

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»
КРАЕВАЯ КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»



**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

МАТЕРИАЛЫ
XVI Международной научно-практической конференции

Ставрополь
2021

УДК 37.015.2 : 378.1
ББК 72.0
П26

Печатается по решению
Совета научной лаборатории «Антропологии детства»
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

П26 Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход:
материалы XVI Международной научно-практической конференции
/ под редакцией Л.Л. Редько, М.В. Смагиной, А.В. Шумаковой. –
Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2021. – 385 с.

ISBN 978-5-907425-67-5

Сборник включает материалы исследований ученых и сотрудников образовательных организаций высшего, общего, специального и дополнительного образования, которые ведутся в рамках междисциплинарного научного направления «Антропология детства».

Представленные работы раскрывают сущность антропологического дискурса в цифровой педагогике; проблемы в области антропологии детства в контексте цифровой социализации; особенности проявления профессиональной компетентности педагога в цифровой социальной реальности; антропологические основы подготовки педагогов к формированию безопасной образовательной среды в условиях цифровой эпохи; специфику антропологического подхода к обеспечению цифровой образовательной среды в специальном и инклюзивном образовании; потенциал лингвистической антропологии в обогащении теории и практики обучения, воспитания и развития личности и др.

Сборник материалов может быть полезен научным и практическим работникам, преподавателям вузов, аспирантам, студентам – всем, кто занимается исследованием проблем педагогической антропологии.

УДК 37.015.2 : 378.1
ББК 72.0

ISBN 978-5-907425-67-5

© Авторы, 2021
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», 2021
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2021

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

MINISTRY OF EDUCATION OF STAVROPOL KRAI

STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
“STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE”

REGIONAL COMPLEX RESEARCH LABORATORY
“ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD”



**PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SOCIAL REALITY:
AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

MATERIALS
of the XVI International Scientific and Practical Conference

Stavropol
2021

UDC 37.015.2 : 378.1
LBC 72.0
P93

Published by decision of the Council of Scientific Laboratory
"Anthropology of Childhood"
SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute"

P93 **Prospects for the development of pedagogical education in the conditions of digital social reality: an anthropological approach:** materials of the XVI International scientific and practical conference / edited by L.L. Redko, M.V. Smagina, A.V. Shumakova. – Stavropol: Publisher «Timchenko O. G.», 2021. – 389 p.

ISBN 978-5-907425-67-5

The proceedings include the results of research work of scientists and staff of educational institutions of higher, general, special and additional education, carried out within the framework of the interdisciplinary scientific field "Anthropology of Childhood".

The presented scientific research works reveal the essence of anthropological discourse in digital pedagogy; problems in the field of anthropology of childhood in the context of digital socialization; features of the manifestation of the teacher's professional competence in digital social reality; anthropological foundations of training teachers for the formation of a safe educational environment in the digital age; the specifics of the anthropological approach to providing a digital educational environment in special and inclusive education; the potential of linguistic anthropology in enriching the theory and practice of teaching, education and personal development, etc.

The proceedings can be useful for scientific and practical employees, teachers of higher educational institutions, post-graduate and undergraduate students – anyone involved in the study of problems of pedagogical anthropology.

UDC 37.015.2:378.1
LBC 72.0

ISBN 978-5-907425-67-5

© Group of authors, 2021
© SBEI HE "Stavropol State Pedagogical
Institute", 2021
© Publisher «Timchenko O. G.», 2021

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

INSTEAD OF AN INTRODUCTION
ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

УДК 37.018.43

Ямбург Евгений Александрович
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 109»

Yamburg E.A.
State budgetary educational institution of Moscow «School № 109»
Email: yamburgea@mail.ru

ТРАГИЧЕСКИЙ ДИСТАНТ
(НЕИЗВЕСТНАЯ ПЕДАГОГИКА)

TRAGIC DISTANCE
(UNKNOWN PEDAGOGY)

***Аннотация.** В статье актуализирована сложнейшая проблема современности: проблема соотношения в бытии Человека - техники и собственно Человеческого. Данная проблематика рассматривается на примере отношений отца и дочери, раскрывая главный вопрос: возможно ли средствами техники обеспечить полноценную, духовную, человеческую связь между людьми и воспитать Личность.*

***Annotation.** The article actualizes the most complex problem of our time: the problem of correlation in the being of Man - technology and the Human itself. This issue is considered on the example of the relationship between a father and a daughter; revealing the main question: is it possible by means of technology to provide a full-fledged, spiritual, human connection between people and to educate a Personality.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, нравственность, достоинство, воспитание, обучение, образованность, педагогическое общение.*

***Keywords:** distance learning, morality, dignity, upbringing, education, education, pedagogical communication.*

Сегодня копия ломаются вокруг обсуждаемой проблемы плюсов и минусов дистанционного обучения. В центре внимания педагогов и родителей

технические и методические детали этой формы передачи знаний. В своих непрерывающихся дискуссиях мы, как это уже не раз бывало, скользим по поверхности проблемы.

Между тем она имеет свою педагогическую и историческую глубину. По сути дела, в статье речь пойдет о ежедневной этической практике и сохранении личного достоинства. Как сохранить элементарную порядочность, чувство долга, верность семье и дому в условиях, когда тоталитарная система крошит людские души? Все это требует невероятной смелости, выдержки, но, прежде всего – самостоянья. Согласитесь, что для хрупкого человека это ой как не просто. Но такие люди были. Не предав ни совести, ни друга, они в нечеловеческих условиях выполняли свой родительский долг. Тоталитарные режимы двадцатого века рухнули, но шлейф оставленный ими отравляет сознание взрослых и детей. Поэтому разговор на эту болезную тему не устарел.

Не так давно мы отпраздновали новый учрежденный праздник – «День отца». Но что греха таить, в подавляющем большинстве сегодняшние отцы, ссылаясь на невероятную занятость, воспитанием своих детей не занимаются, перепоручая эту многотрудную задачу матерям. Надеюсь, что неммым укором им послужат судьбы отцов «занятых» на лесоповале в условиях ГУЛАГА. Исполняя свой родительский долг, будучи насильственно оторванными от своих семей, они вынужденно прибегали к дистантному обучению.

Один из них – Алексей Феодосьевич Вангенгейм. Вглядимся в его лицо. Фотография, сделанная еще до его посадки, фиксирует лицо, безусловно, интеллигентного человека.

Алексей Феодосьевич – серьезный ученый. В 1929 году он стал первым председателем Гидрометеорологического комитета при Совнаркомом СССР, который возглавлял до 1934 года. Ему принадлежит ведущая роль в объединении разрозненных ведомственных сетей гидрометеорологических наблюдений в единую систему – Единую гидрометеорологическую службу страны.



По инициативе Алексея Феодосьевича в Москве 1 января 1930 года было организовано Бюро погоды СССР, ставшее основой ведущего научного учреждения страны в области прогнозов погоды и одного из трех мировых метеорологических центров – Гидрометцентра России. Ему также принадлежит заслуга в организации Государственного океанографического института, в развитии Государственного гидрологического института и других научно-исследователь-

ских учреждений Гидрометслужбы, в образовании редакционно-издательского направления деятельности.

Несмотря на необоснованные обвинения, арест и ссылку, А.Ф. Вангенгейм продолжал думать и размышлять о дальнейшем развитии Гидрометслужбы. Его письма и записки из Соловецкого лагеря особого назначения содержат множество ценных и плодотворных идей и предложений, которые сумели воплотить в жизнь его преемники на посту руководителя Гидрометеорологической службы страны – Г.А. Ушаков и Е.К. Федоров.

Имя А.О. Вангенгейма и его роль в истории Гидрометслужбы высоко оцениваются учеными и специалистами Росгидромета, и в этой связи публикация книги «Возвращение имени» исключительно важна для более полного и всестороннего осмысления жизни и вклада этого выдающегося ученого и организатора в профессиональную деятельность метеорологов. Книга позволяет приоткрыть его душевные качества и многогранность натуры. Письма А.О. Вангенгейма к дочери полны любви и заботы, наполнены, несмотря на лишения, оптимизмом и верой в будущее, они раскрывают его как талантливого педагога и воспитателя.

Книга, несомненно, является важным вкладом в историографию Гидрометеорологической службы Российской Федерации. Надеюсь, что читатели воспримут ее с интересом и благодарностью к выдающемуся гражданину нашей страны – Алексею Феодосьевичу Вангенгейму.

А вот фотография его жены и дочурки.

За что он был посажен? Ни за что, как и сотни тысяч наших сограждан. Официальное обвинение гласило:

«Обвинительное заключение по делу о контрреволюционной вредительской организации в гидрометслужбе Вангенгейм Алексей Феодосьевич, 1881 года рождения, член ВКП (б), бывший начальник Центрального Управления Единой Гидрометслужбы Союза, бывший дворянин, поданный СССР, женат, под судом и следствием не был. Арестован 8 января 1934 г. Содержится во Внутреннем Изоляторе ОГПУ. Обвиняется в том, что:

1. Организовал контрреволюционную вредительскую работу в Гидрометслужбе СССР, завербовал для этой цели сотрудников Центрального Управления Единой Гидрометслужбы и Центрального Бюро Погоды Крамалея И.И., Лорис-Меликова М.Л., Назарова Г.С.



2. Вел разведывательную работу, собирая через специалистов Ленинградской Гидрометслужбы Васильева и Имацейко секретные сведения в целях шпионажа.

3. Руководил контрреволюционной вредительской работой в ГМС, выразившейся:

а) в составлении заведомо ложных прогнозов погоды с целью срыва и дезорганизации сельскохозяйственных компаний;

б) в умышленном срыве засухо-суховеяных станций и тем самым выполнения заданий правительства по борьбе с засухой;

в) в умышленном развале сети гидрометстанций, чем было дезорганизовано гидрометеорологическое обслуживание народного хозяйства – сельского хозяйства, транспорта, авиации;

г) в срыве организации гидрометстанций в МТС и сети гидрометкорреспондентов в колхозах;

д) в срыве научно-исследовательской работы системы ГМС по засухе и другим вопросам, т.е. в преступлениях, предусмотренных ст. 58 и 7 УК.

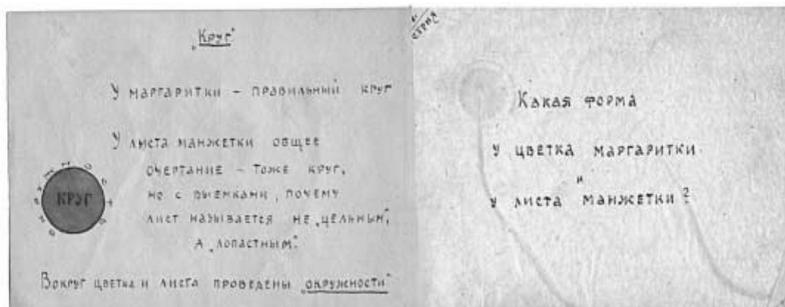
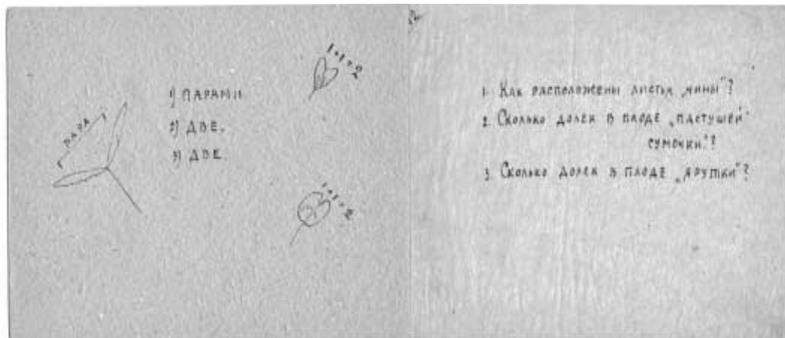
Виновным себя не признал, но изобличался рядом показаний Крамалея, Лорис-Меликова и Васильева.

Москва, 1934 г., января 20 дня, я помощник начальника 8-го отдела ЭКУ ОГПУ Газов Л. П., рассмотрев следственный материал по делу и приняв во внимание, что гр. Вангенгейм А.Ф. достаточно изобличается в том, что является членом контрреволюционной организации в системе Гидрометслужбы Союза, проводящей активную контрреволюционную подрывную шпионскую работу, постановил: Вангенгейм А.Ф. привлечь в качестве обвиняемого по ст. 58. 7 – 58. 6 – 58. 11 УК».

Помнить об этих невинных жертвах террора необходимо тем нашим согражданам, которые испытывают ностальгию по утерянному советскому раю. Но сейчас речь о другом.

Единственной живой связью заключенных с оставленным миром были письма к семьям – жене и детям. Большая часть отцов, писавших письма своим детям, так никогда их и не увидела. Мало кто из них вернулся, почти все они были расстреляны или умерли ранней смертью от голода и непосильной работы.

Алексей Феодосьевич, будучи энциклопедически образованным человеком, находясь от дочки за сотни тысяч километров, изготовлял для нее учебные пособия практически по всем предметам. Материалом для них служила бумага и цветные карандаши. Это и был его трагический дистант. Вглядитесь в эти рисунки. Представленный учебный контент отвечает всем требованиям современного компьютерного дизайна: информативность, выделение главного, существенного, визуальный ряд.

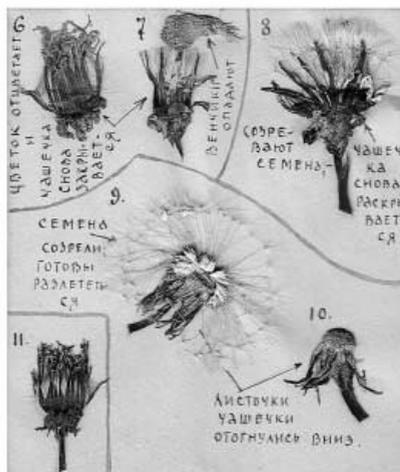
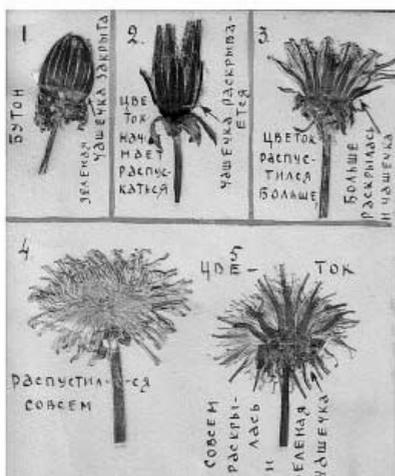




ОДУВАНЧИК

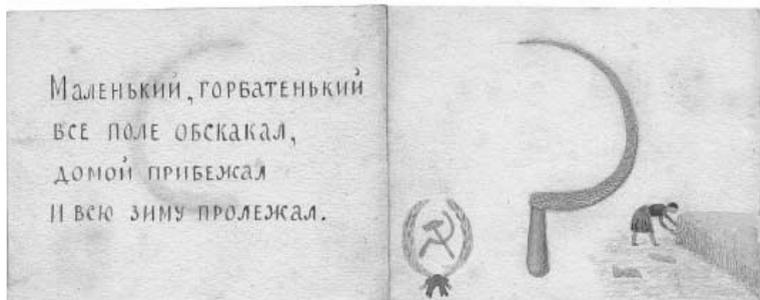
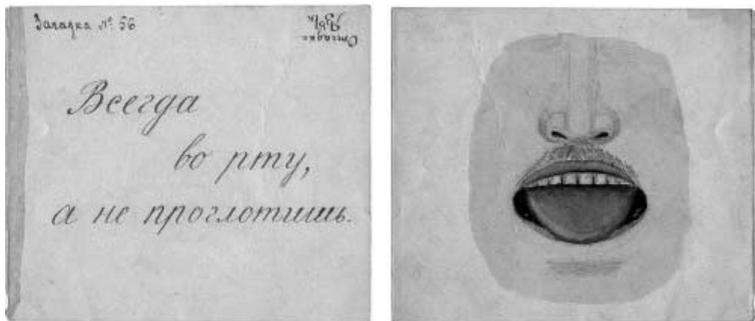
ОДУВАНЧИК сохраняет свои цветочки от непогоды в зеленой чашечке, листочки которой плотно облегают нежные цветки (см. №1). Когда цветочки вырастают и распускаются, листочки чашечки постепенно расходятся, чтобы дать цветам возможность распухнуть своим желтым венчиком и, красуясь на солнце, привлечь насекомых (см. №2, 3, 4, 5). Но вот цветок распустился (см. №4, 5). Зеленая чашечка со своими листочками задачу — сохранить от непогоды дни цветка — выполняет. Теперь перед ней встает новая задача.

Ведь под цветками образовалась завязь — это будущие семена. Они вначале малы, нежны, боятся непогоды, нуждаются в защите. И вот чашечка должна защитить и семена, она снова закрывается (см. №6). Венчики желтые уже не нужны, они опадают (см. №7), а внутри чашечки под защитой ее листочков созревают семена. По мере созревания семян листочки чашечки расходятся (см. №8) и совершенно отгибаются вниз, когда семена созреют окончательно (см. №9, 10). Я сорвал один распутившийся цветок одуванчика и положил его на солнце. Через полчаса чашечка сама закрылась, сохраняя внутри своих зеленых листочков молодую завязь. Этот закрывшийся цветок см. под №11.



И В ОГНЕ НЕ ГОРИТ
И В ВОДЕ НЕ ТОНЕТ.
Что такое?

Загадка
Прочти
СПЕРВА НА ОБОРОТЕ



Всего более ста страниц писем отца к дочери!

Дистанционное обучение отца не пропало даром.

Его дочь – Элеонора Алексеевна Вангенгейм стала серьезным ученым – доктором биолого-минералогических наук.

УДК 373.51

Леонова Наталья Александровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Leonova N.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: leona-7878@mail.ru

Булыгина Тамара Александровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Bulygina T.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: bul.tamara2011@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

TRANSFORMATION OF THE VALUE-PERSONAL CHARACTERISTICS OF YOUNG STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ценностно-личностной трансформации современной обучающейся молодежи. Предпринимается попытка анализа комплекса проблем, появление которых обусловлено изменениями, происходящими в образовании – цифровизация, дистанционное обучение, связанное с этим активное и зачастую несистемное внедрение в образовательный процесс информационных технологий. Исследуются вопросы цифровой грамотности, индивидуальных образовательных траекторий, рисков, в том числе, психофизиологического характера, связанных с цифровизацией образовательного процесса.

Annotation. The article discusses the features of the value-personal transformation of modern learning youth. An attempt is made to analyze a set of problems, the appearance of which is due to changes taking place in education - digitalization, distance learning, the associated active and often non-systemic introduction of information technologies into the educational process. The issues of digital literacy, individual educational trajectories, risks, including those of a psychophysiological nature, associated with the digitalization of the educational process are investigated.

Ключевые слова: цифровизация, образование, обучающаяся молодежь, ценности, личность.

Key words: digitalization, education, learning youth, values, personality.

В условиях цифровизации, определяющих особенности развития современного мира, рассматриваются и раскрываются ведущие тренды развития профессионального образования, влияющие на становление личности как профессионала нового формата. Национальный проект «Образование», рассчитанный на период 2019-2024 гг., в качестве эффективных показателей определил личность, ответственную перед обществом и государством, гражданина, уважающего и знающего традиции и ценности своего народа [2].

Реализации этой цели призвано способствовать создание безопасной цифровой образовательной среды. Однако, как показывает практика, сама эта среда может представлять угрозу для субъектов образовательного процесса по ряду причин. Во-первых, такая среда, воздействующая на личность, способствует усилению депрессивного фактора, повышению тревожности, неуверенности в себе, внутренней и внешней агрессии, формированию отрицательных поведенческих, коммуникативных, эмоциональных стереотипов [1, с. 211].

Формируется так называемое «клиповое» восприятие информации, для которого не нужны все механизмы познавательного процесса. Они замещены техническими средствами.

Использование непрошедших тестирование и проверку временем новых технологий – также серьезная проблема, способная серьезно осложнить процесс образования в ближайшем будущем как с точки зрения угрозы для здоровья обучающихся, так и с позиции качества обучения.

Процесс активного и быстрого внедрения в образовательный процесс информационных технологий возможен только при условии наличия необходимого количества специалистов, которые будут способны воспитывать и образовывать думающее, креативно мыслящее поколение. На это сегодня нацелена политика государства. Но вместе с тем нивелирование роли личности учителя в процессе цифровизации, частичная замена педагога на виртуального «тьютора», минимизация прямого контакта, усложнят процесс освоения материала, сведя образование к формированию узкого набора профессиональных компетенций.

Следующая проблема, на которой следует остановиться, состоит в тесной связи моторики и развития творческих способностей. По мнению исследователей, частичная утрата навыков письма, вызванная компьютеризацией, уменьшение количества устной речи в учебном процессе, увеличение электронных видов деятельности, могут привести к частичной утрате способностей к творчеству, к нарушению сенсорных ощущений и формирования и развития речи, к потере навыков самостоятельного формулирования цели и задачи. Отсутствие навыков мыслительных операций (сравнения, анализа, синтеза) обуславливающих развитие мышления, сказывается и на качестве устной речи [1, с. 213].

Кроме того, поскольку обучающиеся проводят очень много времени в наушниках, у них портится слух; от светящихся экранов мониторов – ухуд-

шается зрение; от сидячего образа жизни за компьютером – нарушается обмен веществ, состояние внутренних органов и мышц ухудшается, развивается ранний сколиоз и т.д. В связи с вышеуказанными фактами изменений в состоянии здоровья обучающихся следует отметить, что нивелирование роли педагога и автоматизация педагогических задач будут иметь негативные последствия для обучающихся. Усугубляются проблемы со зрением, ибо при переходе на цифровое обучение, как показали исследования, существует риск возникновения проблем со зрением у людей, которые за компьютером проводят более 3 часов в день. Несложно представить, что будет со здоровьем людей столько времени проводящих за планшетом и ПК. Хотя исследований отрицательного влияния «цифрового образования» на здоровье и процесса формирования личности не много, оно становится все более очевидным для участников образовательного процесса. По мнению ряда исследователей, в случае полной реализации проекта цифровизации вырастет поколение полностью функционально безграмотных людей «одной кнопки» [1, с. 213].

Готовые образовательные траектории значительно снизят роль творчества и уровень творческих способностей обучающихся, что в ближайшей перспективе приведет к формированию так называемой «сетевой личности», нацеленной на реализацию узкопрофильных задач [3, с. 5-16].

Этот факт необходимо соотносить с возрастными и психологическими особенностями личности обучающихся, среди которых следует отметить обостренное восприятие происходящего, жизненную и мировоззренческую неопределенность, поведенческую непоследовательность и неоднозначное оценивание жизненных ситуаций, несформированную картину мира и ценностные ориентиры и др.

Вместе с тем следует учитывать особенности подрастающего поколения, обусловленные современными тенденциями развития общества. Это иные поведенческие модели, проявляющиеся в способах коммуникации, восприятии учебного материала. Ученые отмечают, что современные дети больше, чем их родители, нацелены на коммуникацию, успех, публичное признание. Они гораздо лучше умеют пользоваться техническими благами цивилизации. Цифровая среда для них вполне естественное поле деятельности и реализации своего потенциала, позволяющая более рационально организовывать жизненное пространство, увеличивать источниковую базу, расширять кругозор и т.д. Цифровая грамотность сегодня – неотъемлемая часть образа профессионала.

Помимо проблем со здоровьем, обучающиеся могут подвергаться различного рода манипуляциям и мошенничеству со стороны не порядочных пользователей социальных сетей. Кроме того, нивелирование и снижение роли личностного контакта в процессе обучения делает участников процесса закрытыми друг для друга, лишая его эмоциональной составляющей.

Исследователи отмечают возможные риски, связанные с цифровизацией образования, которые, по их мнению, усугубляются скоростью и глобальностью процессов.

Это частичная или полная потеря таких базовых компетенций как письмо, счет, чтение и связанное с этим снижение качества обучения и общего уровня подготовки; завышение, зачастую необоснованное, требований к педагогам и (в связи с этим) увеличение числа конфликтов в образовательной среде; снижение количества и качества прямых личных контактов, что отрицательно влияет на психологическую составляющую образовательного процесса; потеря мотивации у молодых преподавателей для работы в образовании; изменение требований к содержанию обучения и дальнейшее изменение средств обучения в сторону технологизации, потери фундаментальности и гуманитарной составляющей образования и др. [6, с. 87].

Не все образовательные организации на сегодняшний день готовы к функционированию в новой цифровой среде, поскольку для этого необходимо модернизировать все уровни системы.

Все это в совокупности может способствовать понижению статуса отечественного высшего образования, уходу молодых и талантливых педагогов, снижению контингента обучающихся в высших учебных заведениях.

Цифровизация коренным образом поменяла формы взаимодействия участников образовательного процесса: «появились личное или персональное пространство субъекта, кибербуллинг, троллинг, хейтерство, секстинг, виртуальная дружба и любовь, лайкозависимость, киберсуицид, флешмоб, селфизм, трудные онлайн ситуации и др.» [5].

Именно поэтому трансформация эмоционально-ценностной составляющей личности обучающихся представляет сегодня значительный интерес для исследователей [4]. При этом необходимо акцентировать внимание на необходимость усиления, насколько это возможно в условиях цифровизации, гуманитарной компоненты образования, предполагающей ориентацию на субъект-субъектные отношения, индивидуальный подход к особенностям развития обучающихся, дифференциацию современных образовательных программ и др.

Список литературы

1. Масленникова В.Ш. Современные идеи трансформации личности студента системы ВО в условиях цифровизации // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. I. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 210-215.
2. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://projectobrazovanie.ru/> (Дата обращения: 13.09. 2021).

3. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теорий поколений // Педагогика. – 2019. – № 10. – С.5-16.
4. Педагогическая антропология / Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, И.А. Ануприенко [и др.]. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2006. – 640 с.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [www. elabrury.ru Mir_Psychology_01_2017](http://www.elibrary.ru/Mir_Psychology_01_2017). Pdf. (Дата обращения: 11.09. 2021).
6. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История. Педагогика, филология. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С.84-88.

УДК 348.126: 37.08

Сляднев Александр Алексеевич

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Slyadnev A.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: s771245@mail.ru

Сляднева Любовь Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Slyadneva L.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: s771245@mail.ru

ЗАЧЕМ БЫТЬ УЧИТЕЛЬСТВУ? ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОГО ЗАМЕЩЕНИЯ ДУХОВНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

WHY SHOULD THERE BE A TEACHER? PROSPECTS FOR DIGITAL SUBSTITUTION OF SPIRITUALITY IN EDUCATION

***Аннотация.** В свете цифровой образовательно-технологической перспективы, второстепенными представляются традиционные для среды педагогического ВУЗа вопросы: каким должен быть современный учитель? Каковы его профессиональные компетенции? Как эти компетенции сформировать? Сегодня важно, прежде всего, понять: востребована ли в современном отечественном социуме духовность? Нужно ли новейшей России «Учительство» как социальное явление? Если нужно, то зачем ему быть? На основе категориального, культурно-исторического, аксиологического и антропологического версий теоретического анализа Учительство обосновывается как естественный многовековой носитель и медиатор духовности российского со-*

циума. Раскрываются не поддающиеся оцифровыванию составляющие Учительской духовности. Эксплицируется психологический механизм реализации духовной миссии Учительства.

Abstract. In the light of the digital educational and technological perspective, the traditional questions for the environment of a pedagogical university are secondary: What should a modern teacher be? What are his professional competencies? How can these competencies be formed? Today, it is important, first of all, to understand: Is spirituality in demand in modern Russian society? Does modern Russia need "Teaching" as a social phenomenon? If it is necessary, why should it be? On the basis of categorical, cultural-historical and axiological forms of theoretical analysis, Teaching is justified as a natural centuries-old carrier and mediator of the spirituality of the Russian society. The components of Teacher spirituality that cannot be digitized are revealed. The psychological mechanism of realization of the spiritual mission of Teaching is explicated

Ключевые слова: учительство, духовность Учительства, Учительское служение, Учительское нравственное долженствование, Учительская честь, чувство собственного достоинства Учителя.

Keywords: Teaching; the spirituality of Teaching; Teaching service; Teaching moral obligation; Teacher honor; Teacher self-esteem.

«Учительство», – интуитивно понятное, социально признаваемое и реально бытующее еще в начале прошлого столетия явление. «Современное Учительство», судя по статистике инет-запросов, – семантическая антиномия; по сути, – ипохондрический симптом догорания уходящего (советского) педагогического поколения (60+). Однако интерес к феномену «Учительство» именно сегодня подогревается, по крайней мере, двумя противоречиями, которые обнаруживаются на методологическом и методическом уровнях осмысления компетентностных и конкурентоспособных оснований педагогического профессионализма, построения нового образа пирамиды профессиональных ценностей в процессе пересмотра сложившегося в последние десятилетия примитивного представления об учителе как успешно калькулирующем «себя-стоимость» агенте сферы образовательных услуг [9].

Методологическое противоречие связано с тем, что во многом благодаря многочисленным работам последних лет [4], дающим описание предельно высокому измерению человеческого бытия, в пространство современного научно-гуманитарного знания возвращается такое понятие как «духовность» имеющее в образовании явно выраженные признаки сопряжения с представлением об Учительстве. Однако, традиционные реалии, определяющие центр и точки их глубинного взаимопроникновения, канули в лету, а современные – недостаточно ясны [2].

Противоречие операционального порядка обусловлено тем, что, с одной стороны, в силу объективных обстоятельств (прежде всего пандемии), текущий исторический период стал временем очевидного прорыва продуктов конвергенции наук (так называемых, надотраслевых технологий) во все сферы

нашей жизни и в педагогику, в частности. Пусть даже во многом механистический анализ потенциала этих глобальных технологий породил уверенность в продуктивности не только телемедицины, автоматических систем пилотирования автомобилей, самолетов, кораблей и т.д., но и дистанционно-обучения [3], мультимедийного образовательного пространства.

Не вызывает сомнения, что уже сегодня на основе онлайн-курсов, симуляторов (имитаторов управления), тренажеров, игровых онлайн-миров и других информационно-коммуникационных технологий удастся более эффективно развивать познавательные-интеллектуальные навыки обучающихся, осваивать продуктивные состояния сознания [3]. Ведущие специалисты Московской школы управления «Сколково» и Агентства стратегических инициатив [1] прогнозируют уже к 2030 году острую востребованность в сфере образования модераторов («хранителей ключей» сетевых бесед), тьюторов («репетиторов»), организаторов проектного обучения, координаторов образовательных онлайн-платформ, менторов («наставников») стартапов, игромастеров, игропедагогов, разработчиков образовательных траекторий, тренеров по майнд-фитнесу («культуре мышления»), разработчиков инструментов управления состояниями сознания. С другой стороны, в «бункере» цифровой педагогики, показавшем в период пандемии свою продуктивность, нет места «Духовности» и, соответственно, нет места воспитательному процессу, нет самого становящегося Человека (обучающегося), нет и Человека-Учителя как такового.

В свете цифровой образовательно-технологической перспективы, второстепенными представляются традиционные для среды педагогического ВУЗа вопросы: каким должен быть современный учитель? Каковы его профессиональные компетенции? Как эти компетенции сформировать? В настоящее время важно понять: востребована ли в современном отечественном социуме духовность? Нужно ли современной России «Учительство» как социальное явление? Если нужно, то зачем ему быть?

Сложность установления жестких связей между такими явлениями как «учительство» и «духовность», связана с тем, что сами языковые единицы, именуемые эти реальности, не являются строго научными (терминированными). Слово «учительство» на протяжении всего периода советской власти использовалось для обозначения собирательного образа учителя (преимущественно школьного). В силу своей смысловой прозрачности слово «учительство», сохраняя все свойства фрагментов житейского языка и обыденного сознания, не стало достоянием какой-либо науки, в том числе и педагогики. В публицистических текстах того времени слово «учительство» встречается только в специфицированных языковых формах («советское учительство», «передовое учительство»), всего лишь как знак («жест») указывающий на реальность с интуитивно понятным содержанием (как, например, палец,

указывающий на луну). Однако ретроспективный анализ (результаты которого представлены несколько ниже) убеждает нас, что слово «Учительство» в отечественном образовании, означает явление с вершинным (духовным) содержанием и сложной историей.

Элементарный семантический анализ подсказывает: «духовность» – принадлежность сферы духа. Слово «дух» – старорусский перевод ветхозаветного еврейского слова «руах», которое указывает на искру жизни, потенциал, который необходим для человеческого бытия. Оно – продукт нашего мышления, именуется собой недоступную для непосредственного чувственного восприятия Божественную силу (Святой дух), которая призывает к жизни человеческие существа. В этом смысле понятие «духовность учительства» перманентно манит научную педагогику в лоно догматичных теологических изысканий, в которых нет места сомнению, истины вечны.

За рамками теологии «дух» до последнего времени рассматривался или как устаревший термин, использовавшийся для обозначения души (психики), или как лежащий вне сферы научного познания. В философии термин «дух» исключительно многозначен. В одних учениях он используется в качестве онима (имени), опирающегося на исходную философскую традицию обозначения субстанции противостоящей материальному («материя и дух»). В других, – означает нечто, имеющее всеобщий характер для определенной человеческой общности («дух времени», «народный дух»). В-третьих, – служит для выделения абсолютных нравственных принципов и т.д. В силу семантической множественности познавательный потенциал понятия «духовность» в философии, как правило, ограничивается рамками конкретной парадигмы.

В обществоведческие науки (этику, культурологию, социологию, педагогику, герантологию и многие другие) понятие «духовность» пришло из донаучных попыток объяснения отдельных артефактов человеческого поведения (поступков), противоречащих здравому рассудку и представлениям обыденного сознания. Сущность такой формы описания причинности феноменов, подобных духовности, оставалась универсальной на протяжении многих веков и заключалась в том, чтобы равно подобные деяния (сознательные действия), реализованные как акты свободной воли, наделять «надличностным» смыслом, истолковывать их на основе приписывания им внешних оснований (предпосылок) в качестве полноценного звена, включенного в цепь внутренних душевных (психических) процессов.

Во многом следуя этой традиции, современная психология личности, взявшая на себя функцию примирения философского, естественнонаучного, собственно психологического знания с факторами общественной жизни, достаточно определенно локализует духовность в системе мотивов субъекта. Хотя и в этом есть элемент разночтения. Одни авторы рассматривают

духовность как смысловую направленность сознания (интенциональность). Другие, – как побуждение в познании бытия. Третьи, – как намерение действовать на благо других. По представлению В.И. Слободчикова «духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. ... Дух есть то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом во всей развертке его культурного и исторического бытия. Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т.п.» [5, с. 123]. «Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте; к науке, к молитве и религии. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, что стоит жертвы» [5, с. 125]. Именно такое видение феномена «духовность», по нашему мнению, определяет подступы к ответу на сущностный вопрос: Зачем быть Учителем?

Пробуждение человеческого начала в развивающемся человеке, содействие его становлению как субъекта творческой деятельности – уникальные, многовекторные, целостные процессы «живого» взаимодействия учителя и обучающегося. Это не столько процедуры передачи знаний, умений, навыков и ценностей, допускающие в некоторой степени цифровое посредничество, сколько акты духовного дарения и акты ученического приятия особого дара, личностных смыслов и надличностных целей [8].

Идеи служения Отечеству и нравственного долженствования, слитые с такими понятиями как Честь и Собственное достоинство, еще в начале XX столетия широко культивировались не только в учительской субкультуре, но и в обществе в целом. Это был экспрессивный позитив, духовное богатство, накопленное предыдущими поколениями учителей, которые были объектами особой заботы и гордости Учителства как уникального ценностно-ориентационного единства. Учительская Честь, основанная на гражданской зрелости и насыщенной духовной жизни этого слоя интеллигенции, была единственным источником возмещения бытовой не обустроенности, самопожертвования большинства провинциальных народных (земских) учителей, воспринимающих свою профессию как одну из высших форм общественного служения. К этому времени было сформировано представление об Учителстве как особом призвании в общественном служении, как долге, исполнение которого под стать подвигу высокого духовного бытия. Предназначение Учителства определялось как утверждение высоких нравственных идеалов в жизни общества, как сохранение культурно-исторической преемственности, как живая связь времен и поколений [7].

В послереволюционный период в связи с купированием отечественных духовных традиций многие учителя иммигрировали, а основополагающие феномены Учительства как социального явления долгое время были не востребованы и замещены набором внешнеорганизованных идеологических установок.

В настоящее время приходит понимание о том, что возрождение России должно начинаться с возрождения Учительства не как формальной общности, не как сетевого ресурса, а как образца «высшей формы духовной интеграции мотива нравственного должествования, служения и Чести» [6, с. 130]. Следует искать различие не в традиционном и современном понимании феномена Учительство, а в целеполагании процесса формирования основных черт этого явления в учительской субкультуре, их становления в образовательной среде высшего учебного заведения педагогического профиля.

Постсоветская педагогическая мысль откристилилась от идеалов должествования в пользу самоценности личности, субъектности человека по отношению к самому себе. Последовательная реализация такой, не только бездуховной, но и бездушной образовательной парадигмы приводит к тому, что современный «юзер» желает только одного: чтобы все оставили его в покое наедине с любимым гаджетом и интернетом. И если еще недавно, удовлетворяя естественные желания ребенка, мы знали, что человека из него сделает улица, то в настоящее время, полагаясь на «хотения» ребенка и современные цифровые технологии, мы можем быть уверены только в одном: в жидкокристаллическом мире, в который он погружен, его духовным воспитанием обязательно займется кто-то другой, находящийся на другом конце планеты. И не факт, что после такого воспитания ребенок вообще захочет жить.

Практически каждая образовательная организация сегодня формулирует свой Кодекс Чести Учителя. Однако это лишь перечень ничем не подкрепленных императивов. Многие возлагают надежды на воцерковление учителя. Другие предлагают реализовывать «ценностное внушение». Раскрывая природу Учительской духовности, через такие не поддающиеся оцифровыванию феномены как «Служение», «Долг», «Нравственное должествование», «Честь», «Чувство собственного достоинства», мы не ориентируем современного учителя на принятие чуждого сегодняшним реалиям ценностного опыта жертвенности, самоотречения, аскетизма, подвижничества. Духовная миссия педагога заключается в том, чтобы очень тонко, не прибегая к откровенным («педагогическим») знакам признательности, научить ребенка должествовать (добродетельствовать), на первых порах по отношению к самому себе, понимать и формулировать для себя личностные смыслы. Нивелируя инфантильную привычку только брать, предоставить возможность ребенку получить самое большое вознаграждение – радость от умения бескорыстного дарения.

Зерно вершинного этапа приобщения взрослеющего человека к духовности – наставление его на путь постановки перед собой сверхличностной задачи, преобразования этой задачи в лично значимый мотив, теперь уже, социального нравственного долженствования, действие в соответствии с этим мотивом, опираясь только на внутренние источники подкрепления – чувства Чести и Собственного достоинства. Методика духовного возвышения развивающегося человека простая и достаточно технологичная. В ней сосредоточена вся суть педагогики как прикладной деонтологии.

Зачем быть Учительству? Проблема в том, что духовность нельзя ни передать, ни перелить, ни отсыпать, ею можно только инфицировать. Инструментарий инфицирования только один – оригинальный (подлинно человеческий) личный пример в «живом» педагогическом общении.

Список литературы

1. Атлас новых профессий /Агентство стратегических инициатив. Сколково. Москва. – 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:URL: <http://atlas100.ru>. (Дата обращения: 03.09. 2021).
2. Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике: Коллективная монография / Л.Н. Авдеева, С.В. Бобрышов, М.В. Гузева [и др.]. – Ставрополь: Издательство Ставролит, 2019. – 136 с.
3. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее. – Москва: РНЦ «Курчатовский институт», 2010. – 32 с.
4. Редько Л.Л., Джегутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Ставрополь: СГПИ, 2010. – 170 с.
5. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. М.: Наука, 1995. – С. 122-138.
6. Сляднев А.А. Психолого-педагогические модели служебно-нравственного долженствования // Государственная служба. – 2007. – № 6. – С. 129-133.
7. Чумичева Р.М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Р.М. Чумичева, Л.Л. Редько // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью фирма «Ставрополь-сервис-школа», 1998. – С. 57-70.
8. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества / А.В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 144-145.
9. Шумакова А.В. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования / А.В. Шумакова, С.А. Тюренкова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 2. – С. 30-37.

Тоискин Владимир Сергеевич

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь
Toiskin V.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: toiskin@mail.ru

Красильников Владимир Вячеславович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Krasilnikov V.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: voleandr@mail.ru

Пелих Ольга Валерьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Pelikh O.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: pelih-olga@yandex.ru

ЦИФРОВОЙ СЛЕД КАК УГРОЗА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

DIGITAL FOOTPRINT AS A THREAT TO PERSONAL INFORMATION SECURITY

Аннотация. В статье проведен анализ сущности понятия «информационный след», а также установлена связь цифрового следа и информационной безопасности. Особое внимание акцентировано на гуманитарный аспект цифрового следа, на его антропологическую составляющую.

Abstract: With the digitalization of society, threats to personal information security are increasing significantly. The source of threats are digital traces of users on the Internet. The essence of the concept of “information footprint” was analyzed. The connection between the digital footprint and information security was established. Particular attention is paid to the humanitarian aspect of the digital footprint, its anthropological component.

Ключевые слова: цифровой след, информационная безопасность, цифровая личность, анализ цифрового следа, антропология.

Key words: digital footprint, informational privacy, digital identity, digital footprint analysis, anthropology.

Цифровая реальность стремительно меняет мир. Исследование, проведенное «We Are Social» и «Hootsuite», показывает, что на планете живет около 7,83 миллиарда человек. При этом на январь 2021 года сетью Интернет пользуются

почти 4,66 миллиарда человек, из которых 4,2 миллиарда являются активными пользователями социальных сервисов. Глобальное проникновение Интернета в мире составляет 59,5 %, а в России – 85,0%, и количество пользователей социальных сетей – 67,8% от общей численности населения.

Оптимисты отмечают, что цифровая культура ведет к более возрастающей свободе доступа к ресурсам (в пространстве и времени), к появлению новых способов передачи знаний, демократизации системы получения информации и знания, беспрецедентному творчеству и самореализации пользователей Интернет. Скептики отмечают качественно новый уровень манипуляции сознанием индивида, потерю критических и логических способностей, ослабление памяти, рост дефицита внимания, ценностную дезориентацию, этический плюрализм, потерю культуры межличностного общения и др. [2, с. 64]. Мнения и оптимистов, и скептиков обоснованы и базируются на многолетней практике массового использования сервисов Интернет.

Проникновение информационных технологий во все сферы жизни обуславливает актуальность анализа возникающих при этом рисков информационной безопасности человека, структура которой включает в себя всю систему приемов, средств, методов и способов воздействия информации негативной направленности. В свою очередь риски обусловлены наличием соответствующих угроз, которые по признаку информационной безопасности, на который направлены угрозы, могут быть представлены обобщенно в виде ряда групп: угрозы конфиденциальности, угрозы целостности, угрозы доступности. По степени воздействия различают пассивные и активные угрозы.

Угрозы конфиденциальности (как пассивные, так и активные) формируются на основе цифрового следа (digital footprint), содержимое которого в совокупности с метаданными влияет собственно на конфиденциальность, безопасность, доверие и цифровую репутацию человека.

Взгляды различных авторов на определение сущности понятия «цифровой след» («интернет-след», «кибертень», цифровой отпечаток», «электронный след», «цифровая тень») характеризуются некоторой вариативностью, однако при этом смысловой аспект остается единым.

Специфические особенности цифровых следов одним из первых обозначил А.Н. Яковлев, отмечая факт отсутствия внешней структуры информационных объектов на накопителях информации [9, с. 79-81].

Е.Р. Россинская и И.А. Рядовский определяют цифровой след как «... значимую компьютерную информацию о событиях или действиях, отраженную в материальной среде, в процессе ее возникновения, обработки, хранения и передачи» [4, с. 6]. Близко по содержанию и определению А.Н. Колычевой, которая использует понятие «электронно-цифровой след», под которым понимает «... значимую информацию, выраженную посредством ... сигналов в форме, пригодной для обработки с использованием компьютерной

техники, в результате создания определенного набора двоичного машинного кода либо его преобразования, выразившегося в модификации, копировании, удалении или блокировании, зафиксированную на материальном носителе, без которого не может существовать» [1, с. 34]. По существу, под цифровым следом понимается вся генерируемая пользователем Интернет совокупность данных, которые, так или иначе, остаются в цифровом пространстве, то есть это информация о конкретном человеке, которая существует в Интернете в результате его онлайн-активности и представлена на техническом уровне как набор признаков сетевого субъекта, зафиксированных в виде электронных записей. Каждый день, желая этого или нет, большинство пользователей вносят свой вклад в растущий след, в формирование собственного «цифрового портрета», который является более публичным, чем пользователи предполагают – приватность в Интернете не более чем миф, иллюзия нерегулируемой приватности. В сети не возможно существовать бесследно: наша сетевая активность, как и пассивность, по сути и есть оставление «цифрового следа».

Технические возможности Интернета делают цифровые следы многообразными и комплексными, их подразделяют на две основные категории: активные и пассивные. К пассивному следу относятся посещаемые ресурсы и просматриваемая или загружаемая из сети информация, которую можно также разделить на текстовую, фото-, аудио- и видеоинформацию. К активному следу относится информация, размещаемая и продуцируемая самим человеком в сети, имеющая вышеуказанные форматы. Следует отметить, что особый след формируют поисковые запросы, совмещающие как активность, так и пассивность. Это обусловлено тем, что запрос на размещение информации представляет собой активный акт человека, а в случае запроса на получение информации – пассивный акт.

В силу многомерности цифрового следа целесообразно рассматривать как собственно его сущность, так и угрозы информационной безопасности человека с технико-технологической и гуманитарной позиций.

С гуманитарной точки зрения цифровой след является «цифровой проекцией» («цифровым отпечатком») жизни и личности человека, поскольку в нём явно отражаются интересы человека, его уровень культуры, интеллектуального и социального развития, потребности и др.

Основываясь на работах А.Л. Тулупьева, А.С. Тафинцевой, О.Р. Флерова, выделим гуманитарные подходы к анализу цифрового следа: языковой, социальный, психологический, педагогический и философский [7, 8].

В рамках языкового подхода, опираясь на понимание о неразрывной связи языка и информации, через призму языка возможна оценка коммуникативных стратегий человека, реализуемых в Интернете. Это базируется на существенном отличии речевых продуктов, производимых человеком в сети, от аналогичных продуктов, представляемых в других формах.

Поведение человека в Интернете как социальное взаимодействие рассматривается в рамках социального подхода. Предметом исследования и анализа при этом являются содержательные и процессуальные отличия социальных коммуникативных взаимодействий в реальном мире и в цифровом пространстве.

Предметом анализа при психологическом подходе являются психические свойства и характеристики человека, проявляющиеся при общении и поведении в сети. Изучение особенностей коммуникативных актов в рамках социальных групп позволяет говорить о социально-психологическом подходе.

Педагогический подход основан на том факте, что коммуникативное взаимодействие пользователей сети между собой или с информационными базами подразумевает обмен знаниями. Анализу подвергается полезность, нейтральность или вредность информации с точки зрения интеллектуального, культурного, нравственного развития человека.

На наш взгляд немаловажным, но наименее изученным, является антропологический подход, базирующийся на зарождающемся направлении цифровой антропологии как области социальной и культурной антропологии, занимающейся изучением проблем антропологических аспектов цифровых технологий, в том числе взаимодействия человека и цифровых технологий и, как надо полагать, угрозами личности, возникающими при деструктивном использовании информации, полученной из цифрового следа [2, 3].

Общую роль Интернета в гуманитарном подходе выполняют аксиологические, гносеологические и онтологические аспекты философского подхода.

Коммуникативные стратегии, культура общения в сети, поведенческие модели, манера ведения аккаунтов в Интернете могут сказать о человеке порой намного больше, чем психологические тесты. Все это закономерно привело к появлению понятия «цифровая личность» («цифровой профиль»).

Формально «цифровая личность» (аватар) представляет собой систему взаимосвязанных данных, математических моделей и априорных механизмов вывода, позволяющую имитировать процессы деятельности человека при работе с различными объектами предметной области и другими личностями. Различают два класса цифровых личностей: абстрактная (синтетическая), обучаемая на цифровых профилях, формируемых на основе больших массивов данных, и реальных людей и ассоциированная, как цифровой профиль оригинальной личности-прототипа.

С точки зрения информационной безопасности человека, в условиях возможности использования цифрового следа как источника деструктивных воздействий, наибольший интерес представляет ассоциированная цифровая личность.

Проведенный анализ позволяет утверждать то, что гуманитарные подходы к проблеме выявления угроз информационной безопасности лично-

сти на основе анализа цифрового следа являются необходимыми и позволят интерпретировать получаемую информацию с различных точек зрения для выявления и прогноза возможных рисков, определения предупреждающих действий.

Список литературы

1. Колычева А.Н. Фиксация доказательственной информации, хранящейся на ресурсах сети Интернет: дисс. ... канд. юрид. наук: 12.00.12 / Колычева Алла Николаевна. – Москва, 2018. – 199 с.
2. Красильников В.В., Кузина Н.Н., Кулевская Е.С., Тоискин В.С. Дидактические аспекты подготовки и переподготовки педагогических кадров в условия цифровизации образования: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 122 с.
3. Красильников В.В., Тоискин В.С., Шумакова А.В. Информационная антропология учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. – 120 с.
4. Россинская Е.Р, Рядовский И.А. Концепция цифровых следов в криминалистике // Аубакировские чтения: материалы Международной научно-практической конференции (19 февраля 2019 г.). – Алматы, 2019. – С. 6-8.
5. Техническое описание платформы экосистемы цифровой личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://actcognitive.org/platformy/tekhnikeskoe-opisanie-platformy-ekosistemy-tsifrovoy-lichnosti>. (Дата обращения: 01.09.2021).
6. Тоискин В.С., Шумакова А.В., Красильников В.В. Антропологическое измерение социальных сервисов интернета: учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 104 с.
7. Тулупьева Т.В., Тафинцева А.С., Тулупьев А.Л. Подход к анализу отражения особенностей личности в цифровых следах // Вестник психотерапии. – 2016. – № 60 (65). – С. 124–137.
8. Флеров О.Р. Цифровой след в Интернете: основные гуманитарные подходы // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 4 (25). – С. 79-82.
9. Яковлев А.Н. Теоретические и методологические основы экспертного исследования документов на машинных носителях информации: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.09. – Саратов, 2000. – 218 с.

РАЗДЕЛ 1
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

SECTION 1
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER
IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SOCIAL REALITY

УДК 378.1 : 005.963.2 : 001.8

Агафонова Валентина Мехридиновна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Agafonova V.M.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ms.bvm14@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ВНЕДРЕНИЯ
НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ

THE ANTHROPOLOGICAL CONTEXT
OF THE INTRODUCTION OF MENTORING
IN THE TRAINING SYSTEM OF A MODERN TEACHER:
THEORETICAL AND REGULATORY FOUNDATIONS

Аннотация. В статье определена актуальность темы наставничества, ее важность и необходимость для профессионального становления будущих педагогов; раскрыто содержание научных дефиниций «наставничество», «наставник», «наставляемый»; рассмотрен исторический аспект развития наставнической деятельности; раскрыт опыт внедрения наставничества в образовательный процесс института.

Abstract. The article defines the relevance of the topic of mentoring, its importance and necessity for the professional development of future teachers. The author reveals the content of the scientific definitions “mentoring”, “mentor”, “mentored”. The historical aspect of the development of mentoring activities is considered. The analysis of the designated concepts and the history of the formation of mentoring activities provided a scientific and theoretical opportunity to substantiate the tasks of pedagogical mentoring, allowed us to determine the indicators of the effectiveness of the mentor, as well as to identify the stages of the organization of mentoring.

In this justification, the author justifiably relies on modern legal documents on the organization of mentoring in educational organizations. The content of the article discusses

the implementation of the Target Model of mentoring in the Stavropol State Pedagogical Institute. The author reveals the experience of implementing mentoring in the educational process of the institute, describes the activities carried out within the framework of implementing the Target Model of Mentoring.

Ключевые слова: *наставничество, наставник, наставляемый, целевая модель наставничества.*

Keywords: *mentoring, mentor, mentee, target mentoring model.*

Современные социально-экономические условия развития общества требуют повышения качества подготовки кадрового потенциала страны при помощи модернизации системы непрерывного образования [11]. В этой связи мы все чаще возвращаемся к идее о необходимости возрождения такого феномена, как наставничество.

Наставничество в таких проявлениях как взаимное обучение мы можем наблюдать в исторических аспектах от первобытности до современного мира [6]. В широком смысле наставничество можно рассматривать как процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества [2, с. 162].

Широкое распространение наставничество получило в Советском Союзе начиная с 1930-х годов. С 1950-х годов наставничество применялось в системе профессионально-технического и производственного образования: опытные работники воспитывали молодых специалистов, помогая им освоить все особенности профессии. Наставники могли работать как индивидуально с подопечным, так и с группой молодых специалистов, выделяя из этой группы наиболее способных учеников [4].

В Советском Союзе были учреждены и знаки отличия – например, нагрудный знак «Наставник молодёжи» (учреждён в 1934 году, затем заново учреждён в 1975 году постановлением президиума ЦК ВЛКСМ «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников») и почётное звание «Заслуженный наставник молодёжи РСФСР» (учреждён указом президиума Верховного Совета СССР в 1981 году) [4].

В начале 90-х годов, когда идеи коллективизма начали разрушаться, а взамен появились рыночные отношения, наставничество как явление отошло на второй план. В связи с появлением конкуренции работники не хотели передавать свои знания и опыт молодым специалистам и наиболее значимые знания были утеряны.

На данный момент проблема возрождения наставничества широко обсуждается профессиональным сообществом, так как наставничество является одним из экономически выгодных способов повышения качества подготовки молодых специалистов. В связи с этим уже началась активная работа по организации наставничества в различных сферах деятельности.

Феномен наставничества в психолого-педагогической литературе изучался многоаспектно. Анализ различных теорий и концепций педагогического

наставничества и адаптации молодых педагогов (структура профессиональной адаптации – А.К. Маркова; особенности профессиональной адаптации – М.П. Будякина, А.Г. Мороз; психологические условия адаптации молодых специалистов – Г.Б. Андреева, Л.К. Зубцов, Н.Л. Руфова, Л.Н. Харавина; методическая работа с молодыми педагогами в системе среднего профессионального образования – Е.В. Бурмистрова, И.Ю. Ковалева, В.А. Подвойский; профессиональная адаптация преподавателей высшей школы – В.Т. Ащепков; развитие профессиональных компетенций в процессе адаптации – М.О. Бабуцидзе) позволил определить, что данный процесс является сложным и имеет многоуровневый характер процедуры сопровождения [1], [10].

В целевой модели наставничества Российской Федерации понятие «наставничество» рассматривается как «универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей посредством неформального взаимообогащающего общения, которое основано на доверии и партнерстве» [7, с. 4].

Понятию «наставник» дают следующее определение «участник программы наставничества, имеющий успешный опыт достижения личных, жизненных и профессиональных результатов, готовый и компетентный делиться опытом и навыками, необходимыми для стимулирования и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования, наставляемого» [7, с. 4].

Наставляемый определяется как участник программы наставничества, взаимодействующий с наставником и с его помощью, поддержкой решающий конкретные жизненные, личные и профессиональные задачи, приобретающий новый опыт и развивающий новые навыки и компетенции. В определенных формах подопечного можно определить термином «обучающийся» [7], [12].

Президент РФ В.В. Путин на совместном заседании Государственного совета РФ и Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития отметил необходимость возрождения института наставничества [8], [9]. И с этого времени наставничество становится одним из приоритетов федеральной образовательной и кадровой политики.

В 2018 году на Всероссийском форуме «Наставник», который был организован Агентством стратегических инициатив, был сформирован перечень поручений Президента РФ и уже в мае 2018 года вышел Указ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где наставничество было принято одним из ведущих механизмов реализации инициатив президента.

Тема наставничества является одной из центральных в нацпроекте «Образование», Национальной системе учительского роста, федеральном проекте «Учитель будущего» [9], проекте «Педагогические кадры 21 века». Сформировавшееся общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом

создания эффективных социальных лифтов, одним из катализаторов для «технологического рывка» российской экономики выявило потребность в возрождении института наставничества [3].

В Ставропольском крае наставничество в образовании внедряется через региональный проект «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования) Ставропольский край». Целью проекта является включение студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования.

Подведомственным организациям Министерства образования Ставропольского края было дано поручение разработать и внедрить дорожную карту целевой модели наставничества на основе разработанной в Российской Федерации методологии (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися, введенной в действие Распоряжением Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 [7].

Так согласно данному поручению в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в сентябре 2020 года была разработана Дорожная карта внедрения целевой модели наставничества.

Первоочередной задачей перед рабочей группой по реализации целевой модели наставничества стояла разработка материала по отбору кандидатов на роль наставников. Были созданы критерии отбора и определены компетенции, которым должен обладать наставник: наличие коммуникативных навыков и гибкости в общении; стабильные показатели в общественной и профессиональной деятельности; желание стать наставником. Проведено анкетирование среди потенциальных наставников, желающих принять участие в программе наставничества и собеседования с наставниками (в некоторых случаях с привлечением психолога). В рамках работы были определены эксперты и материалы для проведения обучения наставников, что включало встречи с психологами, выпускниками, старшекурсниками и т.д.

К основным задачам педагогического наставничества можно отнести: ускорение процесса обучения основным навыкам ведения профессиональной деятельности; усвоение традиций образовательной организации; развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные задачи по занимаемой должности, сознательно и творчески относиться к выполнению обязанностей; привитие студентам интереса к педагогической деятельности и др. [5].

Показателем эффективности работы наставника является своевременное и качественное выполнение поставленных перед студентом в период наставничества задач.

Организация наставничества включает в себя три этапа.

Первый этап – адаптационный. Определяются обязанности и права студента, а также исходный объём его знаний и умений, чтобы выработать программу наставничества. В рамках данного этапа в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» была проведена встреча администрации института со студентами и их родителями, на которой родительское сообщество было проинформировано о планируемой реализации программы наставничества. Обучающиеся, желающие принять участие в программе наставничества прошли анкетирование.

Второй этап – основной. Наставник разрабатывает и внедряет программу наставничества, предоставляет студенту материалы для самосовершенствования. В целях повышения готовности к реализации наставничества студенты и наставники института в рамках данного этапа приняли участие в Межрегиональном лагере студенческого самоуправления и личностного развития «Вектор 2020», в VII Общероссийском образовательном форуме «Россия студенческая» по направлениям «Личностное развитие» и «Студенческое наставничество». Также в октябре 2020 г. на базе государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» прошел V краевой педагогический форум «Учитель и время», на котором была презентована работа Ассоциации молодых педагогов Ставропольского края, объединяющая выпускников педагогических вузов, работающих в образовательных организациях Ставропольского края. Данные педагоги выступили наставниками и экспертами в работе со студентами.

Третий этап – контрольно-оценочный. Наставник анализирует проделанную работу, выявляет ошибки и недочёты, ставит задачи по их устранению, определяет степень готовности к самостоятельному выполнению функциональных обязанностей студента.

Результатами введения системы наставничества являются:

- отлаженное взаимодействие студента и наставника;
- самообразование наставляемого, позволяющее ему дополнять и конкретизировать свои знания, анализировать ситуации, возникающие в ходе обучения.

Сейчас в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» продолжается работа наставников с подопечными по индивидуальным и групповым планам, они проводят встречи, принимают участия в различных конкурсах разного уровня.

Для Ставропольского государственного педагогического института внедрение системы наставничества в образовательный процесс – это актуальное

направление методической работы, возможность позиционирования на уровне Ставропольского края, Российской Федерации, получение практического опыта наставников, создание программы реализации наставничества, которую в дальнейшем можно будет транслировать в образовательных организациях края и страны.

Список литературы

1. Афонасьева Е.С. Нормативно-правовые, теоретические основы введения наставничества в образовании. Целевая модель наставничества как ориентир для реализации наставничества в современных условиях // Наставничество в образовании: теоретические и организационно-методические основы /Материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции для руководящих и педагогических работников. Камышлов: ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», –2020. – С.7-12.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., – 2002. – 527с.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4-18.
4. Деревягина Ю. Наставничество: история возникновения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.coach-rus.org/nastavnichestvo-istoriya-vozniknoveniya/> (Дата обращения – 22.06.2021).
5. Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике: Коллективная монография / Л.Н. Авдеева, С.В. Бобрышов, М.В. Гузева [и др.]. – Ставрополь: Издательство Ставролит, 2019. – 136 с.
6. Долгушева А.Н., Кадневский В.М., Сергиенко Е.И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность. Педагогика и методика преподавания // Вестник Омского университета. – 2013. – № 4. – С. 264-268.
7. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися, введена в действие Распоряжением Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145.
8. Наставничество: возможна ли реинкарнация? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://profiok.com/news/detail.php?ID=5746#sel=#ixzz6ErP99hyf> (Дата обращения – 18.07.2021).
9. Соина В.М. Наставничество как предмет научной рефлексии // Мир науки, культуры, образования. –2020 – №5 – (84). – С. 232- 234.
10. Харавинина Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Ярославль, – 2011. – 23 с.
11. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации рос-

сийского общества / А.В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 144-145.

12. Шумакова А. В. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования / А.В. Шумакова, С.А. Тюренкова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 2. – С. 30-37.

УДК 37.01

Бобрышов Сергей Викторович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Bobryshov S.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: svbobryshov@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ВЗГЛЯДА НА ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ THE ANTHROPOLOGICAL PROFILE OF THE PARADIGM VIEW OF CHANGES IN MODERN DOMESTIC EDUCATION

Аннотация. В статье анализируются современные взгляды на изменения в отечественном образовании сквозь призму парадигмального подхода. Показано, что выделение образовательных парадигм, которыми обозначаются новшества в образовании, в значительной степени осуществляется с опорой на индивидуальные интерпретации исследователями причин кризисных явлений в образовании, авторское понимание отдельных характеристик образования как процесса и системы, а также предлагаемых изменений и достигнутых результатов. Делается вывод, что парадигмальный взгляд на изменения в образовании имеет выраженный антропологический профиль. Обосновывается, что в основе установления изменений в образовании по типу развития должно фиксироваться качественное преобразование образования как целостности и системы, что может быть определено как парадигмальный сдвиг. Приводятся примеры показателей, позволяющих фиксировать развитие образования. Раскрывается, что в основе неудачных подходов к преодолению кризисных явлений в отечественном образовании и обеспечению его развития лежат недостатки в анализе причин кризисных явлений и непонимание механизмов развития системных социальных явлений. Называется ряд причинно-следственных параметров сдвига парадигмы в современном образовании, которые позволяют определить факт его развития.

Abstract. The article analyzes modern views on changes in domestic education through the prism of a paradigmatic approach. The article analyzes modern views on changes in domestic education through the prism of a paradigmatic approach. It is shown that the selection of educational paradigms, which denote innovations in education, is largely carried out based on individual interpretations by researchers of the causes of crisis phenomena in education,

the author's understanding of individual characteristics of education as a process and system, as well as proposed changes and achieved results. It is concluded that the paradigmatic view of changes in education has a pronounced anthropological profile. It is proved that the basis for establishing changes in education by the type of development should be a qualitative transformation of education as an integrity and system, which can be defined as a paradigm shift. Examples of indicators that allow recording the development of education are given. It is revealed that the basis of unsuccessful approaches to overcoming crisis phenomena in domestic education and ensuring its development are shortcomings in the analysis of the causes of crisis phenomena and misunderstanding of the mechanisms of development of systemic social phenomena. A number of cause-and-effect parameters of the paradigm shift in modern education are called, which allow determining the fact of its development.

Ключевые слова: образование, образовательная парадигма, развитие, преобразование, кризис образования, парадигмальный сдвиг, трансформация образования, система образования, рефлексия, общество.

Key words: education, educational paradigm, development, transformation, crisis of education, paradigm shift, transformation of education, education system, reflection, society.

Антропологическое осмысление природы, особенностей проявления и механизмов применения феномена парадигмы в гуманитарной области знания является в последние пару десятилетий одним из эффективных направлений в поисках универсального инструмента, позволяющего объяснять и описывать происходящие в педагогических науках и образовательной практике многочисленные модификации и трансформации, предсказывать их результативность и судьбу. Будучи своеобразными образовательными матрицами, отражающими идеологическую и технологическую канву общественных изменений, парадигмы вскрывают спецификацию целеполагания, выбора способов постановки и решения выдвигаемых обществом задач в области социализации, обучения и воспитания подрастающих поколений, обоснования путей и способов обеспечения достижения значимых для общества образовательных результатов [10]. Особенно это актуально в рамках работы по осмыслению явлений, характеризующих процесс развития образования. Ведь как понять, что образование не просто меняется (оно объективно в соответствии с принципами и закономерностями социального развития находится в непрерывном изменении), а именно развивается. И это не праздный вопрос. Как справедливо замечает В.И. Степанов, по таким исследовательским позициям, как «что такое развитие образования, какая наука или науки изучают именно развитие образования, его внутренние и внешние противоречия, источники и движущие силы развития», наработок не так уж и много [13].

Уточним, что мы понимаем под термином «развивается», когда ведем речь об изменениях в образовании как сложноорганизованной социальной подсистеме общества. Такой подход принципиален, так как образование как гуманитарное явление не может быть замкнуто в стенах чисто школы или университета, оно реализуется через включение человека в каждую клеточку

общественной жизни, через непрерывное нарабатывание обществом и впитывание человеком содержания этих клеточек, через рефлексию обществом и самим человеком результатов этого «питания» и продуцируемых ими взаимовлияний. Итак, образование развивается – это значит:

а) осуществляется динамический (т.е. все величины, которые участвуют в процессе, меняются с течением времени; выражены изменения функционального состояния системы), поступательный и необратимый по достигаемым результатам процесс необходимого преобразования всей образовательной действительности;

б) имеют место существенные количественные и производные от них качественные изменения в его «теле» как системе – т.е. в образовании как одной из форм «социального человекотворчества» (в основных субстанциональных качествах человека, к которым исследователи [13] относят культуру деятельности, познавательную культуру, культуру чувств, отношений и общения, биосоциальную культуру, т.е. культуру воспроизводства человеческого рода); как образовательном процессе (в структуре деятельности и отношений образовательных организаций, обеспечивающих процесс обучения, воспитания и развития личности каждого субъекта); как социальном процессе и социальном институте (в целеполагающем и функционально-бытийном пространстве общества);

в) осуществляется переход образования с одного качественного уровня функционирования на другой, более продвинутый, что позволяет более результативно, продуктивно и эффективно решать поставленные перед ним задачи.

При этом исследователи данного явления акцентированно отмечают, что в соответствии с одним из ключевых законов диалектики – законом перехода количественных изменений в качественные, глубинная суть развития чего-либо проявляется в момент качественного преобразования объекта, знаменующего собой его исчезновение в том виде, в котором он существовал прежде, и возникновение по сути нового объекта, которого до сих пор не было [11]. Все же прочие совершаемые изменения, связанные с той или иной перегруппировкой или точечным реформатированием отдельных сторон объекта, хоть и характеризуются как изменения в объекте, но именно как количественные, а не качественные, и что самое существенное – они происходят в объекте, сохраняющем все свои принципиальные характеристики в прежнем виде.

Представляется, что именно по последнему из указанных вариантов изменений в основном и идет «развитие» современного отечественного образования. Специалисты, рефлексируя происходящие изменения, на осознанном или даже интуитивном уровне отдают себе отчет, что развития на самом деле, как такового нет (если придерживаться в понимании этого явления вышеприведенного положения), а потому используют в описании этих изме-

нений другие камуфлирующие развитие термины: модернизация, трансформация, оптимизация образования и др.

Что еще характерно для современного этапа научной рефлексии происходящих преобразований, так это то, что буквально каждый более-менее существенно проявляемый шаг на пути этих изменений знаменуется появлением, а скорее даже провозглашением учеными новых образовательных парадигм, с помощью которых осуществляется попытка реконструировать или же просто как-то обозначить появляющиеся на авансцене педагогики во второй половине XX – начале XXI веков многочисленные педагогические практики (применение какого-то нового сочетания методов, приемов, форм организации обучения и воспитания; доминирование какого-то принципа построения образовательного процесса; реализация педагогом и учащимися субъектной позиции в каком-то её новом наполнении; использование прогрессивного стиля педагогического общения и взаимодействия и др.) [2]. Таких парадигм сегодня насчитывается несколько десятков. Их сущностно-содержательный анализ показывает, что чаще всего они отражают не собственно взаимосвязанные изменения структурных компонентов образования, что в этом случае должно привести к его качественному перерождению, а изменения взглядов и оценочных суждений на них со стороны отдельных педагогов и ученых. Большинство педагогических парадигм в результате носят не строго научный характер, а антропогенный. То есть появляются и меняются не парадигмы образования, а интерпретации процессов и явлений в образовании, даваемые исследователями по типу «я это так вижу и воспринимаю». Соответственно, рассуждая о парадигмах, более целесообразно вести речь о различных антропологических профилях парадигмального взгляда исследователей и практиков на образование и фиксируемые в нём изменения [10], [12].

Этим, в частности, объясняется и то, что осуществляемые у нас многочисленные модификации образования не приводят собственно к его развитию. Свидетельством этого являются неоднократные попытки реформирования образования на так называемой ведомственной основе. Разные поколения топ менеджеров образования по очереди, опираясь на собственное «наконец-то правильное и истинное» видение и понимание причин кризиса образования, предлагали то одни, то другие пути выведения его на должный уровень. Однако, фактически ничего действительно значимого и действенного не произошло ни при изменении правовой базы образования (принятие в 2012 году закона «Об образовании в РФ» вкупе с бесчисленным количеством внесенных в него позже поправок), ни по результатам разработки и «внедрения» десятков различных Программ, Концепций, Стратегий и Стандартов, многим из которых так и не удалось преодолеть статус «проект». Все они касаются отдельных сторон образования, носят в основном «заплатковый», корректирующий и ретуширующий характер. А потому ничто из уже предпринятого

не в состоянии обеспечить подлинное, а не на словах и бумаге преобразование и развитие образования.

Почему это так происходит? Во-первых, анализ причин кризиса практически всегда является поверхностным. В качестве главных чаще всего объявляются какие-то внешние обстоятельства, имеющие, как правило, организационно-управленческую природу. И это понятно, ведь коль чиновникам поручается кризис преодолеть, значит они должны предложить четкие управленческие действия, предполагающие план работы и убедительный отчет о достигнутых результатах. Ну, а, во-вторых, слишком уж силен известный «самоохранительный механизм социальной инертности», присущий образованию как одной из фундаментирующих основ жизнедеятельности общества. Система образования, как самоорганизующаяся система, подчеркивает И.В. Мелик-Гайказян, всегда демонстрировала и демонстрирует выраженную «способность к самостоятельным и спонтанным реакциям на давление внешних и внутренних факторов» [9, с. 102]. В этом плане вполне прогнозируемо, что кризис отечественного образования «вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер» [6, с. 78]. Более того, ряд специалистов выражают убежденность, что «состояние, которое переживает современное образование в мире в целом, трудно отнести к кризисам роста и развития, скорее, это Тотальный Кризис, кризис распада – как компонента социальной системы, как отрасли, как формы социокультурного наследования» [8, с. 20]. Фактически мы сегодня имеем дело не просто с кризисом, а с «педагогическим апокалипсисом».

И виновато в этом не образование как таковое, не учителя и воспитатели, а тем паче не ученые, исследующие его. Выше уже было обозначено, что образование – это подсистема общества, отражающая в соответствии с законами функционирования системы все его основные процессы и состояния. И кризис, переживаемый образованием, это следствие общей кризисной ситуации в России, которая, как вполне справедливо замечает Н.В. Катаргин, связана с отсутствием четко сформулированных и адекватно понимаемых целей и концепции развития страны и народа, а также обобщенных показателей, позволяющих моделировать социально-экономическую, политическую, нравственную, экологическую ситуации в стране. Ученый подчеркивает, что до сих пор не сформированы привлекательные и воодушевляющие людей идеологические символы, позволяющие управлять массовым сознанием (а ведь без этого невозможно и грамотное целеполагание в образовании). Старые же идеологии – христианство, социализм и коммунизм – уже не являются общим знаменателем для народа, да и в целом неэффективны в новых российских условиях [7].

Ко всему этому впервые образование столкнулось с ценностно-смысловым кризисом, явившимся следствием объявления его услугой, а, соответственно, подчинением рыночным механизмам регулирования и рыночной

психологии. Как пишет И.А. Колесникова, являющаяся одним из наиболее авторитетных в нашей стране специалистов по педагогическим парадигмам, «для духовного производства, коим является образование, критерий немедленной практической пользы оказывается разрушительным. ... Приобретая рыночную стоимость, обучение и воспитание постепенно утрачивают свое значение как общественная, личностная ценность» [8, с. 19].

Таким образом, говоря о развитии образования, важно зафиксировать именно момент его качественного преобразования, который проявляется как скачок, постепенно подготавливаемый и причинно обуславливаемый всем предшествующим непрерывным движением [11]. Этот скачок, в корне разрешающий накопившийся багаж противоречий, в науке часто обозначают как сдвиг парадигмы (парадигмальный сдвиг) или как смену парадигм (следует уточнить, что ряд ученых не синонимизируют данные явления; с их точки зрения сдвиг парадигмы, это не обязательно смена одной парадигмы другой). Это, во-первых. Во-вторых, важно зафиксировать не только сам момент скачка (парадигмального сдвига), но и его причинно-следственную обусловленность.

Отметим, что описание указанных процессов в обозначенном плане не является чем-то уникальным и специфичным именно для образования. Исследователями не раз предпринимались попытки объяснить через феномен парадигмального сдвига кардинальные изменения в явлениях, относящихся к различным гуманитарным сферам жизни общества. В частности, Н.М. Дорошенко, рассматривавший парадигмальный сдвиг в методологии общественных наук, основу его видит в смене доминант научных поисков [5]. Е.А. Войниканис, изучавший парадигмальный сдвиг в современном праве, определяет его причину кардинальными социально-политическими, экономическими и культурными изменениями в обществе [3]. С.И. Шелонаев парадигмальные сдвиги в концепциях массовой коммуникации объясняет изменением методологических подходов к социологическому анализу общества и сменой представлений о механизмах функционирования средств массовой коммуникации в обществе как системе [16].

Приведем соответственно несколько примеров обозначения исследователями причинно-следственных параметров сдвига парадигмы (надвигающегося или уже произошедшего) в современном образовании, которые, с их точки зрения, определяют его развитие. Вот как им видится суть сдвига и вызываемые им востребованные последствия:

- новое социально-философское осмысление (переосмысление) сущности и уникальности феноменов Детства и Ребёнка, что должно породить и касаемые их новые конструкты общественного и педагогического мышления; утвердить качественно новые отношения между миром взрослых и миром детства; активизировать стремление каждого субъекта к осуществлению

принципов равенства обоих миров, выстраиванию диалогизма их отношений, сосуществования, свободы; обеспечивать единство субъектного поля и принятие всеми субъектами друг друга [4];

- возрастание уровня антропоориентированности образования, в результате чего происходит становление антропоориентированной культурной парадигмы образования. Решая задачу согласования социоцентристской и антропоцентристской модели образования, она основные направления парадигмального перехода в образовании определяет через изменение опоры образовательной деятельности – переход от знаниецентризма к доминанте идей культуры-, природо- и социосообразности образовательной системы; формирование условий, содействующих рефлексивному освоению субъектами образования богатства мира культуры; расширение возможностей саморазвития и ответственного выбора каждой личностью своего жизненного пути [1];

- развитие в гуманитарной науке и образовании идеи глобального эволюционизма, представляющей образ мира как саморазвивающейся суперсистемы на основе принципов самоорганизации, нелинейности, сложности, целостности, взаимообусловленности, коэволюции, коммуникации, рекурсивности, расширения возможностей человеческого разума, усложнения информационных процессов, экологизации сознания и возрастания значения экологической этики. Фиксируется стремительное «размывание прежде устойчивых физических и концептуальных границ между одушевленным и неодушевленным, искусственным и естественным, материальным и идеальным» [14, с. 78]. Соответственно, технологическое развитие и образование хоть и будут продолжать оставаться абсолютно необходимыми, но все же займут второстепенные позиции, уступив лидерскую роль задачам культивирования в обществе индивидуального и коллективного потенциала [14];

- определение в качестве первоначальной для науки, общества и образования идеи экологической выживаемости человечества и обеспечения гуманизации техносферы («стыковка технической подготовки с человеческими целями, с гуманистическими ценностями, а не только с задачами и целями научно-технического прогресса» [15, с. 266], что востребует отказ от сциентистского, технократического подхода в образовании, от формирования «узкоконформного человека», знаменует стирание разграничений между гуманитарным и техническим знанием. И тогда продуктом политехнического образования в нынешних условиях должен быть не специалист в привычном понимании этого термина, пусть даже и «высококачественный» специалист, а прежде всего «человек – знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный» [15, с. 265].

Приведенные примеры призваны показать, что изменения современного образования происходят как отклик на радикально изменяющиеся условия социального и личностного бытия, как следствие научно-технического, информационного, культурологического, политического, экономического, эко-

логического развития государства и общества. Соответственно под парадигмами исследователи понимают некие видимые им концептуальные особенности функционирования социальной действительности и вписанного в неё образования. Парадигмальными сдвигами обозначаются актуальные с их точки зрения или по-новому звучащие стороны и проявления образования, какие-то индивидуально воспринимаемые его конфигурации. Но еще раз подчеркнем, фактически, каждая из обозначаемых исследователями парадигм – лишь фрагмент, часть системы образования, более-менее верно «схватывающая» какую-то отдельную сторону образовательной действительности, а потому не может претендовать на характеристику всего образования как целого. А соответственно, если брать за критериальную основу рассмотренные в статье параметры развития, с трудом можно сделать вывод о том, что в образовании фиксируется скачек, что оно развивается, а не изменяется в каких-то моментах.

Список литературы

1. Алексеев И.Н. Тенденции парадигмальной трансформации образования как условия удовлетворения общественной потребности в субъектной личности // Гуманитарий Юга России. – 2017. – №1. – С. 74-81.
2. Бобрышов С.В. Нормативность как инструмент и характеристика парадигмального мышления и деятельности в педагогической науке и образовательной практике // Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике: коллективная монография / авт. колл.: Л.Н. Авдеева, С.В. Бобрышов, М.В. Гузева и др. – Ставрополь: Ставролит, – 2019. – С. 27-46.
3. Войниканис Е.А. Парадигмальный сдвиг в современном праве // Философия политики и права: Сборник научных работ. – М.: Изд. Воробьев А.В., – 2010. – Вып. 1. – С. 138-161.
4. Ганина С. А. Парадигмальные сдвиги и перспективы развития отечественного образования: социально-философский анализ // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – №1 (16). – С. 167-178.
5. Дорошенко Н.М. Парадигмальные сдвиги в методологии общественных наук // Культурология и глобальные вызовы современности: к разработке гуманистической идеологии самосохранения человечества Сборник научных статей, посвященный 80-летию Э.С. Маркаряна / Под общ. ред. А.В. Бондарева и Л.М. Мосоловой. – СПб: Изд-во СПбКО, – 2010. – С. 30-33.
6. Карманова Д.А. Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2012. – №1. – С. 78-84.
7. Катаргин Н.В. Динамические процессы, энтропия и информация в природных и социально-экономических системах // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2013. – №16. – С. 42-46.
8. Колесникова И.А. Тотальный кризис образования // Известия ВГПУ. – 2009. – №4. – С. 16-20.
9. Мелик-Гайказян И.В. Постановка проблемы: утопия и образование // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2007. – № 7 (70). – С. 156–158.

10. Педагогическая антропология / Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, И.А. Ануприенко [и др.]. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2006. – 640 с.
11. Попова Г.В. Развитие: понятие и сущность (теоретический аспект) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – №4. – С. 139-148.
12. Сиволобова Н.А. Нормативно-правовые основы образования в контексте педагогической антропологии / Н.А. Сиволобова, О.И. Михоненко // Антропологические подходы к реализации стратегий и технологий современного педагогического образования: материалы XV Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 21–22 февраля 2020 года / Под редакцией Л.Л. Редько, М.Ю. Чотчаевой, А.В. Шумаковой. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2019. – С. 61-67.
13. Степанов В.И. Образование как объект познания // Вестник ТГПУ. – 2015. – №1 (154). – С. 161-165.
14. Черникова И.В. Глобальные вызовы XXI века: новая парадигма науки и образования // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2020. – № 37. – С. 77-86.
15. Шайдено Н.А., Подзолков В.Г. Процесс парадигмальной трансформации образования на современном этапе развития цивилизации // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №4-2. – С. 260-267.
16. Шелонаев С.И. Парадигмальные сдвиги в концепциях массовой коммуникации // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №3. – С. 98-100.

УДК 373.1

Горбунова Наталья Владимировна
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского», г. Симферополь

Gorbunova N.V.
V.I.Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol
E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Фетисов Александр Сергеевич
Воронежский государственный педагогический
университет, г. Воронеж

Fetisov A.S.
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh
E-mail: asfet-2011@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА НОВОЙ ФОРМАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ROLE OF A NEW FORMATION TEACHER IN IMPROVING THE QUALITY OF MODERN EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению роли педагога XXI века в повышении качества современного образования. Пониманию миссии современного учителя, выполняющего образовательную, воспитательную, социальную функции, способ-

стает ранняя профориентация, предпрофессиональное образование, организация работы профильных классов, открытие инновационных школ, интеграция усилий общеобразовательных школ и вуза по популяризации педагогической профессии.

Annotation. The article is devoted to rethinking the role of the XXI century teacher in improving the quality of modern education. The mission understanding of a modern teacher who performs educational, upbringing, social functions is facilitated by early career guidance, pre-vocational education, the work organization of specialized classes, the opening of innovative schools, integration of general education schools and universities efforts for popularizing the teaching profession.

Ключевые слова: педагог, качество образования, цифровизация, предпрофессиональное образование, профильные классы, инновационная школа.

Key words: *teacher, quality of education, digitalization, pre-professional education, specialized classes, innovative school.*

В современном мире остро выкристаллизовалось и требует разрешения противоречие между потребностью и нехваткой педагогических кадров в общеобразовательных школах, с одной стороны, и низким конкурсом, нежеланием абитуриентов поступать в педагогические вузы, с другой стороны. Действительно в общеобразовательных учебных заведениях в регионах наблюдается острая нехватка учителей. Это связано как с проблемой старения педагогических кадров, так и с недостаточной популярностью педагогической профессии, недостаточно высокой оплатой труда педагога, необходимостью постоянно осваивать дополнительные компетенции. Ситуация еще более усугубилась в период пандемии, когда всем педагогам страны потребовались умения организации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий.

Данное противоречие требует серьезного осмысления и соответственно поиска новых механизмов, путей разрешения. Прежде всего, необходимо понять кто же такой современный педагог – ретранслятор знаний, коуч, проводник; какими качествами и компетенциями он должен обладать; какие знания, какой опыт и в каком объеме должен передавать ученикам; чему, когда и как учить. Немаловажным вопросом является и сущность современного знания.

Согласно теории базовых ценностей, Ш. Шварца, выделено десять базовых личностных ценностей: саморегуляция, стимулирование, гедонизм, достижение, сила, безопасность, соответствие, традиции, доброжелательность, универсальность [6].

С.А. Барсукова, выделяя среди традиционных национальных ценностей россиян такие, как: труд, духовность, коллективизм, нематериальные ценности, любовь, инновационность, альтруизм, терпимость, сопереживание, стремление к совершенству, раскрывает особенности трансформации нравственных ценностей россиян в условиях современной модернизации общества [1], [5].

Под базовыми ценностями ученые понимают «основание ценностного сознания людей и подспудно влияющих на их поступки в различных областях их жизни» (Н.И. Лапин) [2; 3; 4] и отмечают их достаточно медленную трансформацию.

Наряду с вечными общечеловеческими, общекультурными ценностями современный педагог должен обладать многими профессиональными компетенциями, быть способным трудиться в условиях неопределенности и выполнять сложные аналитические задачи с элементами импровизации и творчества, уметь работать с большим массивом данных, критически мыслить, эффективно взаимодействовать с другими людьми, быстро адаптироваться к изменениям и оперативно принимать решения любого уровня сложности.

Переосмысление миссии современного педагога в эпоху цифровизации; переосмысление роли личности педагога и искусственного интеллекта в образовательном процессе, повышении его качества обуславливает необходимость понимания миссии современного учителя, выполняющего образовательную, воспитательную, социальную функции.

Реализации этих целей способствует ранняя профориентация, предпрофессиональное образование, организация работы профильных классов, открытие инновационных школ и др.

Цель проекта «Психолого-педагогические классы» – ранняя профессиональная ориентация школьников на педагогические профессии, содействие обучающимся в становлении внутренней позиции будущего педагога.

Целевая аудитория – обучающиеся 10-11 классов, планирующие поступать на педагогическое, психолого-педагогическое направление подготовки, ориентированные на освоение компетенций профессионального блока «человек-человек».

Реализация проекта предполагает заключение соглашений о сотрудничестве с базовыми школами о создании психолого-педагогических классов, прохождении практической подготовки (различные виды практики) обучающимися вуза на базе общеобразовательных школ.

Задачи проекта:

- формирование у обучающихся целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности, а также первичных психолого-педагогических знаний и навыков;
- развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых и организаторских качеств;
- обеспечение интеллектуального, культурного, нравственного развития обучающихся;
- подготовка обучающихся к поступлению в ВУЗы на педагогические направления подготовки;
- формирование и развитие у обучающихся стремления к овладению профессией педагога и воспитание любви к педагогической деятельности.

Ожидаемые результаты:

- рост числа абитуриентов педагогических направлений подготовки;
- открытие профильных психолого-педагогических классов с возможностью предоставления предпрофессионального образования (открытие сетевых программ с общеобразовательными организациями).

Проект «Предпрофессиональное образование» предполагает интеграцию общего и дополнительного образования. Учащиеся знакомятся со спецификой выбранной профессии, работают на самом современном оборудовании, получают знания и умения, которые пригодятся им как при поступлении в вуз, так и для жизни в быстро меняющемся высокотехнологичном мире. В рамках проекта для школьников организуют экскурсии, мастер-классы, семинары на базе вузов, научных организаций и предприятий. Занятия для ребят проводят ведущие преподаватели высшей школы и специалисты-практики.

В рамках проекта предполагается открытие предпрофессиональной мастерской; проведение конкурса предпрофессиональных умений.

Задачи проекта:

- оказание помощи школьникам в выборе профессии;
- создание профессиональной среды с целью получения школьниками знаний о будущей профессии;
- создание программ курсов, практикумов для реализации предпрофессионального образования совместно с общеобразовательными школами-партнерами;
- учет индивидуальных достижений учащихся при поступлении в вуз.

Ожидаемые результаты:

- открытие «Кадетского класса в школе», «Академического (научно-технологического) класса в школе» и др.;
- освоение школьниками предпрофессиональных компетенций; знакомство с азами и ценностями будущей профессии;
- изменение инфраструктуры, образовательного содержания и уровня подготовки будущих учителей.

Проект «Инновационный образовательный комплекс «Детский сад – школа». В основу деятельности Инновационного образовательного комплекса «Детский сад – школа» положен концепт модульного интегрированного обучения, основанного на личностно-ориентированном подходе к обучающимся.

В инновационной школе обучающиеся формируют индивидуальную траекторию обучения, что достигается за счет гибкой системы формирования учебного плана. Базовая часть плана является единой и обязательной для всех, а элективные курсы и профили обучения – по выбору.

Модуль 1 – развивающий. Охватывает детский сад и начальную школу. В основу обучения положены развивающие игры, языковая подготовка (изучение иностранных языков), эстетическое воспитание.

Модуль 2 – базовый, профильный. Включает школу 2 ступени (5-9 классы). Обучение проходит по трем основным профилям:

- гуманитарный профиль (упор на изучение литературы, языков, истории, обществоведения);
- точных наук (математика, физика, КТ и др.);
- естественных наук (химия, биология, география).

Модуль 3 – профильный, профориентационный. Включает 10-11 классы. Обучение проходит по основным профилям обучения:

- филологический профиль (русская и иностранная филология);
- историко-правовой профиль;
- математический профиль и ИТ-технологий;
- естественнонаучный профиль.

Задачи проекта:

- разработка и реализация модели модульного интегрированного обучения, основанного на личностно-ориентированном подходе к обучающимся.

Ожидаемые результаты:

- трансфер инновационных образовательных технологий;
- реализация инновационной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей-предметников;
- создание инновационной образовательной среды вуза и школы.

Таким образом, решение задач, связанных с популяризацией педагогической профессии, нехваткой педагогических кадров в общеобразовательной школе, возможно только на основе сотрудничества и социального партнерства общеобразовательных школ и вуза.

Список литературы

1. Барсукова С.А. Базовые общекультурные ценности россиян // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2017. Т. 5, № 1 (17) <http://esj.pnzgu.ru>
2. Динамика ценностей населения реформируемой России / отв. ред. Н.И. Лапин, Л.А. Беляева. – М.: Эдиториал УРСС, – 1996. – 221 с.
3. Лапин Н.И. Базовые ценности населения и российская либерализация / Н.И. Лапин // Общество и экономика. – 2002. – № 12. – С. 29-38.
4. Лапин Н.И. Функционально – ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 28-36.
5. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества / А.В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 144-145.
6. Schwartz S.H. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications] // Revue Française de Sociologie. – 2006. – 47. – 249-288.

Кекеева Зинаида Очировна

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Элиста

Kekeeva Z.O.

Elista, Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov,

E-mail: kekeeva-zo@yandex.ru

Абугалиева Гульшат Сержановна

Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова,

Уральск

Abugaliyeva G.S.

Uralsk, M. Utemisov West Kazakhstan State University

E-mail: gulshat521336@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРИОБЩЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПОЗНАНИЮ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КАЗАХСТАНА

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN INTRODUCING THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER TO THE KNOWLEDGE OF FOLK TRADITIONS OF KAZAKHSTAN

Аннотация. В данной статье полиязычие рассматривается как условие успешной социализации молодого поколения. Процесс развития полиязычия в образовании, обусловленный потребностью современного общества в формировании и воспитании полиязычной личности, раскрывается в контексте антропологического подхода. Приобщение будущих педагогов на основе антропологического подхода к познанию народных традиций Казахстана способствует формированию полиязычной компетентности. Процесс воспитания полиязычной компетентности будущего педагога в высшей школе Казахстана выступает как составной элемент профессиональной подготовки в вузе.

Abstract. In this article, multilingualism is considered as a condition for successful socialization of the younger generation. The process of development of multilingualism in education, conditioned by the need of modern society in the formation and upbringing of a multilingual personality, is revealed in the context of an anthropological approach. The introduction of future teachers on the basis of an anthropological approach to the knowledge of folk traditions of Kazakhstan contributes to the formation of multilingual competence. The process of educating the multilingual competence of the future teacher in the higher school of Kazakhstan acts as an integral element of professional training at the university.

Ключевые слова: антропологический, воспитание, образование, полиязычная компетентность, педагог, личность, вуз, традиции, культура.

Key words: anthropological, upbringing, education, multilingual competence, teacher, personality, university, traditions, culture.

В образовательной системе Казахстана активно реализуется проект «Триединство языков», направленный на развитие трех языков – казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка международного общения, а также разработаны этапы перехода на латиницу.

Реализация трехязычного образования в школах Казахстана осуществляется через: 1) преподавание языковых предметов (казахский, русский, английский языки) с введением дополнительных уроков по повышению уровня владения языком; 2) преподавание предметов на трех языках; 3) внеурочная деятельность (выпуск газеты INSIDER, работа телестудии, театрального кружка, защита научно-исследовательских проектов, экспедиции, экскурсии) [1; 2].

В этих условиях для педагогического образования, как одного из приоритетных направлений в казахской высшей школе, является воспитание полиязычной компетентности у будущих педагогов, способных самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи в обозначенном контексте, осознавать личностную и общественную значимость стоящих перед государством задач, нести ответственность за результаты педагогической деятельности.

В этой связи подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем педагогической культуры, в том числе полиязыковой культуры – одна из главных проблем казахского высшего образования.

Воспитание полиязычной компетентности будущих педагогов на основе антропологического подхода наиболее успешнее осуществляется в процессе приобщения личности к народным традициям этносов Казахстана в условиях профессионального обучения в вузе.

Полиязычная компетентность будущего педагога – это готовность к профессиональному самообразованию в процессе специальной, лингвистической, психологической, профессиональной, этической, дидактической, исторической и методической подготовки [1; 4; 5; 6].

По нашему мнению, компонентами полиязычной компетентности будущего педагога выступают следующие: мотивационно-ценностный – готовность будущего педагога к работе в поликультурной образовательной среде на профессиональном уровне, демонстрируя знания народных традиций этноса Казахстана, владея необходимым набором полиязычных средств и разновидностей общения; перцептивно-аффективный – умение сознательно контролировать не только результаты своей деятельности, но и уровень собственного профессионального развития на основе владения системой знаний о народных традициях этноса Казахстана как основы полиязычной компетентности; этический – это готовность учитывать интересы человека и общества, в целом, в полиязычном взаимодействии.

Полиэтничность, многообразие культур и полиязычность, равноправие, уважение достоинства человека, свобода выбора личностью языка для

общения и образования являются слагаемыми успехов Казахстана в проведении политики толерантности и межнационального согласия в мировом сообществе.

В этой ситуации, по нашему мнению, университет, в отличие от бизнеса и корпораций, не может пойти по пути формирования монолингвальной англоязычной среды. Представляется, что культурная установка университета должна быть направлена на формирование культуры полиязычного, мультикультурного общения. На наш взгляд, будет правильным формирование полиязычной компетентности у обучающихся через приобщение к народным традициям этноса, проживающего в стране. В Казахстане проживает более 130 народностей. Включение в содержание процесса формирования полиязычной компетентности содержательных возможностей и потенциала народных традиций этноса Казахстана весьма перспективно, так как в них отражены идеалы, ценности, нормы бытия народов, населяющих Казахстан [1; 2].

Главной целью обучения будущих педагогов языкам является – развитие поликультурной личности, способной на социальное и профессиональное самоопределение; знающей историю и традиции своего народа; готовой осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на нескольких языках, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию.

Выпускники вуза Казахстана должны демонстрировать умение читать, писать, говорить и вести беседу на профессиональном казахском (русском) и на одном профессиональном иностранном языках в областях профессиональной деятельности. В число общеобязательных дисциплин включены такие дисциплины, как: «Профессиональный казахский (русский) язык», «Профессионально-ориентированный иностранный язык» и др.

Во многих высших учебных заведениях Казахстана ведется активная работа по внедрению полиязычного образования. В Западно-Казахстанском государственном университете имени М. Утемисова с 2014 года образованы полиязычные группы, в которых обучение ведется на трех языках (казахском, русском и английском).

На базе Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова в 2019- 2021 годах была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию полиязычной компетентности у будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза. Экспериментальная деятельность состояла из трех этапов – подготовительного, базового и интеграционного. На всех этапах условия создавались путем реализации следующих принципов: субъективность опыта обучаемого; личностное участие; когнитивная наполненность процесса; сотрудничество; индивидуальный подход и др.

На подготовительном этапе были использованы воспитательные ситуации (обсуждение проблем, возникающих в межнациональных взаимоотношениях) через совместные просмотры кинофильмов, видеороликов,

обсуждение книг, событий, происходящих в Казахстане; упражнения «Я и ситуация», воссоздающие повторяющиеся случаи межкультурного общения и развивающие способности будущих педагогов к анализу жизненных и профессиональных противоречий и потребность в формировании полиязычной компетентности как личностного качества.

На втором базовом этапе использовались проблемно-поисковые ситуации, которые были направлены на выполнение творческих заданий, посвященных анализу народных традиций этноса Казахстана, формированию позитивных межэтнических отношений. В основе данного этапа лежит общекультурная подготовка, в результате которой будущий педагог осознавал себя представителем конкретной культуры, выходя на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После чего стало возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного полиязычного взаимодействия.

На третьем интеграционном этапе накопленный полиязычный опыт в изучении собственного мира и взаимоотношений с другими позволял будущим педагогам и дальше совершенствовать полиязычную компетентность, выполняя исследования и проекты. Такими проектами стали встречи с представителями национальных театров, газет, кино и т.д. У нас выступали артисты, владеющие разнообразными национальными инструментами, звучали музыкальные произведения и танцы разных народов. Наши студенты подготавливали исследования, посвященные речевому этикету, традициям разных народов, проживающих в Казахстане и др. Организацией всех этих мероприятий занимались сами студенты. Это были их идеи и проекты. К концу эксперимента процент будущих педагогов, имеющих высокий уровень сформированности полиязычной компетентности заметно вырос с 23 % до 37 %, средний уровень с 29 % до 40 %, а низкий уровень существенно снизился с 48 % до 23 %.

Анализ результатов показал, что приобщение будущих педагогов к познанию народных традиций этносов Казахстана в ходе профессиональной подготовки в вузе способствует формированию умения ориентироваться в поликультурной среде на основе знаний основных норм поведения, ценностей и убеждений представителей различных культур, способствует глубокому познанию национальной самобытности, культуры, традиций.

Таким образом, процесс приобщения к познанию народных традиций этноса Казахстана в профессиональной подготовке в вузе, во-первых, формирует у будущих педагогов полиязычную компетентность; во-вторых, этнокультурное духовно-нравственное обогащение будущего педагога способствует познанию родного языка, национальной самобытности, культуры, традиции этноса.

Список литературы

1. Авдонин В.В., Пак И.В. Проблемы и перспективы полиязычного образования в Казахстане // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы IV Междунар. Науч.-практ. Конф. (Чебоксары, 26 февраля 2017 г.) / редколл.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», – 2017. – С 94-96.
2. Антология педагогической мысли Казахстана / Сост. С. Калиев, К. Аюбай. – Алматы: Сездж-Словарь, – 2012. – Т.1. – 447 с.
3. Аманжолова К.Б. Казахские просветители конца XIX – начала XX веков и их роль в формировании культурной традиции освоения русского языка в иноязычной среде // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 5. – С. 42- 55.
4. Добросердова В.Н. Особенности и проблемы полиэтнического образования в современной школе // Наука и образование: Новое время. – 2019. – № 4 (17). – С. 12- 13.
5. Омарова В.К., Рязанова Е.В. Мониторинг полиязычного образования в общеобразовательных школах. – Павлодар, ПГПИ, – 2017. – 126 с.
6. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов: учебно-методическое пособие / автор-сост. В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», – 2019. – 71 с.
7. Хамитова Г.А. Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития. Курс лекций. – Павлодар: ИнЕУ, – 2013. – 167 с.

УДК 159.9.019.43

Котова Изабелла Борисовна

Kotova Isabella Borisovna

Лидак Людмила Валентиновна

Пятигорский государственный университет, Пятигорск

Lidak L.V.

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk

E-mail: Ludalidak@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

ACTUALIZATION OF ANTHROPOLOGICAL IDEAS IN L.S. VYGOTSKY'S CULTURAL AND HISTORICAL CONCEPT

Аннотация. В статье рассматривается культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; раскрываются антропологические идеи культурного бытия человека; актуализируется проблема взаимодействия взрослого и ребенка, место учителя в системе социализации личности и присвоения культурного опыта человечества; описаны содержательные характеристики психолого-педагогической антропологии: биологическая организация человека, его социальное взаимодействие и

освоения практической деятельности. Статья посвящена 125-летию со дня рождения Л.С. Выготского.

Abstract. *The article examines the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky; reveals the anthropological ideas of human cultural existence; actualizes the problem of interaction between an adult and a child, the teacher's place in the system of socialization of personality and appropriation of cultural experience of mankind; describes the content characteristics of psychological and pedagogical anthropology: the biological organization of a person, his social interaction and the development of practical activity. The article is devoted to the 125th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky.*

Ключевые слова: *психолого-педагогическая антропология, социальная среда, наследственность, воспитание, образование, развитие, педагог, культурно-историческая концепция, деятельность, личность, социальная ситуация, онтогенез.*

Keywords: *psychological and pedagogical anthropology, social environment, heredity, upbringing, education, development, teacher, cultural and historical concept, activity, personality, social situation, ontogenesis.*

Преамбула: *Материалы данной статьи – результат не вполне реализованного замысла двух авторов – И.Б. Котовой и Л.В. Лидак по осуществлению методологической рефлексии антропологических артефактов, определяющих бытие, развитие и образование личности, выстраивающей собственный путь жизнедеятельности и алгоритм взаимодействия с социокультурной средой. Совместная работа авторов должна была стать общей монографией, посвященной истории, методологии и современной трансформации идей психологии и педагогической антропологии в образовательную практику.*

Увы! Планам не суждено было осуществиться. 9 июля 2021 года ушла из жизни Изабелла Борисовна Котова, доктор психологических наук, профессор, Член – корреспондент Российской Академии Образования.

После ее ухода остались печаль, недоумение и пустота. А еще... - остались наброски и фрагменты той монографии, которая объединяла авторов, добавляла интеллектуального куража, наполняла смыслом общение и позволяла определять перспективы творческих поисков.

Несмотря на большой пласт выполненной работы, отдаю себе отчет в том, что в нашем авторском союзе Изабелла Борисовна всегда была научным лидером. При этом она умело продуцировала совместное творчество, создавала у другого иллюзию равноправного партнерства, мотивировала уверенность в успешном завершении начатого дела, щедро делилась особым даром научного анализа, порождающего новое содержание, новые смыслы, новые идеи.

Работа над монографией строилась на платформе научного осознания вкладов выдающихся отечественных психологов XX века в развитие психолого-педагогической антропологии. В качестве отправной точки для конкретизации и конструирования составляющих компонентов методологии антропологического подхода была принята культурно-историческая теория

Льва Семеновича Выготского. Погружаясь в тексты Л.В. Выготского, мы следовали за его логикой и осознавали, что глубина его теорий неисчерпаема, не до конца представлена в методологическом пространстве науки и образовательной практики.

Анализируя столетний период психологии личности в России, И.Б. Котова отмечала, что культурно-историческая теория Л.С. Выготского определила путь выхода мировой и отечественной психологии из методологического кризиса. Вместе с тем она конкретизировала влияние психологического знания на смежные науки - педагогику, социологию, историю, антропологию. «Отечественным психологам есть чем гордиться перед их зарубежными коллегами»....., «идеи у нас фундаментальны», а «их авторы парадоксальны» [5, с. 14].

Безупречно звучит оценка фундаментальности и монолитности идей Л.С. Выготского для современной психологии в работе И.Б. Котовой «Психология личности в России. Столетие развития»: «По своей содержательной наполненности они открыли для психологии такие перспективы развития, которые до конца не осознаны и в настоящее время» [4, с. 156].

Этим объясняется постоянное стремление И.Б. Котовой посмотреть с позиций Л.С. Выготского и его учеников на психологическое пространство личности и мир, который изучает психология. Она относилась к тому поколению психологов, которых взрастили ученики Л.С. Выготского. Они дружили с друзьями и единомышленниками великого ученого, учились у его учеников, развивались в той интеллектуальной среде, которая была наполнена идеями культурно-исторической психологии и обеспечивала преемственность поколений, выходящих за рамки индивидуального сознания одной личности.

Исследовательский почерк И.Б. Котовой отличался не традиционностью, поэтому в основе методологических построений был использован контекст культурно-исторической парадигмы, идеи личностно-деятельностного подхода, осуществляющего трансфер ценностей и ценностных ориентаций носителями культуры, задающих алгоритмы взаимодействия различных компонентов единой социокультурной системы.

Анализируя парадокс Л.С. Выготского, И.Б. Котова подчеркивала его несомненное лидерство и огромный вклад в расширение сферы влияния психологии на общественные отношения, на бытие человека в обществе [4, с. 156], однако, она никогда не умоляла достоинства тех отечественных ученых, которые составили «золотой фонд» истории психологии. При этом полагала, что потенциал идей Л.С. Выготского не исчерпаем, а идеи культурно-исторического подхода обеспечивают преемственность диалектического равновесия индивидуального и социального в структуре личности.

Спектр идей Л.С. Выготского, наполнивших современную психологическую и педагогическую антропологию, проходят как через труды

И.Б. Котовой, так и через публикации ее друзей, соавторов, единомышленников. Она любила науку, по достоинству оценивала интеллектуальные вклады больших мастеров и начинающих исследователей. Бережно относясь к российским психологическим фондам, она внимательно пересматривала ее историю и оценивала перспективы. Девизом ее жизни были слова Пабло Пикассо: «Человек должен очень долго расти, чтобы достичь юности». Она росла и молодела, убеждала и увлекала, завораживала словами, мыслями, идеями. Отношу себя к числу глубоких почитателей ее таланта и представляю неоконченный фрагмент нашей совместной работы.

В ноябре 2021 года мировое научное сообщество будет отмечать 125-летие со дня рождения Л.С. Выготского. Антропологические идеи, обогатившие современную образовательную практику, послужили базой для обоснования и широкого внедрения комплексной методологии – методологии антропологического подхода, берущего начало в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Культурно-историческая теория в психологии способствовала выходу наук о человеке из гуманитарного кризиса и определила основную стратегическую линию решения психолого-педагогических проблем развития личности в образовании. Эта линия исследовательского поиска обнаруживает последовательность и преемственность антропологических связей между природными задатками и способностями человека, конкретной социальной ситуацией и средой, окружающей его, субъектами и объектами совместной деятельности, общения и взаимодействия.

В исследованиях М.Г. Ярошевского отмечено, что антропология Л.С. Выготского носит «синтетический характер» [6]. Продуктивные «синтетические» идеи появились в трудах Л.С. Выготского в тот период, когда в науках о человеке задавала моду педология. Определяя место педологии в образовательной практике, Л.С. Выготский старался избегать крайностей в толковании ее подходов к развивающейся личности. Специалисты в области педологии, современники и единомышленники Л.С. Выготского, стремились оказывать действенную помощь педагогам. Рассматривая вопросы о факторах развития личности ребёнка, они сохраняли достаточно гибкую точку зрения в своих рекомендациях, адресованных школе и учителям. Л.С. Выготский настаивал на том, чтобы педологи учитывали в рекомендациях, адресованных учителям, триединство факторов, обеспечивающих развитие человека в онтогенезе: факторов среды, наследственности и воспитания.

Л.С. Выготский, разрабатывая культурно-историческую концепцию, полагал, что первоисточником развития личности выступает среда, а проводником между ребенком и средой должен выступать педагог, который наделен главной функцией – функцией организатора социальной и образовательной среды. Организующим фактором может выступать непосредственная активность лич-

ности. Именно благодаря социальной активности взрослого человека среда выполняет социализирующую функцию и обеспечивает «тройственные отношения» между субъектом, объектом и обществом. Таким образом, благодаря Л.С. Выготскому в широкий научный оборот было введено понятие «системы активности» человека, которая позже стала основанием для разработки методологии личностно-деятельностного подхода к воспитанию и развитию человека в онтогенезе.

В 20-х годах XX века, особую популярность приобрел тезис – «изучать человека как активного деятеля». Однако при этом в изучении проблемы активности не была преодолена тенденция биологизации человека.

Л.С. Выготский одним из первых предпринял попытку уйти от биологической предопределенности развития человека. Он вскрыл социальную природу психической активности человека, показав ее детерминированность целенаправленной деятельностью и присвоением социального опыта. Им была высказана мысль о том, что психическое развитие человека определяется особенностями присвоения материальной и духовной культуры, созданной в истории человеческого рода.

«Система активности» личности, обоснованная в трудах Л.С. Выготского, получила практическое приложение в современной образовательной практике через трансформацию субъект-субъектного взаимодействия и сотрудничества участников образовательного процесса. В условиях педагогического взаимодействия активность педагога транслируется воспитанникам, «она может выступать как запрещающая действия», а может стимулировать ответную активность, благодаря «психическим орудиям – знакам» [2, с. 43]. Л.С. Выготский отмечал, что активность педагога ограждает ребёнка от негативного влияния среды, способствует упорядочению социального опыта и наполнению его культурными артефактами. При этом сам педагог должен быть готов принимать разных детей вне зависимости от их физического или психического здоровья, реальных задатков и способностей, учебных умений и особенностей поведения в обществе. Лишь при этом условии у педагога появляются возможности для решения проблем развития ребенка, что позволяет обеспечивать проникновение «социальности внутрь сознания личности» изменяя ее существенные характеристики через освоение лучших образцов человеческого опыта. Л.С. Выготский один из первых заложил методологию личностно-развивающего обучения, ориентированного на «зону ближайшего развития», ведущего за собой развитие ребёнка. Предлагая собственный путь «педологического» анализа образовательного процесса, он писал о том, что предметом «педологического исследования» является не методический анализ учебного процесса, а анализ развития личности в образовании.

Л.С. Выготский ориентировал учителей на развитие педагогической наблюдательности и диагностику детских проблем, а педагоги-

ческие коллективы – на раннее выявление тех новообразований, которые складываются в ходе обучения. В.В. Давыдов, анализируя вклад Л.С. Выготского в методологию развивающего обучения, отмечал, что психологический анализ педагогического процесса, предпринятый ученым в экспериментальном дефектологическом институте им. Энштейна, был отнесен современниками к «области педологии». Однако, это не педологический, а скорее антропологический анализ, рассматривающий учащегося как развивающуюся личность, живущую в конкретной социальной ситуации [3].

К началу 30-х годов XX века идеи психологии и педагогики были отодвинуты на второй план и заменялись педологией. Отношение Л.С. Выготского к педологии носило уважительный характер. Его перу принадлежит ряд работ по педологии, которые во многом наполнены антропологическим содержанием. Несмотря на это в 1926 году, в московском издательстве появилась адресованная педагогической общественности работа Л.С. Выготского «Педагогическая психология». Ее задачи были направлены на конкретизацию преемственности педагогики и психологии, обеспечивающей социальное вхождение ребёнка в общество через образование с помощью учителя и воспитателя. Ученый отмечал, что педагогика, как наука о воспитании, должна помочь педагогу разумно организовывать педагогическое воздействие в соответствии с идеалами, нормами, правилами и законами человеческого бытия.

В концепции Л.С. Выготского педагогика находится «на границе эмпирических и нормативных наук». Это позволяет учителю конкретизировать идеалы воспитания, основанные на исследовании истории воспитательных систем, порождающих новые психолого-педагогические традиции. Спустя годы, к концу XX века данный подход Л.С. Выготского способствовал появлению «движения учителей – новаторов», стоящих на позициях гуманизации образования и нового педагогического мышления.

Л.С. Выготским определено место психологии в педагогической деятельности: «Психология изучает поведение общественного человека и законы изменения этого поведения» [3, с. 41]. Он подчеркивал, что педагогика и психология всегда рядом, и «первая вовсе не выводилась из второй», обе важны и равнозначны для образовательной практики, и ни одна не подчинена другой. Способы обучения и воспитания могут находиться в согласии с законами психологии. Однако, «если кто-нибудь знает психологию, то отсюда ещё несколько не следует, что он должен быть хорошим учителем» [3, с. 43].

Одна из фундаментальных идей антропологической концепции Л. С. Выготского состоит в том, что в развитии поведения и личности ребенка следует различать две переплетенные линии. Одна линия развития – это естественное «созревание» человека. Другая линия – это культурное совершенствование личности. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим»

[1, с. 531]. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально – биологического созревания личности.

Ученый сформулировал два важных понятия, определяющих каждый этап возрастного развития человека в онтогенезе. Первое – понятие социальной ситуации развития. Второе – понятие новообразования в развитии личности. Под социальной ситуацией развития личности Л.С. Выготский имел в виду складывающееся к началу каждого нового этапа развития «своеобразное и специфическое» для данного возраста, «исключительное, единственное и неповторимое» отношение между человеком и «окружающей его действительностью», прежде всего социальной средой. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений человека, возможных в данный период. Она определяет путь, следуя которому человек приобретает качественные новообразования развития. Новообразования в структуре личности определялись Л.С. Выготским как появление новых качеств, влияющих на предпочтения, поведение и совершенствование взаимодействия человека с действительностью.

В антропологической концепции Л.С. Выготского установлено, что ребенок в овладении собой и своим поведением идет тем же путем, что и в овладении внешними действиями и операциями, внешней природой, т.е. культурой, идущей к человеку извне. При помощи особой культурной техники – техники «знаков» – ребенок овладевает собой как одной из частей природы и общества. Попадая в иную социальную ситуацию, ребенок меняет строение собственной личности. Это уже другой ребенок, социальное бытие которого существенным образом отличается от бытия ребенка более раннего возраста.

Важным открытием для психолого-педагогической антропологии является тезис о том, что изменение социальной ситуации развития приводит к скачкам в развитии на протяжении всего периода онтогенеза и возникновению новообразований в структуре личности. Противоречия, возникающие в новой социальной ситуации, приводят к фундаментальным новообразованиям в развитии. Они складываются к концу каждого отрезка жизни и «толкают» развитие личности вперед. Обоснование особенностей и важности влияния социальной ситуации на этапы развития позволило Л.С. Выготскому определить возраст как объективную антропологическую категорию для обозначения трех моментов личностного роста:

- хронологических рамок отдельного этапа развития;
- специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе онтогенеза;
- качественных новообразований в структуре личности, возникающих под влиянием новой социальной ситуации.

В предложенной Л.С. Выготским периодизации психического развития личности установлена очередность между стабильным и критическим возрастом. Чередование стабильных этапов и критических этапов в онтогенезе,

приводящих к возрастным новообразованиям, способствует овладению человеком культурными способами поведения, общения и мышления. К стабильным периодам он относил младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст. Он полагал, что в это время происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития. К критическим периодам он относил кризис новорожденности, кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, пубертатный кризис, кризис ранней юности и т.д. Эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований в структуре личности.

Л.С. Выготский обращал внимание педагогов на то, что на каждой ступени развития всегда есть центральное новообразование, выступающее ведущим для всего процесса развития личности и характеризующее целостную перестройку всех личностных качеств ребенка на новой основе. Вокруг основного, центрального новообразования данного возраста, располагаются и группируются все остальные частные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка. При этом подчеркивал, что в структуре личности вместе с тем сохраняются процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов.

Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основными новообразованиями, Л.С. Выготский называл «центральными линиями развития», присущими данному возрасту, а все другие частичные процессы и изменения, совершающиеся в данном возрасте, называл «побочными линиями развития».

Понимая развитие как непрерывный процесс самодвижения, непрерывного возникновения и образования нового, он считал, что новообразования, возникающие в «критические» периоды, в последующем не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего «стабильного возраста», включаясь в их состав, растворяясь и трансформируясь в них.

Огромная многосторонняя работа над особенностями развития личности на ранних этапах онтогенеза привела Л.С. Выготского к построению концепции взаимосвязи обучения и развития, из которой вытекают два фундаментальных понятия – «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития».

В теоретико-методологическом исследовании «Проблемы развития психики» Л.С. Выготский критикует позицию исследователей, считающих, что ребенок должен достичь определенного уровня природного развития, т.е. «актуального развития», что его функции должны созреть, прежде чем можно будет приступить к обучению. Он считал ошибочной точку зрения, что обучение должно следовать за развитием, «плестись в хвосте» у развития, а развитие – задавать уровень обучения, при котором обучение будет просто «надстраиваться» над развитием, по существу, ничего не меняя в нем.

В связи с этой концепцией Л.С. Выготский предложил перестроить образовательную практику на противоположную позицию – позицию следования закономерностям психолого-педагогической антропологии. В настоящее время стала крылатой фраза ученого: «Только то обучение, является хорошим, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития». Обучение – это не развитие. Это внутренне «необходимый и всеобщий момент в процессе развития» у ребенка «не природных», а «культурно-исторических» особенностей человека [2]. Он полагал, что в обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать «зону ближайшего развития», т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения – «обучения на высоком уровне трудности», опережающем развитие и «ведущим за собой развитие».

Таким образом, синтетический анализ антропологических идей в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского исходит из трех основных положений:

- процесс культурного развития – это, прежде всего, целостное развитие личности, деятельности и мировоззрения человека;
- развитие каждой отдельной функции является производным от развития личности в целом;
- возникновение социальных и культурных потребностей человека в онтогенезе зависит от овладения «орудиями» и «знаками», которые ему передают взрослые, вовлекая в систему развивающего обучения, совместной деятельности и общения.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что исследование культурно-исторической концепции Л.С. Выготского позволило выявить и актуализировать комплекс антропологических идей, которые могут быть использованы в исследованиях вопросов детского развития, изучения проблем совершенствования педагогического образования, поиска путей преодоления противоречий между школой и обществом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. М.: Педагогика, – 1983. – Т.3. – С.6-328.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика. – 1982. – 376 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика. – 1986. – 240 с.
4. Котова И.Б. Психология личности в России. Столетие развития. – Ростов н/Д: Издательство Ростовского педагогического университета. – 1994. – 294 с.
5. Котова И.Б., Канаркевич О.С. Общая психология: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая кооперация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Академцентр, – 2008. – 480 с.
6. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, – 1985. – 575 с.

Михоненко Ольга Ивановна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Mikhonenko O.I.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ms.mikhonenko@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**FORMATION OF PARADOXICAL THINKING OF FUTURE
TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SOCIAL
REALITY: AN ANTHROPOLOGICAL CONTEXT**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования способов парадоксального мышления у будущих учителей. Подчеркивается необходимость формирования нового стиля мышления педагогов в условиях современной реальности. В работе уточнено понятие «парадокс» и его функциональное назначение в развитии науки и практики. Парадоксальное мышление рассмотрено как важная составляющая личности учителя, способствующая повышению профессиональной компетенции и осуществлению инновационной педагогической деятельности. Автором обозначена проблема обновления системы подготовки будущих учителей с ориентацией на вариативность и разнообразие точек зрения, отказ от признания единого верного решения в условиях динамично развивающегося общества.*

***Abstract.** The article deals with the problem of the formation of paradoxical thinking in future teachers. The necessity of forming a new style of thinking of teachers in the conditions of modern reality is emphasized. The paper clarifies the concept of “paradox” and considers its functional purpose in the development of science and practice. Paradoxical thinking is considered as an important component of the teacher’s personality, contributing to the improvement of professional competence and the implementation of innovative pedagogical activity. The author identifies the problem of updating the system of training future teachers with a focus on variability and diversity of points of view, refusal to recognize a single correct solution in a dynamically developing society.*

***Ключевые слова:** парадокс, парадоксальное мышление, личность учителя, противоречия, развитие, стиль мышления, критичность, современная реальность.*

***Key words:** paradox, paradoxical thinking, personality of the teacher, contradictions, development, style of thinking, criticality, modern reality.*

В условиях цифровой социальной реальности перед педагогическими вузами встал вопрос о модернизации содержания подготовки будущих учителей к продуктивной педагогической деятельности [11], [12]. С антрополо-

гических позиций в профессионально-педагогическом образовании важной задачей является формирование личности будущего учителя, способной самостоятельно добывать знания, овладевать умениями анализировать информацию и осмысливать ее, «уравновешивать» в своем сознании различные точки зрения и критически их сопоставлять [6].

Широкое внедрение информационных технологий в систему научных исследований и в образовательную среду открывает мощный поток получения информации, напрямую не связанной с традиционными классическими методами [3]. По мнению А.К. Сухотина, изучение мира в виде восприятия аксиом и устоявшихся догм тормозит развитие науки [9]. Умение выявлять пары противоположностей и определять их взаимозависимость, находить противоречия, сопоставлять равные по аргументации факты и проводить их анализ позволяет взглянуть на имеющиеся установки по-новому, раскрыть творческий потенциал и внедрить инновационные методики в профессиональную деятельность.

Для того чтобы педагог был готов к реализации нового типа педагогической деятельности, в подготовке будущего профессионала ведущая роль должна отводиться формированию стиля мышления, требующего нестандартных, творческих подходов; способности креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания; стремлению к профессиональному и личностному росту. В связи с этим возникает острая потребность в формировании парадоксального мышления у учителей, которое повысит их профессиональную компетенцию и творческую активность.

Одним из первых исследователей проблемы влияния парадоксального мышления на результаты деятельности рассмотрел психиатр Гарвардского университета Альберт Ротенберг. В 1996 году он отметил, что каждый революционный мыслитель потратил значительное время на рассмотрение множества противоположных точек зрения [13]. Исследования Д. Шад, М. Льис, В.К. Смит и др. [14] показали, что каждый профессионал, применяя парадоксальное мышление, будет легче справляться с повседневными проблемами и повысит эффективность своего труда.

В *Journal of Applied Behavioral Science* в 2019 году было опубликовано исследование, в котором отмечено влияние парадоксального мышления на достижение специалистами творческих успехов и формирования инновационного поведения в коллективе [15].

Сущность парадоксального мышления связано с категорией «парадокс». Толковый словарь под редакцией Д.Н. Ушакова трактует понятие «парадокс» как мнение, резко расходящееся с обычным, общепринятым, противоречащее (часто только с виду) здравому смыслу [1]. А.В. Сухотин видит в парадоксе движущую силу науки [9], отказ от устоявшегося мнения и открытие новых знаний.

В самом широком смысле парадокс – это явление, обнаруживающее в своем составе наличие таких взаимоисключающих свойств, совместное существование которых противоречит общепринятой интерпретации действительности. В более узком смысле, научная дефиниция «парадокс» может рассматриваться как утверждение, противоречащее общепринятой интерпретации действительности, состоящее из двух антитез, но в равной степени аргументированных положений [2].

Функциональным назначением парадокса, по мнению Б. Лепешко, является не только констатация присутствия противоречия как такового, но и выявление необходимости глубокой рефлексии над проблемой, что в конечном итоге, способствует осознанию необходимости трансформации стиля мышления [4].

Парадоксальное мышление способствует осознанию противоположных свойств явления как единой сущности. Одной из его основных характеристик является способность увидеть различные варианты трактовки полученного результата, а также связь между различными, на первый взгляд, не связанными между собой явлениями и описывающими их понятиями [8]. Парадоксальное мышление представляет собой эмерджентное свойство мышления, позволяющее перейти на качественно иной уровень восприятия реальности [2].

Существует мнение, что парадоксальность характеризуется противоречием общепринятым логическим процедурам. Хотя эта форма мышления, действительно, может быть соотнесена с искаженными мыслительными процедурами, но также парадоксальное мышление можно использовать как способ воздержания от деления убеждений на «верное» и «неверное». Парадоксальное мышление часто применяется в творческой деятельности, используется как средство личных и организационных изменений.

Внедрение парадоксов и поддержка парадоксального стиля мышления подразумевают использование максимального количества логико-методологических средств, преодоление ненужного консерватизма в мышлении, отказ от подведения под всеобщий эмпирический материал.

Важной чертой парадоксальности является противоречие факта или явления общепринятому мнению. В таком случае парадоксальное мышление выступает средством изменения отношения к окружающей информации. Парадоксальное восприятие в бессмысленной, на первый взгляд, ситуации поможет найти рациональную часть, заметить неявные связи, открыть новое знание. Парадоксальное мышление помогает критически отнестись к общественным убеждениям или текущей ситуации, воспринять их как надуманные и неправдоподобные, прийти к переосмыслению и переоценке существующих взглядов. В итоге анализ имеющихся убеждений может привести к открытию альтернативных точек зрения, которые затем могут быть приняты.

С антропологических позиций, развитие мышления – это сугубо индивидуальный процесс, определяемый способностями, характером и другими психологическими чертами личности [7]. Формирование парадоксальности мышления требует определенного смещения акцентов и введения ряда новых компонентов в содержательно-целевой и технологический аспекты подготовки будущих учителей [11].

Формирование парадоксального мышления происходит в процессе самостоятельной деятельности, связанной с анализом противоположных явлений. Это не означает, что обучение будущих учителей должно быть построено преимущественно на рассмотрении парадоксов и постановки акцентов на критическое осмысление «сталкивающихся» понятий, фактов, явлений и др. Опираясь на антропологическую теорию, можно констатировать, что важную роль при обучении студентов играет демонстрация значимости постоянного сомнения и проверки правильности производимых действий, стимулируя развитие критичности мышления, формирование которое является первым шагом на пути становления парадоксального способа мышления. Парадоксальность, включая такое свойство, как критичность, характеризуется, прежде всего, способностью и нацеленностью на получение положительных результатов на основе самых разных, в том числе и внелогических действий [8]. Совмещение противоречий способствует созданию нестандартных идей. Такой тип мышления отвергает аксиому, согласно которой верным может быть только одно решение, и необходимо постоянно выбирать между противоположными установками.

Парадоксальное мышление предполагает рассмотрение проблем с разных сторон для их эффективного решения. Поэтому в процессе подготовки студентов важную роль играет формирование у них умения предлагать различные точки зрения на решение той или иной задачи. Для этого можно использовать интерактивные техники и методики: составление ментальных карт, метод анти-ассоциаций, анализ слов-раздражителей или техника случайно-входящих сигналов, метод ментальной провокации, метод разворота на 360 градусов («заход сзади»), перекомбинирование, дидактическая эвристика и т.д. [5].

Любая деятельность, в том числе и педагогическая, для творческого развития требует парадоксального взгляда. При восприятии окружающей действительности через устоявшиеся убеждения педагог чувствует себя комфортно и действует в соответствии с предложенными алгоритмами. Решение парадоксов заключается в переходе от привычной системы к рассмотрению любых явлений через обнаружение противоречий и их разрешений. Выстраивание внутри себя дополнительной системы, отражающей противоречивые взгляды, и нахождение связей в них способствует формированию у педагога профессионального динамизма, который направляет поиск учителя в сторону инноваций и творчества.

Таким образом, парадоксальное мышление развивает способность личности принимать чужую точку зрения, сомневаться в своей правоте, освобождаться от косных установок, рождать оригинальные идеи, творить.

В настоящее время, в период цифровой социальной реальности, формирование парадоксального мышления учителя представляется особенно актуальной задачей. В целом, антропологический подход позволяет рассмотреть парадоксальное мышление как личностную характеристику будущего учителя, представляющую собой способность порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных шаблонных способов мышления в педагогической деятельности. Восприятие и осознание окружающего мира как системы противоречий позволяет педагогу приносить элементы новизны в работу с детьми, формировать у современного поколения новые методы познания, творческого осмысления и преобразования окружающей действительности.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – Москва: Дом Славянской кн. – 2008. – 959 с.
2. Зильберман Т.В. Роль парадоксального стиля мышления в формировании постнеклассической стратегии исследования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 97. – С. 1174-1185.
3. Кондратьев А.С., Лаптев В.В., Ходанович А.И. Информационная методическая система обучения физике в школе. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – 408 с.
4. Лепешко Б.М. Парадоксальное мышление и его эвристические функции – Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал.: У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. – Минск: БДУ, 2007. – С. 130-135.
5. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Развитие парадоксально-рефлексивного мышления // Сайт Кораблева Б.И. – учителя физики и информатики / [Электронный ресурс] – URL: <http://surl.li/ahuzp>. (дата обращения 26.09.2021).
6. Педагогическая антропология / Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, И.А. Ануприенко [и др.]. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2006.
7. Ситнова Е.В. Методическая система развития парадоксальности мышления при обучении физике // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 63-65.
8. Ситнова Е.В. Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования: автореферат дис. ... доктор пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 33 с.
9. Сухотин А.К. Парадоксы науки – М.: Молодая гвардия. – 1978. – 240 с.
10. Шумакова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования: монография / А.В. Шумакова; науч. ред. Л.Л. Редько; М-во образования и науки РФ, Ставропольский гос. пед. ин-т. – Москва: Ставропольский гос. пед. ин-т, 2007. – 242 с.

11. Шумакова А. В. Сравнительная характеристика пространственного и системного подхода в проектировании современного образовательного процесса / А.В. Шумакова // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1(56). – С. 40-48.

12. Шумакова А.В. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования / А.В. Шумакова, С.А. Тюренкова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 2. – С. 30-37.

13. Heracleous L., Robson D. Why the 'paradox mindset' is the key to success // BBC WORKLIFE – 2020 / [Электронный ресурс] – URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20201109-why-the-paradox-mindset-is-the-key-to-success>. (дата обращения 16.09.2021).

14. Lewis M.W., Sebastian Raisch S., Schad J., Smith W.K. Paradox Research in Management Science: Looking Back to Move Forward // The Academy of Management Annals. – 2016. – Vol. 10(1). – P. 5-64.

15. Liu Y., Xu S., Zhang B. Thriving at Work: How a Paradox Mindset Influences Innovative Work Behavior // The Journal of Applied Behavioral Science. – 2020. – Vol. 56(3). – P. 347-366.

УДК 378.1

Пивоваренко Галина Андреевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pivovarenko G.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: galya.pivovarenko@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION

Аннотация. В статье рассмотрены антропологические основы профессионального воспитания будущих педагогов в условиях реализации дистанционного обучения на современном этапе развития цифровых технологий и гуманизации в сфере образования. Раскрываются антропологические аспекты профессионального воспитания будущих педагогов в условиях дистанционного образования. Отражены главные проблемы при организации профессионального воспитания в процессе дистанционного образования (техническое сопровождение; низкая мотивация обучающихся к участию в воспитательных мероприятиях; отсутствие навыков цифровой этики и

т.д.). Показана необходимость сочетания воспитательной работы будущих педагогов с использованием дистанционных технологий с применением метода проектов.

Abstract. *The article examines the anthropological foundations of professional education of future teachers in the context of the implementation of distance learning at the present stage of development of digital technologies and humanization in the field of education.*

The anthropological aspects of professional education of future teachers in the conditions of distance education are revealed. The main problems in the organization of professional education in the process of distance education are reflected (technical support; low motivation of students to participate in educational activities; lack of digital ethics skills, etc.). The necessity of combining the educational work of future teachers using distance technologies with the use of the project method is shown.

Ключевые слова: воспитание, профессиональное воспитание, образовательная среда, будущий педагог, воспитательная система, система профессионального воспитания, ценности современного воспитания, дистанционное образование, метод проектов.

Key words: *education, professional education, educational environment, future teacher, educational system, professional education system, values of modern education, distance education, project method.*

Под педагогической антропологией, как правило, понимается систематическое, интегрированное и целостное знание о развивающемся человеке, как и объекте и субъекте образовательного процесса, являющееся основой гуманистического мировоззрения и теоретической базой инноваций в области воспитания [14].

В свете этого, особое значение приобретает антропологический подход, который, с точки зрения Зверева С.М., Леонтовича А.В и Слободчикова В.И. представляет собой «категориальный строй, – систему взаимосвязей онтологического, методологического, технологического и личностно-практического уровней реализации целей общего образования, которая является мощным инструментом, как для многоаспектного анализа современных процессов воспитания и социализации, так и для проектирования их современных форм» [4, с. 5]. Как считают авторы, антропологический подход «реализует попытку обоснования современного образования в целом, в том числе содержание процессов воспитания и социализации» [4, с. 6].

Анализируя в свете антропологического подхода профессиональную подготовку будущих педагогов, в частности, следует отметить, что на нее оказывает влияние модификация методов организации деятельности и мышления под воздействием информационных и интернет технологий, способствующих созданию виртуальных реальностей; существенное изменение представлений о сущности общественного уклада, трансформация представлений о человеке и его месте в жизни общества, человеческом потенциале и способах его раскрытия и реализации [12], [13].

Современный этап становления образования сегодня уже нельзя свести только к формальному получению знаний – это еще и мощное, многофакторное профессионально-личностное развитие, а также максимально полная реализация всего комплекса функций зрелого человека – гражданских, профессиональных, социально-трудовых условий будущего учителя. Профессиональная подготовка педагога – человека, который творит будущее, не может базироваться только на получении знаний, он еще и мощный фактор социокультурного становления молодежи, помогающий подрастающему поколению осмыслить научный и духовный опыт, накопленный человечеством. Сегодня назрела объективная необходимость в профессиональном воспитании духовно богатой личности педагога, соответствующей высоким требованиям изменяющегося российского общества [11].

«Профессиональное воспитание» как понятие стало активно применяться в последнее десятилетие прошлого века. Постепенно оно стало играть одну из ведущих ролей при решении проблем и задач организации воспитательной работы в образовательных учреждениях. Нельзя не отметить, что профессиональное воспитание также зависит от проведения самостоятельной работы, т.к. данные процессы позволяют организовать и скоординировать студентов как будущих специалистов.

Профессиональное воспитание – это последовательное движение студента как личности к выбранной им же самим цели. Результатом данного движения является формирование у будущих специалистов системы профессиональных ценностей и идеалов, наращивание их духовных потребностей, мотивов, ценностей в социальном плане [10].

С антропологической точки зрения профессиональное воспитание будущего педагога характеризуется как всестороннее развитие личности студента, раскрытие его творческого, личностного, духовного потенциалов, обретение умения самостоятельно и критически мыслить, находить рациональные пути решения возникающих проблем, применять полученные знания в новых, постоянно изменяющихся условиях современной жизни [9].

Формирование такого потенциала в будущих педагогах – идеал, к которому должен стремиться каждый вуз. Подобное развитие учителя обеспечит его множественным инструментарием для формирования будущих воспитанников. Но для этого необходимы дополнительные знания, обогащающие кругозор, понимание реалий современной действительности, высокий уровень общей и профессиональной культуры, важные социокультурные и коммуникативные умения и навыки, позволяющие говорить об эффективном личностном развитии – о профессиональной воспитанности студентов [8].

Главной целью профессионального воспитания обучающихся в вузе является подготовка грамотных, компетентных, ответственных педагогов со сформированными личностными качествами, необходимыми для продуктивной

практической работы. Следуя требованиям федерального государственного образовательного стандарта, коллектив преподавателей вуза должен расширять арсенал педагогических методик посредством использования информационных технологий и электронной образовательной среды [3]. Опыт работы в этом направлении был апробирован задолго до пандемии. Экстренный переход на полное дистанционное образование, вызванный карантинными мероприятиями, способствовал развитию и внедрению в кратчайшие сроки новых дистанционных технологий и практик. При профессиональном воспитании у будущих учителей в педагогической работе необходимо опираться на соблюдение принципов комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и практическую сферы деятельности, а также на индивидуальную ориентацию и творческое начало личности.

Профессиональная воспитанность определяется степенью сформированности в личности студента когнитивного, эмоционального и деятельно-практического компонентов отношения, – их сочетанием определяется принадлежность будущего педагога к определенному типу профессиональной воспитанности, что позволяет дифференцировать и индивидуализировать содержание и организацию профессионального воспитания [15].

В соответствии с выявленной спецификой профессиональной воспитанности, основными функциями процесса профессионального воспитания с антропологической точки зрения являются: формирование нравственно-эстетической позиции будущего учителя; обогащение эмоционального опыта личности студента; включение его в профессионально значимую деятельность; критичность мышления; умение ориентироваться в потоке информации; компетентность в общении, в сфере использования компьютерных и информационных технологий в учебном процессе [15].

Каждая из этих функций обращена, соответственно, к когнитивной, эмоциональной и деятельно-практической сферам личности будущего педагога, что обеспечивает целостность процесса, комплексность воспитывающих воздействий субъектов на разум, чувства и деятельность будущих учителей.

Процесс профессионального воспитания как системное образование обладает всеми необходимыми для такой системы качествами, включая: социально заданную педагогическую цель, возникающую в результате объективирования общественных потребностей; соответствующее этой цели содержание, для усвоения которого и создается система; специфические для данной системы способы усвоения содержания; студентов и преподавателей вуза как основных субъектов системы. Их взаимодействие обеспечивает развитие личности будущего педагога, освоение им всего многообразия нравственно-эстетических отношений с миром [7].

В современной психолого-педагогической литературе большинством ученых профессиональное воспитание рассматривается «как сознательно

организованный процесс, в котором будущий специалист выступает как субъект собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания и самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, литературе, психологии и педагогике» [6, с. 365].

Мы рассматриваем профессиональное воспитание как новый информационно-технологический опыт будущих педагогов в процессе дистанционного образования на основе метода проектов.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности [15].

Нельзя представить себе процесс обучения без его воспитательной составляющей, так как в образовательной организации воспитание – это тесно связанная с обучением целенаправленная и систематическая деятельность, ориентированная как на формирование социально значимых качеств, установок и ценностных ориентаций личности, так и на создание благоприятных условий для полноценного гармонического, духовного, интеллектуального и физического развития, самосовершенствования и творческой самореализации личности будущего специалиста. Обучение и воспитание представляют собой органичный процесс становления профессиональной компетентности специалиста с высоким уровнем культуры и формирования его личности [15].

Особое значение имеет антропологический аспект профессионального воспитания будущих педагогов в процессе дистанционного образования. Дистанционное образование давно стало явлением современной жизни, чему способствовали развитие цифровых технологий и гуманизация образования, его направленность на реализацию принципа социальной справедливости и предоставление возможности получить требуемое образование в крупнейших образовательных центрах. С дальнейшим развитием интернета элементы цифрового образования пришли не только в профессиональное образование, но и в школы.

Дистанционное образование – общедоступная форма получения образования в соответствии с современными потребностями общества и личности [2].

Дистанционная форма образования дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от наличия временных и пространственных поясов [1].

В дистанционном обучении есть свои плюсы и минусы. С точки зрения антропологии многим ученикам важно непосредственное влияние педагога, когда присутствует личный контакт и есть возможность послушать объяснения «вживую». Точно так же и для педагога важны такие моменты личного общения, связанные с индивидуальным подходом в обучении и воспитании

обучающегося. Поэтому, когда рядом нет педагога, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус для учебного процесса. «Наиболее существенным недостатком дистанционного обучения является «искусственное общение». Электронные ресурсы не могут заменить живого общения. Настоящее человеческое взаимодействие предполагает вербальные и невербальные формы речи, окрашенные эмоционально-психологическими особенностями восприятия. Обучение невозможно без живого общения, но оно может быть более эффективным, если разнообразить инструменты общения, оптимизировать средства доставки и обработки учебной информации» [5, с. 172].

Именно поэтому вопрос организации воспитательного процесса в условиях дистанционного образования является очень важным.

Конечно, можно сказать, что воспитательный процесс продолжается даже в формате дистанционного образования, так как в ходе занятий, сообщая знания, педагог в любом случае придаёт им определённую направленность, формируя тем самым нравственные установки. Как утверждал И.П. Подласый «В любом воспитании всегда содержатся элементы обучения. Обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем» [6, с. 365].

Мы предполагаем, что при организации профессионального воспитания в процессе дистанционного образования возникает ряд не только технических трудностей, но и сопровождается низкой мотивацией к участию в воспитательных мероприятиях; характеризуется ограничением форм и методов воспитательной работы, отсутствием навыков цифровой этики и т.д. Это не может не отразиться на процессе воспитания, который является неотъемлемой частью вузовского образования.

В то же время следует отметить, что дистанционное образование дает возможность использовать интернет-технологии, которые близки и понятны современной молодежи. Одним из них является метод проектов.

Любая модель дистанционного обучения должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу, оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса, консультантом-координатором проекта, групповую работу по типу обучения в сотрудничестве с остальными участниками проекта [4]. Две первые задачи в современном дистанционном обучении решаются успешно. Решение же третьей предполагает включение в учебный процесс современных педагогических технологий, среди которых особо значимыми представляются проектная деятельность, организация ролевых игр, обучение в сотрудничестве и т.п. Все они помогают раскрыть внутренние резервы обучаемых и одновременно способствуют формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной деятельности и др.).

С точки зрения антропологического подхода метод проектов направлен на формирование у студентов инициативности, самостоятельности, активности и навыков рефлексии. Обучающиеся учатся исследовать, осуществлять поиск необходимой информации, перерабатывать и усваивать ее.

Проектная деятельность способствует развитию у обучающихся самостоятельности, творческих возможностей, навыков самоорганизации, созидания и сотрудничества. Данные качества личности очень важны для успешной социализации студентов вне стен вуза. Кроме того, метод проектов легко вписывается в процесс дистанционного обучения. Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональное воспитание в условиях дистанционной формы обучения, даёт возможность будущим педагогам дополнительный стимул для расширения и углубления знаний, а также мотивацию к обучению с помощью метода проектов. Данный метод позволяет применять полученные знания для решения практических задач, способствует приобретению навыков групповой работы, развивает исследовательские умения, такие как выявление проблем, построение гипотез, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, обобщение.

Список литературы

1. Аверченко Л.К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых // *Философия образования*. – 2011. – С.322-329.
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М, 2017. – URL: <https://masters.donntu.org/2001/fvti/kozdoaba/diss/lib/broshur.htm> (дата обращения: 24.09.2021).
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
4. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО». – 2019. – 487 с.
5. Буриев К.С. Роль дистанционного обучения в современном образовании // *Образование и воспитание*. – 2019. – №4 (9). – С. 4-6.
6. Дистанционное обучение: учебное пособие // Под редакцией Е.С. Полат. – Москва: Владос, 1998. – 190 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
8. Проектирование безопасной профессионально-образовательной среды в условиях внедрения национальной системы учительского роста / Н.И. Джегутанова, А.Л. Коблева, А.В. Морозова [и др.]. – Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2020. – 144 с.
9. Сагиндыкова А.С. Актуальность дистанционного образования. // *Молодой ученый*. – 2015. – № 20 (100). – С. 495-498. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/20703/> (дата обращения: 25.09.2021).
10. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

11. Чумичева Р. М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Р.М. Чумичева, Л.Л. Редько // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь : Общество с ограниченной ответственностью фирма «Ставрополь-сервис-школа», 1998. – С. 57-70.

12. Шумакова А.В. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования / А.В. Шумакова, С. А. Тюренкова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 2. – С. 30-37.

13. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества / А.В. Шумакова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 144-145.

14. Шумакова А.В. Сравнительная характеристика пространственного и системного подхода в проектировании современного образовательного процесса / А.В. Шумакова // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1(56). – С. 40-48.

15. Яковенко И.М. Воспитательная система вуза как компонент культурно-образовательной среды КАМГУ Имени Витуса Беринга // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2009. – №2– С. 3-14.

УДК 37.015.2

Погосян Лусине Мартуниковна

*Армянский государственный педагогический
университет им. Хачатура Абовяна, Ереван*

Poghosyan L. M.

*Armenian State Pedagogical
University named after Khachatura Abovyan, Yerevan*

E-mail: poghosyanlm@gmail.com

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ANTHROPOLOGICAL FACTORS AS A BASIS OF QUALITATIVE PEDAGOGICAL EDUCATION

***Аннотация.** В статье представлены основные факторы антропологизации как основа для качественного педагогического образования. Антропологизация образовательного процесса вуза рассмотрена с позиции обоснования гуманистических подходов; переориентации научного знания на человека, развития его индивидуальных особенностей; принятия студента как ценности, формирование его толерантности, подготовка к взаимодействию с другими людьми и т.д. В работе выделены и проанализированы следующие факторы антропологизации: диагностика, профессиональная ориентация, андрагогическая модель обучения, акмеологический подход, антропологическое пространство и атмосфера, рефлексия.*

***Annotation.** The article presents the main factors of anthropologization as a basis for high-quality pedagogical education. The anthropologization of the educational*

process of the university is considered from the position of substantiating humanistic approaches; reorientation of scientific knowledge to a person, the development of his individual characteristics; acceptance of the student as a value, the formation of his tolerance, preparation for interaction with other people, etc. The following factors of anthropologization are identified and analyzed in the work: diagnostics, professional orientation, andragogical model of learning, acmeological approach, anthropological space and atmosphere, reflection.

Ключевые слова: антропологизация, личность обучающегося, диагностика, рефлексия, андрагогический подход, акмеологическая модель, антропологическое пространство.

Key words: anthropologization, student personality, diagnostics, reflection, andragogical approach, acmeological model, anthropological space.

Современное педагогическое образование находится на стадии преобразования. Знаниевая модель образования сменяется новой, которая основана на активной позиции студента и направлена на развитие его профессиональных компетенций.

Главной задачей современного высшего педагогического образования – формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессиональной деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Качество высшего педагогического образования одна из основных проблем современных высших учебных заведений.

Антропологизация образовательного процесса – один из путей повышения качества высшего педагогического образования. Это, прежде всего:

– обоснование гуманистических подходов в педагогическом образовании, переориентация научного знания на человека, на развитие его индивидуальных особенностей;

– принятие студента как ценности, как саморазвивающегося субъекта;

– формирование свободоспособной личности, способной к автономному, самостоятельному и независимому существованию;

– формирование толерантной личности, способной к педагогическому взаимодействию, сосуществованию с людьми разного менталитета, стремлением достичь взаимопонимания и терпимости.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на антропологизацию образовательного процесса вуза. К ним можно отнести:

– диагностику;

– профессиональную ориентацию;

– андрагогическую модель обучения;

– акмеологический подход;

– антропологическое пространство;

– рефлексию.

Определяющей тенденцией развития современной науки становится обоснование гуманистических подходов в образовании как основной путь антропологизации педагогической системы. В основе гуманизации образовательного процесса лежит переориентация научного знания на человека, на развитие его индивидуальных особенностей – как базовый компонент построения системы высшего педагогического образования. Антропологические ценности приобретают в настоящее время особую значимость в профессиональной подготовке будущего учителя, определяют ее цели, содержание, структуру, способы обучения и т.д.

В условиях динамично развивающегося социума вузы находятся в постоянном поиске эффективных путей решения возникающих проблем, основанных на новой педагогической практике, новых организационных процессах и структурах, взаимно влияющих друг на друга. Такой подход усугубляет процесс антропологизации, так как при организации образовательного процесса приходится учитывать все больше и больше новых требований. Таким образом, при подготовке специалистов необходимо учитывать не только индивидуальные особенности самого студента, но и потребности специализации и требования рынка труда, что бывает очень сложно.

Антропологизация процесса обучения в вузе предъявляет особые требования как к обучающему, так и к обучающимся. Самое важное – принятие студента как ценности, как саморазвивающегося субъекта. Главная задача высшего педагогического образования – формирование свободоспособной личности, готовой к автономному, самостоятельному и независимому существованию. Только при создании свободной атмосферы, возможно раскрыть неповторимость студента и его своеобразие, способствовать соотносению потребностей личности с интересами других людей. Меняем на «Формирование и развитие автономной личности – конечный результат образования, поэтому главное не передача студентам сведений о реальности, истин и других ценностей, а раскрытие тех смыслов знаний, которые играют важную роль в существовании человека.

Перейдем к рассмотрению диагностики.

Для создания антропологической модели высшего педагогического образования необходимо систематизировать подходы, начиная с момента самого поступления студентов в педагогический вуз. Под диагностикой понимается:

- собеседование и тест для абитуриентов, поступающих в педагогический вуз, для выявления индивидуальных и личностных особенностей будущих учителей;
- выявление способностей к взаимодействию с детьми;
- выявление ценностных ориентаций и установок будущих учителей;
- уровень их профессиональной информированности и т.д.

Ранняя диагностика даст возможность продуктивно организовать процесс обучения в вузе.

Следующий шаг, обеспечивающий антопологизацию процесса обучения в вузе – профессиональная ориентация, направленная на формирование и развитие мотивации учения у студентов. Опыт показывает, что многие студенты поступают в вуз, основываясь не на обдуманном выборе, а опираясь на мнение других. Такой подход не может долго направлять продуктивное, осознанное обучение в вузе. Работы в этом направлении подразумевают:

- осознание роли учителя, как социально значимого в современном обществе;
- профессиональную мотивацию;
- личностную мотивацию;
- включение в процесс, позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознание необходимости сформированности перечня профессиональных компетенций;
- представление особенностей профессии, осознание соответствия личностных и профессиональных особенностей, работа над их соответствием;
- выявление и удовлетворение потребностей в процессе обучения в вузе и т.д.

Осознание того, что профессия, которую они выбрали имеет социальную ценность, может удовлетворить их потребности, как профессиональные, так и жизненные, формируется в процессе обучения в вузе.

Следующий фактор антропологизации образовательного процесса – обучение соответственно возрастным особенностям. Внедрение андрагогической модели обучения – путь к повышению качественного педагогического образования. Что подразумевает такая модель? Это, прежде всего:

- приоритет самостоятельности обучения студента;
- опора на личностный и индивидуальный опыт студента;
- совместная деятельность (взаимодействие студент-студент, студент-преподаватель);
- индивидуализация процесса образования (темпы работы, способы организации труда и т.д.);
- тесная связь с практикой;
- активность студента – основной вектор процесса обучения;
- контекстность обучения (следование конкретным, жизненно важным для обучающегося целям, ориентированность на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности и др.);
- элективность обучения (определенная свобода в выборе целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения и др.);
- развитие образовательных потребностей (согласно данному фактору оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех ресурсов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения) [1, с. 23].

Построение образовательного процесса в вузе должно соответствовать правилам обучения взрослых. Самой эффективной моделью является построение образовательного процесса по циклу Д. Колба (по четырем этапам). Они должны видеть соответствие своих полученных знаний с задачами профессии и личным потребностям, привносить в процесс обучения свой опыт. Постановка целей по Б. Блуму обеспечит развитие личности студента, умение мыслить, действовать, формировать устойчивые навыки поведения в реальных жизненных ситуациях и в оценивании результатов обучения.

Преподаватель вуза – фасилитатор, он не «над», а «вместе» с обучающимся. Это повышает интерес и мотивацию студента, способствует его активизации.

В антропологизации образовательного процесса вуза важную роль сыграет акмеологический подход. Акмеологический подход, прежде всего, определит:

- траекторию роста как индивидуально выбранного педагогом пути достижения профессионализма,
- пути преодоления профессиональных деформаций личности педагога (эмоционального «выгорания» и «профессионального насыщения и истощения» и др.).

Акмеологический подход в педагогическом образовании поможет достижению будущим педагогом вершин профессионализма, проявляющегося не только в высокой результативности деятельности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся средствами отдельных учебных предметов, в выборе будущим педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей учащихся и т.д. В акмеологическом понимании педагогический профессионализм рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность [2, с. 13].

Акмеологический подход подразумевает создание студентом собственной образовательной траектории, индивидуальной программы достижения профессиональных вершин (акмеграммы), раскрытие его внутреннего потенциала, развитие свойств и качеств, способствующих достижению профессионализма.

Создание антропологического пространства и атмосферы – главный и центральный компонент антропологизации образовательного процесса в вузе.

В понятие «антропологическое пространство» и «атмосфера» входит, прежде всего, материально-техническая база вуза, направленная на удовлетворение образовательных и жизненных потребностей студентов. Не только студент, но и преподаватель должны чувствовать себя в психологически комфортной образовательной среде, должна обеспечиваться педагогическая поддержка субъектов образования.

В обеспечение педагогического пространства входят:

- методы, содержание обучения, виды и способы оценивания (гибкие, обеспечивающие всестороннее и объективное оценивание);
- открытость и принятие идей субъектов образования;
- творческая деятельность, взаимодействие и продуктивные способы общения;
- психологический комфорт.

В образовательном процессе главным качеством будущего учителя является формирование толерантности – способности педагогического взаимодействия, сосуществования друг с другом, с людьми разного менталитета, стремление достичь взаимопонимания и терпимость [3, с. 250].

Каждый из компонентов антропологизации образовательного процесса педагогического вуза подразумевает систему представленных и других последовательных шагов, которые помогут достичь результата. Компоненты обозначенной модели взаимообусловлены и дополняют друг друга. Последовательные шаги по антропологизации должны заканчиваться диагностикой результатов и рефлексией.

Роль рефлексии очень значима в целеполагании, в определении и регулировании адекватных требований, в установлении связей между различными компонентами антропологизации образовательного процесса. Оценку развития ступеней антропологизации позволит совершить именно рефлексия, как самонаблюдение, самоанализ, саморазмышление. В педагогическом процессе рефлексивные умения позволяют его субъектам организовать и фиксировать результат состояния развития, саморазвития, а также причины положительной, либо отрицательной динамики такого процесса.

Под рефлексией нужно понимать:

- самоидентификацию студента с существующей ситуацией в образовании;
- постоянная оценка и анализ шагов в профессиональном образовании;
- умение проектировать и перепроектировать способы педагогических действий;
- осознание смысла своей профессии и своей роли в ней;
- самооценка и самоанализ;
- возможность выявления причин затруднений студента в учебе и практической деятельности;
- методический анализ собственной профессионально-педагогической деятельности и личности и т.д.;
- самоотчеты – сознательное контролирование проявления личностной рефлексии.

Таким образом, факторы антропологизации охватывают широкий спектр преобразований педагогического вуза: его субъектов, процесса, содержания, принципов, методов и т.д.

В современных вузах, частично, но пытаются внедрить некоторые факторы антропологизации. Но так как не всеми субъектами образовательного процесса они осознаны и приняты, как основа качественного образования – результаты незначительные. Только комплексный учет данных факторов и их продуктивное внедрение будут способствовать повышению качества педагогического образования.

Список литературы

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики. – Москва: КНОРУС, – 2016. - 251 с.
2. Деркач А.А. Педагогическая акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, О.С. Анисимов, Н. В. Соловьева. – Москва: Изд-во РАГС, – 2007. – 159 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – Москва: Изд-во Гардарики, – 2005. – 287 с.

УДК [378.011.3-051:35.08]:004

Провоторова Наталья Викторовна

Луганский государственный педагогический университет. Луганск

Provotorova N.V.

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk

E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

ANTHROPOLOGICAL TRENDS IN THE PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PUBLIC ADMINISTRATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих государственных гражданских служащих к инновационному управлению. Особое внимание уделяется информационно-коммуникативным моделям управления, используемым в современном государственном управлении, в частности e-government. Акцент делается на особенностях формирования компетенций, необходимых современным специалистам сферы государственного управления в условиях внедрения инновационных методов управления.

Abstract. The article deals with the problem of professional training of future state civil servants for innovative management. Special attention is paid to information and communication management models used in modern public administration, in particular

e-government. The emphasis is placed on the features of the formation of competencies necessary for modern specialists in the field of public administration in the context of the introduction of innovative management methods.

Ключевые слова: профессиональная готовность, государственное управление, инновационное управление, будущие специалисты, инновационные модели управления, «электронное правительство» (*e-government*), цифровизация, интерактивные методы обучения.

Keywords: professional readiness, public administration, innovative management, future specialists, innovative management models, “e-government”, digitalization, interactive teaching methods.

В современном государственном управлении на протяжении последних десятилетий наблюдается активное внедрение инноваций, в частности, инновационных моделей управления, влекущих за собой изменение требований к профессиональной подготовке будущих государственных гражданских служащих, такие как:

– открытость мышления и поведения, инновационность, социальные навыки, нацеленность на результат, организованность, дисциплинированность и др. [4, с. 284];

– предрасположенность к «разумному» риску, готовность к изменениям, положительное отношение к инновациям, работа на перспективу, желание учиться и применять новые знания и др. [6, с. 100];

– способность действовать в интересах людей, социальная и профессиональная ответственность, мобильность, переключаемость, установка на успех и достижение результата, целеустремленность, умение прогнозировать и планировать, стремление к профессиональному развитию и др. [9, с. 45];

– высокий уровень развития коммуникативных, волевых, мотивационных, регуляторно-личностных и социально-значимых качеств и др. [12, с. 117].

Вместе с тем, в научной литературе исследуются различные аспекты профессиональной подготовки будущих государственных гражданских служащих в условиях инновационного управления, в частности:

– факторы формирования инновационной деятельности субъектов государственного управления [8];

– мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, владение инструментами достижения поставленных задач, способность их творческой реализации [14];

– совокупности потребностей, установок, интересов, целей, склонностей, идеалов и убеждений [3];

– соответствующие профессиональные компетенции [4];

– уровень аналитического мышления [7];

– уровень инновационной культуры [6];

– уровень развития необходимых качеств [1; 6; 13] и др.

Содержательное наполнение дефиниции «инновационное государственное управление» определяет понимание особенностей профессиональной деятельности специалистов сферы государственного управления в условиях внедрения современных государственных реформ.

Под инновационным государственным управлением подразумевается форма государственного управления, основывающаяся на новых подходах, которые применяют органы государственной власти для решения возложенных на них задач [10].

Широкие возможности для трансформации системы государственного управления, для развития экономики и повышения качества жизни граждан открываются в процессе цифровизации государственных административных услуг. Особенно это актуально во время экологической нестабильности, связанной с пандемией коронавируса.

Одной из цифровых моделей государственного управления, предлагаемой мировой практикой является «электронное правительство» (e-government).

Электронное правительство (e-government) – это использование новых информационных и коммуникативных технологий в органах государственного управления для совершенствования его функционирования и предоставления электронными средствами административных услуг всем категориям граждан и частным структурам, а также их информирование о работе государственных органов, что делает максимально простым и доступным ежедневное общение граждан и бизнес-структур с официальными учреждениями [5; 11].

В широком смысле e-government – это «усовершенствование процессов предоставления государственных и муниципальных услуг, содействие участию граждан в управлении при использовании инновационных технологий, средств массовой информации и возможностей Интернета» [5, с. 211], а в узком смысле – это «функционирование правительства при помощи инновационных средств для связи между всеми участниками процесса управления: правительством, гражданами, бизнесом, для осуществления финансовых операций, экономической деятельности, закупок для целей государства и управления, размещения информации» [5, с. 211].

Система электронного управления предусматривает, что любое физическое или юридическое лицо через Интернет может обращаться с запросами в государственные учреждения для получения необходимой информации и получения определенных административных услуг.

Внедрение этой системы предусматривает: обеспечение открытости и прозрачности деятельности государственного аппарата; экономию времени и материальных ресурсов; повышение качества предоставления адми-

нистративных услуг; снижение и ликвидация зависимости гражданина или деловой организации от произвола чиновников и др.

Преимуществами внедрения электронного управления являются:

– для граждан – повышение качества жизни, совершенствование системы социальных услуг, системы здравоохранения, обеспечения безопасности, получения административных услуг через Интернет, привлечение к процессу управления государством;

– для бизнеса – облегчение процедур, связанных с производством и торговлей, повышение конкурентоспособности отечественных производителей на международном рынке, сотрудничество с государством;

– для государственных структур – повышение эффективности работы, упорядочение законов и регулирование, регистрация информации, электронный документооборот, улучшение отношений с населением, привлечение всех граждан в политические обсуждения, сосредоточение внимания на стратегических направлениях [11, с. 44].

Потенциальными возможностями самой системы e-government являются: доступ граждан к правительственной информации; доступ граждан к личным льготам и пособиям; политическое участие граждан; электронные госзакупки; способствование общему соблюдению правовых норм; объединение межправительственной информации и сервисов [5, с. 212].

На сегодняшний день в России деятельность специалистов сферы государственного управления в большей мере реализуется в сетевой компьютерной среде, которая непрерывно развивается. Стремительное распространение информационных компьютерных технологий (ИКТ) делает цифровые компетенции (навыки) государственных гражданских служащих одними из ключевых. На первый план выходят уровень современной информационной культуры, компетентности по владению электронными технологиями документооборота, современными информационными технологиями в управлении т.п. В контексте антропологического подхода, показателями эффективности профессиональной деятельности специалистов сферы государственного управления, являются: результативность, своевременность, доступность, комфортность, открытость, уважение к личности, профессионализм [2].

Задача современного высшего образования обеспечить государственное управление высокопрофессиональными кадрами, способными работать в инновационных условиях.

Требования основных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», ориентируют преподавателей высшей школы на отказ от традиционных методов обучения и переход к методам, способствующим развитию

творческих основ личности с учетом ее индивидуальных особенностей и формированию умений самостоятельно получать и применять информацию для профессионально-личностного самосовершенствования.

Антропологическая составляющая системы подготовки будущих специалистов акцентирует внимание теоретиков и практиков на дальнейшую разработку и внедрение интерактивных методов обучения.

С целью формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности целесообразно использовать такие интерактивные методы как: игровое проектирование, тренинги, квесты, организационно-деятельностные игры, кейс задания и др.

Таким образом, интерактивные методы обучения, используемые в высших образовательных учреждениях с опорой на антропоцентрический подход, позволят подготовить профессионально грамотных специалистов, имеющих как высокий уровень профессиональной квалификации, так и социальной зрелости; предоставят студентам недостающую информацию и сформируют способы адекватного и эффективного поведения при выполнении вариативных профессиональных задач.

Список литературы

1. Атнашев Т.М. Самоотверженные чиновники? Факторы высокой мотивации госслужащих // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2017. – № 3. – С. 149-166. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vgmu.hse.ru/data/2017/10/06/1159546875/%D0%90%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%88%D0%B5%D0%B2.pdf>. (Дата обращения 19.03.2021).
2. Вернигор І.Ю. Якість надання державних послуг в умовах розвитку інформаційного суспільства в Україні // Результат-орієнтовані підходи, інструменти та технології в публічному управлінні: наук.-практ. конф. / за ред. Ю.П. Шарова. Д.: ДРІДУ НАДУ, – 2012. С. 61-64.
3. Долгова В.И. Теоретические предпосылки готовности руководителей к инновационной деятельности // Дилемма эпохи: ограниченные социальные ресурсы, правила и механизмы их воспроизводства и использования: сб.труд. Международной виртуальной Интернет-конференции (Лондон, 30 января – 05 февраля 2013). – Лондон, Великобритания, – 2013. – С.15-17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/22479>. (Дата обращения 23.08.2021).
4. Загороднюк С.О. Акімов О.О. Компетенції державного службовця як основа психологічної готовності до професійної діяльності у євроінтеграційних умовах // «Ефективність державного управління» Збірник наукових праць. – 2013. Вип.36. С. 277-286.
5. Инновации в государственном и муниципальном управлении: учебное пособие / И.В. Новикова, С.В. Недвижай, И.П. Савченко, О.А. Мухзорьянова, С.Б. Рудич. Ставрополь: Изд-во СКФУ, – 2016. 284 с.

6. Коновалова М. Інноваційність у державній службі як чинник розвитку національної інноваційної системи України // Вісник Національної академії державного управління. – 2012. – №3, – С 96-103. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2012-4-14.pdf>. (Дата обращения: 19.09.2021).

7. Кузьменко Ю.О. Умови формування готовності державних службовців до аналітичної діяльності в системі післядипломної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2014-1/doc/3/02.pdf>. (Дата обращения 02.08.2021).

8. Никитина А.С. Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] // Дискуссия. Научный журнал на тему: Экономика и бизнес, Науки об образовании, Социологические науки, Философия, этика, религиоведение, Языкознание и литературоведение. – 2013 – №4 (34). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayushchie-spetsifiku-innovatsionnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih>. (Дата обращения 09.02.2020).

9. Новосельская И.Б. Взаимосвязь особенностей профессиональной деятельности государственных служащих и их профессионально важных качеств: дис. канд. психолог. наук. М., – 2000. 137 с.

10. Федорчак О.В. Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління // Державне управління: теорія та практика: електрон. наук. фах. вид. НАДУ. – 2006. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2006-1/txts/TEKNOLOGIYA/06fovmdu.pdf>. (Дата обращения 05.09.2021).

11. Формування регіональної інноваційної політики/ Катерняк [та ін]. Львів: ЛРІДУ НАДУ, – 2012. – 110 – с.

12. Хаидов С.К. Требования органов местного самоуправления к профессионально-важным качествам муниципальных служащих // Акмеология. – 2013. – №4 – (48). С. 113-118. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-organov-mestnogo-samoupravleniya-k-professionalno-vazhnyim-kachestvam-munitsipalnyh-sluzhaschih>. (Дата обращения: 01.08.2021).

13. Чепляев В.Л. Личностно-профессиональная готовность государственных служащих // Управленческое консультирование. – № 12. – 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnaya-gotovnost-gosudarstvennyh-sluzhaschih>. (Дата обращения 09.02.2021).

14. Чурсина А.С. Готовность к инновационной деятельности как элемент системы подготовки современных специалистов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-kak-element-sistemy-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov>. (Дата обращения: 23.09. 2021).

Цвирко Наталья Ивановна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Tsvirko N. I.

SBEl HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tsvirco@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ИХ ПАРЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE RESULTS OF DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL SKILLS AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF THE STUDY OF THE LEVEL OF THEIR PARTIAL READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

***Аннотация.** Организаторские способности являются одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности педагога. Немаловажным для их проявления является успешное формирование навыков самоорганизации и самообразования. В статье описаны результаты эмпирического эксперимента, посвященного исследованию уровня парциальной готовности студентов педагогического вуза к предстоящей профессиональной деятельности. Детально исследован организационный компонент, представленный спектром позиций, включающих умение поиска и работы с информацией, использование мультимедиа-ресурсов, владение навыками самоорганизации и управление временем.*

***Annotation.** Organizational skills are one of the most important components of a teacher's professional activity. Successful development of skills of self-organization and self-education is important for their manifestation. The article describes the results of an empirical experiment devoted to the study of the level of partial readiness of students of a pedagogical university for the upcoming professional activity. The organizational component has been studied in detail, represented by a range of positions, including the ability to search and work with information, the use of multimedia resources, self-organization skills and time management.*

***Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, интеллектуальные навыки, организаторские способности, педагогическая деятельность, самоорганизация, самообразование, саморазвитие, умение работать с информацией.*

***Keywords:** ability to work with information, intellectual skills, organizational skills, pedagogical activity, self-education, self-development, self-organization, readiness for professional activity.*

В условиях смещения вектора в подготовке специалистов практически в любой области деятельности со знаниевого-репродуктивного на творчески-исследовательский, в педагогическом пространстве в последнее десятилетие стал общепринятым термин «образование в течение всей жизни». Эволюция федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по педагогическим направлениям и профилям подготовки отражает общие изменения в общественном сознании: уменьшается количество дисциплин предметно-репродуктивного характера, а так же и число зачетных единиц, рекомендуемых для полного их изучения, выделяются в качестве доминирующих дисциплин практико-ориентированные, либо комплексные, содержание которых предполагает синтез предметных и методических знаний, а так же последующее решение профессиональных задач в учебной деятельности либо в процессе практики. Среди компетенций бакалавров, выделенных во ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки, следует отметить группу универсальных компетенций, применимых выпускниками практически в любой сфере деятельности – универсальные компетенции, которые носят межпредметный характер. В числе данной группы компетенций нами была выделена УК-6 [2], формирование которой у обучаемых предполагает развитие способности к самообразованию и саморазвитию, к эффективному управлению своими ресурсами, без освоения которой априори невозможно говорить о готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности [5]. В условиях наличия определенного рода социальных ожиданий от учителя (в частности, речь идет о его готовности быть гибким, мобильным, работать в нескольких ведущих системах передачи знаний, а также реализовывать творческий подход в своей профессии, модернизируя ее при необходимости) описываемая способность является немаловажной [1]. Только педагог, который владеет чем-то сам, может сформировать у обучаемых подобную способность. Поэтому категории «саморазвития», «самообразования», «самоуправления ресурсами» являются основополагающими в педагогической деятельности, равно как важна и диагностика готовности будущих педагогов к проявлению вышеописанных способностей в рамках измерения их общей готовности к предстоящей педагогической деятельности [4].

В данной статье освещены результаты эмпирического исследования, посвященного измерению парциальной готовности студентов педагогического вуза к педагогической деятельности. Показатели развития организаторских способностей студентов определялись на основе использования методики «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Фетискин Н.П. и др.), суммированием средних баллов всех позиций организационного компонента [3]. В исследовании участвовали студенты 1,2 и 4 курсов в общем количестве 308

студентов Ставропольского государственного педагогического института (примерно в равных числовых отношениях были представлены студенты разных курсов).

Студенты первого курса выбраны в качестве некоторой «нулевой точки», начального уровня, поскольку они только приступили к изучению профессиональных образовательных программ и доминирующее количество изучаемых дисциплин являются предметными основами выбранного ими профиля подготовки либо же дисциплинами, формирующими базу научного мышления специалиста любого профиля. Студенты второго курса уже начинают изучать методические основы предстоящей профессиональной деятельности и имеют опыт прохождения различных видов учебной (ознакомительной) практики, в том числе предусматривающей проведение профессиональных проб. Студенты четвертого курса завершают теоретическую подготовку в области предметных дисциплин, составляющих научную основу будущего преподавания школьного предмета (в зависимости от профиля подготовки), и методик их преподавания, а также имеют опыт прохождения нескольких видов производственных практик. Гендерные особенности респондентов не учитывались.

В качестве позиций, определяющих диагностику «Организационного компонента» в используемой методике, были предложены позиции [3]: умение планировать время, умение планировать свою работу, умение перестраивать систему деятельности, умение работать в библиотеках, умение ориентироваться в классификации источников, умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации, умение владеть различными приемами. Данные позиции соотносятся с такими универсальными компетенциями ФГОС ВО по педагогическим специальностям, как: УК-1, УК-2, УК-6 [2].

Практически по всем описываемым показателям наблюдается тенденция неуклонного роста средних значений в направлении лучшего владения описываемыми способностями студентами более старших курсов, что является ожидаемыми значениями их динамики. При учете средних значений показателей по всем респондентам в целом следует отметить, что студенты первых курсов фактически в каждой позиции дали ответы ниже средних значений по общей выборке, студенты четвертых курсов – выше средних по общей выборке значений. Так же следует отметить, что одним из объективных показателей сформированности интегрального качества у студентов может служить их общая академическая успешность, поскольку фактически она во многом зависит от времени, умения планировать свою деятельность и собственно качества самостоятельной подготовки к различным формам контроля по изучаемым дисциплинам (которое, в свою очередь, включает в себя умение работать в библиотеках, умение искать необходимую информацию в сети Интернет, умение пользоваться оргтехникой и т.п.).

В ходе анкетирования были получены следующие данные (см. таблицу), отражающие субъективные представления студентов о степени владения позициями организационного компонента.

Значение показателей организационного компонента по результатам анкетирования в выборках студентов разных курсов.

Измеряемая позиция	Средние показатели опроса студентов			Средний показатель по респондентам всем курсов
	1 курса	2 курса	4 курса	
1. Умение планировать время	5,5	6,2	7,2	6,3
2. Умение планировать свою работу	5,8	6,3	7,3	6,5
3. Умение перестраивать систему деятельности	5,6	6,2	7,2	6,3
4. Умение работать в библиотеках	5,1	5,8	6,7	5,9
5. Умение ориентироваться в классификации источников	5,5	6,2	7	6,2
6. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации	5,3	6,2	6,8	6,1
7. Умение владеть различными интеллектуальными приемами	6,9	7,5	7,6	7,3

Позиция «умение планировать свое время» предполагает эффективное управление временным ресурсом для выполнения определенного круга задач и получение планового результата. Результаты владения данным качеством составили 61,1% от максимально возможного значения у студентов первых курсов (достаточно сформировано с общечеловеческих позиций) до 80,0% у студентов четвертых курсов (достаточно сформировано с позиций профессиональной педагогической деятельности). Данная компетенция позволяет студентам участвовать в решении нескольких задач в одни и те же промежуточные времена, гармонично распределять время занятости в течение суток, выделять диапазоны максимальной трудовой активности.

Позиция «умение планировать свою работу» предполагает предварительное определение не только времени, но и заданного результата (по виду, по качеству) и определение промежуточных «реперных» точек, позволяющих субъекту прогностически оценить вероятность достижения результатов работы. Средние значения данного показателя составили соответственно: 64,4% (1 курсы), 70% (2 курсы), 81,1% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов старших курсов по данному показателю следует признать достаточно высокими.

Позиция «умение перестраивать систему действий» свидетельствует о развитии таких качеств, как гибкость, мобильность, творческий потенциал личности педагога, и во многом связана с предыдущей из описываемых позиций, поскольку понятие «перестраивать» обозначает, в нашем понимании, прежде всего изменение вектора деятельности (способа, средства и др.) при нарушении показателей успешности в точках промежуточного контроля качества деятельности. Средние значения данного показателя составили соответственно: 62,2% (1 курсы), 68,9% (2 курсы), 80,0% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов старших курсов по данному показателю следует признать достаточно высокими.

Позиция «умение работать в библиотеках» набрала наименьшие значения из всех описываемых в выборках студентов всех исследуемых курсов. Вероятно, динамика получения и работы с информацией разного рода в обществе в течение последних 7 – 10 лет привела к тому, что свыше 90% информации учебного или научного характера может быть найдено в сети Интернет (если говорить о поиске бытовой или общепринятой информации, то, вероятно, этот показатель близок к 100%). Средние значения данного показателя составили соответственно: 56,7% (1 курсы), 64,4% (2 курсы), 74,4% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов всех курсов не могут быть признаны высокими и достаточными. Развитие данного показателя, вероятно, необходимо стимулировать такими методами, как: работа с бумажными носителями информации в ходе аудиторных занятий; самостоятельная работа по конспектированию первоисточников; использование бумажных носителей в качестве источника информации в ходе научно-исследовательской деятельности и планового выполнения студентами практико-ориентированных заданий в ходе прохождения различных видов профессиональной практики.

Позиция «умение ориентироваться в классификации источников информации» важна по своей сути тем, что критически необходимо определить надежность источника информации и его достоверность при формировании научных и учебных исследовательских проектов, а также в ходе традиционного обучения. Эта позиция объединяет много аспектов: умение искать информацию с определением истинности электронного адреса, учет статуса источника информации (в сети), способность адекватно оценивать полноту информации и ее качество, и другие. Данная позиция имеет большой вес в научно-исследовательской работе студентов, поскольку от надежности источника информации, выбранного в качестве стартовой позиции, зависит и качество конечного продукта исследований. Средние значения данного показателя составили соответственно: 61,1% (1 курсы), 68,9% (2 курсы), 77,8% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов всех курсов не могут быть признаны высокими и достаточными. Развитие данно-

го показателя, вероятно, необходимо стимулировать через введение курсов по выбору (например, «Основы исследовательской работы студентов» и т.п.), использование в качестве альтернативных методов оценивания студентов рецензирование научных документов, подготовку и взаимное рецензирование научных статей и т.п.

Позиция «умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации» предполагает наличие у студентов навыков использования техники различного рода, в первую очередь – компьютерной и владеть навыками оператора данных. Практически 70% времени профессий интеллектуального труда (в том числе – и педагогической профессии) обусловлено умением использовать мультимедийную технику и способами оперирования данными, содержащимися в той или иной базе данных (это и получение информации предметного характера, ведение электронного документооборота, использование электронных микроскопов учителями начальных классов, химии и биологии, использование мультимедийной техники в ходе объяснения нового материала (виртуальная образовательная среда) или для проведения контроля знаний и т.п.. Средние значения данного показателя составили соответственно: 58,9% (1 курсы), 68,9% (2 курсы), 75,6% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов всех курсов не могут быть признаны высокими и достаточными. Развитие данного показателя возможно, с нашей точки зрения, посредством привлечения студентов к использованию мультимедиа-оборудования в ходе аудиторных занятий (например, подготовка и защита мультимедиа-проектов) или в ходе самостоятельной подготовки к занятиям (образовательные платформы).

Позиция «умение искать сведения в сети Интернет» фактически обеспечивает результативность многих профессий интеллектуального труда, а также возможность решения различного рода обычных жизненных задач современного человека (запись на прием к врачу, оформление ребенка в дошкольное образовательное учреждение / школу, получение пособий, участие в конкурсе на занятие вакантных должностей, повышение квалификации и т.п.). В эпоху постиндустриального общества информация, по сути, является главным ресурсом человечества. Средние значения данного показателя составили соответственно: 76,7% (1 курсы), 83,3% (2 курсы), 84,4% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов вторых и четвертых курсов могут быть признаны высокими и достаточными. Отметим, что данная позиция была раскрыта самыми высокими значениями среди обучаемых всех курсов.

Позиция «умение владеть различными интеллектуальными приемами» предполагала, в первую очередь, применение студентами в ходе обучения базовых когнитивных навыков: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, индукции, дедукции и т.п. Большая часть этих навыков, по нашему мнению,

должна быть сформирована еще на этапе получения среднего (общего) полного образования и регулярно использоваться при подготовке к практическим занятиям и в ходе проверки знаний. Результаты исследования по этой позиции оказались ниже, чем следовало предположить. Средние значения данного показателя составили соответственно: 67,8% (1 курсы), 76,7% (2 курсы), 81,1% от максимального значения показателя (4 курсы). Результаты студентов четвертых курсов могут быть признаны высокими и достаточными.

Синтез средних данных по каждой вышеописанной позиции позволил определить количественное знание, характеризующее организационный компонент в целом в каждой выборке респондентов. Так, суммарные средние показатели составили: 45,8 (63,6% от возможного максимального значения) у студентов первых курсов, 51,3 (71,5%) у студентов 2-х курсов и 57,1 (79,3%) у студентов 4-х курсов. Полученные показатели могут быть оценены с позиции автора методики как высокие (превышающие порог в 60%), однако с нашей точки зрения, достоверно высокими следует признать цифры, превышающие планку 80%. Необходимо отметить, что полученные суммарные показатели ни по одной группе респондентов не превысили заданные в исследовании значения, хотя данные студентов 4-х курсов по факту оказались предельно близки к ним.

Таким образом, подводя итог сказанному, отметим, что полученные нами результаты эмпирического исследования, направленного на диагностику организационных способностей студентов педагогического вуза в структуре определения их парциальной готовности к предстоящей профессиональной деятельности, можно признать удовлетворительными, но недостаточно высокими. В этой связи стоит признать общую эффективность реализации профессиональной образовательной программы подготовки учителей в вузе с точки зрения формирования их готовности к педагогической профессиональной деятельности в целом, и развития навыков управления и самоуправления своими ресурсами (в первую очередь – интеллектуальными и временными) – в частности. Вероятно, можно предложить в качестве рекомендаций частичную модификацию обозначенной выше программы подготовки специалистов за счет усиления ее исследовательской и творческой направленности, а также более активного участия студентов в подготовке и защите разного рода проектов, основанных на применении их умений поиска и обработки информации, в том числе – в сети Интернет.

Список литературы

1. Тюренкова С.А. Антропологический подход к оценке деятельности учителя школы с учетом требований профессионального стандарта педагога и введения национальной системы учительского роста // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2020. – № 17-1. С. 157-162.

РАЗДЕЛ 1. Профессиональная компетентность педагога в условиях цифровой социальной реальности

2. ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] - режим доступа - URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения 28.03.2021)

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института психотерапии, – 2005 – 490 с. - С. 421-424

4. Цвирко Н.И. Система контроля качества подготовки будущих специалистов на разных этапах обучения в вузе // Педагогическая наука и практика – региону: материалы XVI региональной научно-практической конференции. ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт». – 2016.– С. 139-146.

5. Цвирко Н.И., Тюренкова С.А. Развитие способности студентов к самообразованию как фактор эффективности учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности // KANT, – 2018/– № 3– (28). С. 94-99.

РАЗДЕЛ 2
**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ:
ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

SECTION 2
**ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE IN DIGITAL PEDAGOGY:
OPPORTUNITIES, RISKS AND PROSPECTS
FOR THE DIGITALIZATION OF EDUCATION**

УДК 378.1

Бабаян Анжела Владиславовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Babayan A.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: baanwl@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН
ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ**

**IMPLEMENTATION OF THE ANTHROPOLOGICAL
APPROACH IN THE PROCESS OF CONDUCTING
ONLINE LECTURES**

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации антропологического подхода в процессе проведения онлайн лекционных занятий для студентов вуза. Дистанционное преподавание органично встраивается в традиционную систему образования и является его составной частью. Обучение может быть полностью или частично дистанционным. Онлайн лекция позволяет расширить дидактический арсенал, разнообразить формы и методики обучения, повысить интерес и мотивацию учащихся к предмету, делает познание увлекательным, интересным. Даются методические рекомендации, которых следует придерживаться преподавателю при проведении лекций в режиме онлайн; перечислены правила эффективной онлайн лекции.

Annotation. The article is devoted to the problem of the implementation of the anthropological approach in the process of conducting online lectures for university students. Distance learning is organically integrated into the traditional education system and is an integral part of it. The training can be fully or partially remote. The online lecture allows you to expand the didactic arsenal, diversify the forms and methods of teaching,

increase the interest and motivation of students to the subject, makes learning fascinating and interesting. Methodological recommendations are given, which should be followed by the teacher when conducting lectures online; the rules of effective online lectures are listed.

Ключевые слова: лекционные занятия, лекция, педагогический вуз, преподавание, студент, преподаватель, онлайн, дистанционные образовательные технологии.

Key words: lecture classes, lecture, pedagogical university, teaching, student, teacher, online, distance learning technologies.

Образовательные учреждения высшего образования призваны готовить конкурентоспособных, высококвалифицированных выпускников, нравственно и физически развитых, здоровых, способных к эффективному труду. Профессиональная подготовка студентов вузов, повышение качества образования должны опираться на антропологический подход, выступающий мировоззренческой и нравственной основой исследовательской и образовательной деятельности.

Специфика антропологического подхода как формы гуманитарного познания и преобразования образовательной действительности предусматривает определенную незавершенность, диалог, добавления, проблематизацию вопросов, связанных с развитием педагогической теории и практики. В современных условиях увеличивается интерес к реализации антропологического подхода в педагогической теории и практике образования, к выявлению индикаторов эффективной реализации антропологического подхода в разработке научных и практических педагогических проблем.

Реализация антропологического подхода в образовании соответствует демократизации, индивидуализации, диалогичности как тенденциям образования, предусматривает приоритетную ориентацию на удовлетворение потребностей человека, обращение к его правам и свободам. В этой связи актуальны попытки педагогической науки анализа образовательной практики, выявление эффективных механизмов ее совершенствования.

Дистанционное обучение является одной из альтернативных форм преподавания. Дистанционное обучение в вузе предполагает взаимодействие преподавателя и студентов на расстоянии, которое отражает присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), и реализуется специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Дистанционное преподавание органично встраивается в традиционную систему образования и является его составной частью, т.е. обучение может быть полностью или частично дистанционным. Преподавание дисциплины в указанном формате включает в себя большой объем теоретического материала. Применение дистанционных образовательных технологий дает преподавателю возможность расширить дидактический арсенал, разнообразить формы и методики обучения, что повышает интерес и мотивацию учащихся к предмету, делает процесс познания увлекательным, интересным, расширяет

кругозор обучающихся. Поиск новых форм, методов, средств обучения повышает профессионализм преподавателя.

Актуальность проведения лекционных занятий с применением дистанционных образовательных технологий приводит к необходимости разработки методики их проведения. Лекция как вид учебной деятельности при применении дистанционных образовательных технологий реализуется во всех технологических средах: работа с электронными учебными курсами под руководством преподавателя; в системе онлайн (система общения преподавателя и обучающихся в режиме реального времени); системе офлайн (система общения, при которой преподаватель и обучающиеся обмениваются информацией с временным промежутком) в формате теле- и видеолекций, лекций-презентаций.

Для работы над материалом лекции следует дать ссылки на учебную литературу, дополнительные ресурсы. Основная литература представляется не только библиографическим описанием, рекомендуется показывать копию обложки или скриншот главной страницы электронного документа. Например, в первой лекции по дисциплине мы приводим копии обложек основной литературы, даем электронные адреса Интернет-ресурсов, а также говорим о наличии этих же материалов в электронной форме.

Изучение методики проведения лекционных занятий в вузе с использованием ДОТ предусматривает, что в ходе лекции студент должен слушать преподавателя, следить за тем, что он показывает, поэтому важно изображение лектора. Демонстрируя и комментируя наглядные изображения, лектор переходит от словесных к несловесным наглядным методам. Демонстрируемый материал должен соответствовать логике изложения лектора, делать внимание студентов устойчивым.

При проведении лекций в режиме онлайн преподавателю рекомендует придерживаться следующих правил:

1. Показ фрагмента фильма, диапозитивов, схем и т.п. предварять просмотром, определением их места в тексте лекции и определением комментариев к ним.

2. Наглядные изображения должны соответствовать объяснениям преподавателя, логике и последовательности устного изложения вопроса.

3. Демонстрируемые кадры не должны долго оставаться на экране, чтобы не отвлекать внимание студентов, если лектор перешел к другому вопросу.

4. Не рекомендуется продолжать изложение материала, когда студенты должны прочитать или списать что-либо с экрана. Следует медленно прочитать текст и повторить его другими словами.

Анализ методики проведения лекционных занятий в вузе с использованием ДОТ привел нас к выводу о том, что онлайн лекция эффективна, при наличии учебных, методических, информационных материалов в рамках учебного дистанционного курса лекций, разработанного преподавателем и доступного

студентам в ЭОС вуза; сопровождении студентов преподавателем с помощью коммуникации в реальном или отложенном времени (сообщения в ЭОС вуза, электронной почты, форума, чата и т.п.), включая вопросы-ответы, рассылка материалов, сетевые консультации; наличии доступа участников образовательного процесса к необходимому компьютерному оборудованию и электронным образовательным ресурсам; наличии доступа в Интернет со скоростью, достаточной для обмена сообщениями, возможностью посмотреть и скачать учебные материалы. Также важна психологическая готовность и мотивированность участников образовательного процесса особенно в режиме отложенного времени, когда студент работает с лекционным материалом самостоятельно.

Методика проведения лекционных занятий в вузе с использованием ДОТ позволяет утверждать, что только при условиях эффективности офлайн лекций могут быть результативны онлайн лекции, к которым добавляется не только обязательное восприятие речи лектора, но и его визуальное восприятие на экране монитора, а также демонстрируемые материалы. Следует отметить и возможность моментального обмена сообщениями, получение в реальном времени устного ответа на заданный вопрос, который будет доступен всем участникам лекции, возможность получения моментальной обратной связи.

Время онлайн лекции студенты видят преподавателя на экране, при этом качество изображения должно быть достаточным для адекватного восприятия и понимания информации; имеют доступ к учебным материалам, которые использует преподаватель непосредственно на лекции; могут выполнить предлагаемые на лекции задания в реальном времени, с предоставлением преподавателю результатов выполнения задания (в том числе в режиме надписей, пометок и др.).

Онлайн лекция дает преподавателю возможность видеть студентов на экране, качество изображения должно быть достаточным для педагогического взаимодействия (понимания состояния студентов, их реакции на материал лекции и т.д.).

Исследование проблемы и наш опыт проведения лекционных занятий в вузе с использованием ДОТ приводит нас к выводам:

- дистанционное обучение предполагает более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организацию; четкую постановку задач и целей обучения; доставку необходимых учебных материалов;
- интерактивность как важный элемент проведения лекционных занятий в дистанционном формате. Лекционный курс должен обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, давать возможность группового обучения;
- обратная связь должна быть оперативной и отсроченной;
- важно поддержание мотивации обучающихся;

- выбор модульной структуры дистанционного курса лекций, что позволит студенту осознавать свое продвижение от модуля к модулю и обращаться к любому модулю по своему усмотрению в зависимости от уровня усвоения материала.

Лекционные занятия в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий рекомендуем организовывать с соблюдением таких требований, как:

- обеспечение параллельного двухканального видеоввода. Одна видеокамера направлена на доску (экран), где преподаватель наносит обсуждаемый текст, рисунки, формулы и т.п. Второй видеоввод показывает преподавателя или общий вид лекционной аудитории;

- обеспечение аудиоканала между преподавателем и обучающимися, с возможностью микширования звука от нескольких участников;

- обеспечение текстового обмена между обучающимися и преподавателем. Данный обмен целесообразно использовать для задания вопросов. Каждый из обучающихся с помощью текстового обмена пересылает свои вопросы преподавателю. Вопросы можно задавать и посредством микрофона, когда это разрешено преподавателем, или письменно;

- обеспечение возможности передачи и отображение лекционных материалов, подготовленных в офисных программах: MS Power Point, MS Word, MS Excel и т. д. При этом обеспечивается параллельное отображение: в одном окне – вид преподавателя или аудитории, а в другом окне – текст, иллюстрации, слайд, графика, видеоролик и т. д.;

- обеспечение возможности сохранения слушателями необходимого материала в собственных базах данных непосредственно в процессе дистанционного обучения;

- обеспечение возможности подготовки обучающих материалов с использованием текстовой, графической, видео- и звуковой информации.

Мы выявили факторы, от которых зависит эффективность проведения лекционных занятий в дистанционном формате в вузе. Это такие факторы, как организация взаимодействия преподавателя и студентов несмотря на то, что они разделены расстоянием, а также отбор используемых педагогических технологий; наличие качественно разработанных учебно-методических материалов и удобных способов их доставки студентам; наличие обратной связи; организация и методическое качество используемых материалов, педагогическое мастерство лектора.

Таким образом, реализация антропологического подхода при проведении онлайн лекций обусловлена его процессуально-деятельностной областью: эмпирическим поиском преподавателя, принятием антропологического подхода в качестве методологического регулятива образовательной практики.

Реализация антропологического подхода в процессе проведения онлайн лекционных занятий продуктивна, если способствует решению актуальных

задач педагогической теории и практики образования, задач ориентации на становление целостного человека, поскольку познающий субъект и его потребности оказываются в центре внимания, актуальным становится самопознание человека, его развитие как личности, индивидуальности и субъекта.

Список литературы

1. Везилов Т.Г., Бабаян А.В. Формирование цифровой грамотности современного педагога // Педагогический журнал. – 2021. – Т.11. – №1-1. – С.336-340.
2. Бабаян А.В., Везилов Т.Г. Обеспечение эффективности профессиональной подготовки магистров на основе дистанционных образовательных технологий // Высшее образование сегодня. – 2016. – №1. – С.38-41.
3. Захарова О.А., Везилов Т.Г., Ядровская М.В. Дистанционные технологии и электронное обучение в профессиональном образовании. Монография. – Ростов-на/Д: Издательский центр ДГТУ, 2015. – 135 с.

УДК 374.7 : 37.014 (470.630)

Евмененко Елена Владимировна

Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ставрополь

Evmenenko E.V.

*Stavropol Regional Institute for Educational Development, Stavropol
Excellence and Retraining of Education Workers
E-mail: evmenenko.elena@mail.ru*

Ромаева Наталья Борисовна

Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ставрополь

Romaeva N.B.

*Stavropol Regional Institute for Educational Development, Stavropol
Excellence and Retraining of Education Workers
E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

DIGITALIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE STAVROPOL REGION: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS

Аннотация. В статье обоснована актуальность цифровизации дополнительного профессионального педагогического образования; представлен опыт внедрения автоматизированной информационной системы для планирования и организации

учебной деятельности в Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования; раскрыта сформированность профессиональных компетенций педагогов и разработка индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности как условия непрерывного профессионального развития педагогических работников.

Abstract. *The article substantiates the relevance of digitalization of additional professional pedagogical education; presents the experience of implementing an automated information system for planning and organizing educational activities at the Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of educators; reveals the formation of professional competencies of teachers and the development of an individual trajectory of professional competence development as a condition for continuous professional development of teaching staff.*

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное педагогическое образование, цифровизация образования, автоматизированная информационная система, непрерывное профессиональное развитие педагога, профессиональные компетенции, индивидуальный образовательный маршрут.*

Key words: *additional professional pedagogical education, digitalization of education, automated information system, continuous professional development of a teacher, professional competencies, an individual educational route.*

Цифровая революция, как феномен мирового уровня, становится значимым фактором влияния на развитие всех стран мира, включая Россию, где с 2017 года реализуется государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации».

Использование цифровых технологий становится обязательным атрибутом системы образования. Так, в Ставропольском крае образовательные организации оснащены Интернет-коммуникациями, в обязательном порядке разрабатывают и постоянно обновляют информацию на своих сайтах в соответствии с федеральными требованиями. Достаточно хорошо отработаны технологии электронного обучения детей-инвалидов, разработаны и успешно используются различные образовательные платформы, информационные системы: «Электронный классный журнал» в школах, «Регион-контент», электронная очередь в детские сады и другие, для которых существует возможность стать поставщиками информации для единой информационной системы «Региональный сегмент сведений о системе образования Ставропольского края». В 2016 году в рамках реализации мероприятия «Развитие национально-региональной системы независимой оценки качества общего образования через реализацию пилотных региональных проектов и создание национальных механизмов оценки качества» Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 институтом совместно с ООО ЦИТ «Аверс» разработана информационная система «Региональная образовательная статистика» для автоматизированного сбора информации по показателям независимой оценки качества образования.

ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» является учреждением дополнительного профессионального образования, обеспечивает организацию и проведение различных мероприятий по актуальным вопросам развития общего и дополнительного профессионального образования: съездов, конференций, фестивалей, семинаров, круглых столов, курсов, олимпиад и др.; обеспечивает проведение аттестации руководящих и педагогических работников образовательных организаций Ставропольского края, в том числе, частных образовательных организаций, расположенных на территории края; оказывает адресную помощь школам с низкими результатами обучения, формирует систему непрерывного профессионального развития педагогов. Кроме того, в функции СКИРО ПК и ПРО входит научно-методическое обеспечение программ и проектов развития образования федерального и регионального уровней, мониторинг системы образования региона, развитие национально-региональной системы независимой оценки качества образования, подготовка аналитических и экспертных материалов, проектов документов по проектированию развития и совершенствования региональной системы образования.

В структуре института – семь кафедр, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, одним из направлений деятельности которого является проведение исследований уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов, лаборатория научно-методического сопровождения работы с обучающимися, проявившими выдающиеся способности; шесть отделов, в том числе отдел планирования и организации учебной деятельности, координирующий информационную и методическую работу по организации образовательной деятельности института, три центра, в их числе центр дистанционного обучения и информационных технологий, осуществляющий развитие информационной образовательной среды института.

Ежегодно в институте обучается порядка 10 000 слушателей на различных курсовых мероприятиях, в том числе руководящих кадров – около 1,5 тысяч, членов предметных комиссий ГИА – около 2000 человек.

В декабре 2018 года институту приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 18 декабря 2018 года №318 «О федеральных инновационных площадках» был присвоен статус федеральной инновационной площадки в системе образования по теме «Автоматизированная информационная система «Планирование, организация и управление дополнительным профессиональным образованием» как механизм управления непрерывным профессиональным развитием педагогических кадров Ставропольского края». На сегодняшний день в СКИРО ПК и ПРО указанный инновационный образовательный проект реализован: информационный контент позволяет

автоматизировано отслеживать потребность педагогических кадров в повышении квалификации и прохождении процедуры аттестации, определять состав слушателей (предметная область, возраст, стаж работы, квалификационная категория и т.д.) для проведения дифференциации обучения, формировать статистическую отчетность по итогам проведения курсовых мероприятий для управления качеством реализуемых программ и интеграции данных в федеральную статистическую отчетность.

Следует отметить, что в Ставропольском крае функционирует 33 муниципальных образования, более 600 образовательных организаций, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, более 800 дошкольных образовательных организаций, поэтому внедрение многоуровневой автоматизированной системы позволило оптимизировать взаимодействие института с органами управления образованием и образовательными организациями Ставропольского края в направлении создания условий для непрерывного профессионального развития педагогов.

Автоматизированная информационная система (АИС) СКИРО ПК и ПРО предназначена для накопления, хранения и обработки данных с последующим использованием их при календарном и текущем планировании, при учете занятости и распределении нагрузки, разработке индивидуальных планов преподавателей, при формировании расписаний и отчетных документов. В тоже время системой предусмотрено формирование базы данных педагогических работников региона (посредством экспорта данных из муниципальных баз данных) для оперативного управления процессом профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, с учетом архитектуры информационной системы на нескольких уровнях: региональном, муниципальном, образовательной организации. Учет особенностей групп слушателей в организации образовательного процесса на этапе автоматизированного формирования календарного учебного графика в информационной системе, позволяет заранее выделять группы слушателей по формальным признакам (уровень квалификации, стаж работы, тип образовательной организации, возраст и т.д.) для персонификации дополнительного образования педагогов с учетом их образовательных потребностей. Сама технология разработки информационной системы (разработка модулей на платформе 1С) предполагает её динамичность и возможность встраивания новых модулей в зависимости от запросов пользователей.

Организация обучения слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий частично или в полном объеме предусматривает реализацию программ ДПО (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) с применением информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих проводить учебные занятия независимо от места нахождения слушателей. В СКИРО ПК и ПРО обучение организовано в LMS

MOODLE под руководством куратора и при непосредственном взаимодействии с обучающимися, которые получают учебно-методическую помощь, в том числе в форме индивидуальных консультаций.

В 2021 году в Ставропольском крае на базе СКИРО ПК и ПРО в рамках национального проекта «Образование», в соответствии с Концепцией создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (утв. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76) [1] создан Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ), задача которого на региональном уровне – организация адресной методической и содержательной поддержки педагогических работников при прохождении ими индивидуальных образовательных маршрутов для обеспечения их активного вовлечения в национальную систему профессионального роста и последующего применения в педагогической практике приобретенных профессиональных компетенций.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога - востребованная технология профессионального развития, которая предусматривает целенаправленное проектирование дифференцированной образовательной программы, направленной на осуществление профессионального развития при условии квалифицированного научно-методического сопровождения его профессионального развития и административной поддержки. Средством реализации научно-методического сопровождения педагогов в СКИРО ПК и ПРО является индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности педагога, разрабатываемая совместно преподавателями СКИРО ПК и ПРО и педагогами, с учетом результатов диагностики и обучения на курсах повышения квалификации.

Разработка и реализация индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности педагога способствует учету индивидуальных потребностей и личностно-профессиональных запросов педагога, его опыта и уровня подготовки, когнитивных особенностей, помогает спрогнозировать развитие по индивидуальным образовательным программам, проследить траекторию профессионального роста в послекурсовой период.

Результаты мониторинга (исследования профессиональных компетенций учителя) обозначают профессиональные дефициты учителей. По результатам мониторинга разрабатывается индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности учителя в послекурсовой период согласно «Положения о плане-программе «Индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников» [2].

Индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности учителя содержит задачи, пути решения (мероприятия), сроки, форму участия и представления результатов, а также показатели сформированности профессиональной компетентности учителя (начальные и итоговые).

Использование индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности учителя в послекурсовой период позволяет не только выявлять достаточность или недостаток теоретических знаний, практических умений, но и способствует дальнейшему непрерывному развитию профессиональной компетентности. Анализ результатов апробации индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности учителя в послекурсовой период показал, что участники без опасения определяют свое реальное место на момент исследования, имеют возможность свободного выбора способов самосовершенствования, знают, что будет способствовать развитию их профессиональной компетентности. В сентябре – декабре 2020 года преподавателями СКИРО ПК и ПРО была проведена диагностика профессиональных компетенций (предметных, методических, коммуникативных, психолого-педагогических) 840 руководящих и педагогических работников Ставропольского края и разработаны на основе диагностики индивидуальные траектории развития профессиональной компетентности в курсовой и послекурсовой период. Индивидуальную траекторию развития профессиональной компетентности учителя в послекурсовой период можно использовать для отслеживания результатов в различных направлениях профессиональной деятельности педагога, наполняя необходимой информацией, что под силу сделать самому педагогу. Кроме того, она может служить тем средством, которое будет способствовать профессиональному саморазвитию педагогов в освоении инноваций в послекурсовой период.

Таким образом, внедрение автоматизированной системы в информационное образовательное пространство региона позволило:

- органами исполнительной власти в сфере образования проводить текущий анализ состояния педагогических кадров региона по территориям и видам образовательных организаций для эффективной реализации кадровой политики;

- отделам управления образования организовывать адресную работу с педагогами, направленную на непрерывное профессиональное развитие педагогических работников;

- СКИРО ПК и ПРО оптимизировать работу по планированию и организации образовательного процесса, обеспечить реализацию принципа дифференциации дополнительного профессионального образования на основе диагностики сформированности профессиональных компетенций педагогов и разработки индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности;

- организациям, уполномоченным обеспечивать информационно-методическое и организационно-технологическое проведение процедуры аттестации руководящих и педагогических работников, прогнозировать и планировать свою деятельность.

В целом, АИС позволяет хранить и обрабатывать информацию о руководящих и педагогических работниках Ставропольского края, обеспечивает связь между институтом и органами управления образования муниципальных и городских округов, актуализировать информацию о педагогических работниках и дистанционно организовать их обучение.

Список литературы

1. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников (утв. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/download/3508/> (дата обращения 06.09.2021).

2. Положение о плане-программе «Индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников» [Электронный ресурс]: http://staviropk.ru/attachments/article/131/Pr_164_Pril_2.pdf. (Дата обращения 11.09.2021).

УДК 37.015.3

Кузнецова Елена Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Kuznetsova E.N.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: elekuznetsova@yandex.ru*

Хилько (Швецова) Ольга Владимировна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Hilcko (Shvecova) O.V.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: olia.hilcko@yandex.ru*

ФЕНОМЕН ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

THE PHENOMENON OF E-LEARNING: PEDAGOGICAL AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL IMPLICATIONS

Аннотация. *Статья посвящена антропологическим, педагогическим и социально-психологическим последствиям обучения при помощи информационных и электронных технологий.*

Abstract. *The article is devoted to the anthropological, pedagogical and socio-psychological consequences of the e-learning with the help of information and electronic technologies.*

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное обучение, пандемия COVID-19, косвенное общение, аутизация, искусственный интеллект.

Keywords: distance education, e-learning, COVID-19 pandemic, indirect communication, autism, artificial intelligence.

В начале была Слово, а в конце будет цифра
В. Катасонов.

Современные условия повсеместного использования интернета и мультимедиа создают принципиально новое образовательное пространство: опосредованное взаимодействием с педагогом в сети Интернет на образовательных платформах и посредством мессенджеров, выполнение самостоятельной работы с использованием персональных компьютеров, мобильных телефонов, использование электронных учебных материалов, получение консультаций и оценок у удаленного преподавателя (эксперта).

Такая система обучения в научных кругах получила термин электронное обучение или обучение с помощью интернета и мультимедиа [13].

Наряду с термином электронное обучение широко используются термины «цифровое образование», «цифровое обучение», «цифровая грамотность», «цифровая образовательная среда». Но следует отметить, что однозначного определения данных понятий в нормативных документах об образовании пока не существует.

Указанные термины получили широкое распространение после 1995 года, когда математиком и программистом из США Николасом Негропonte был введен термин «цифровая экономика» [4]. Опираясь на данные исследования термина «цифровое образование» [1], можно определить сущность и компоненты содержания данного термина. Согласно авторам, цифровое образование – это процесс организации взаимодействия обучающихся и обучающихся, на основе использования цифровых технологий, цифровых инструментов. Под цифровыми инструментами понимают программные продукты, которые используются для организации учебного процесса. Результаты деятельности обучающихся авторы называют цифровыми следами – все действия учащихся в интернет-пространстве.

В нашей статье мы будем использовать термин электронное образование, который официально закреплен Законом об образовании в РФ.

Электронные вычислительные устройства, персональные компьютеры и электронные гаджеты применяются в образовании для опосредованного взаимодействия между учащимися и педагогами на протяжении сорока лет.

Развитие современного транспорта и ускорение сообщений между континентами и странами привело не только к скоростному обмену технологиями, но и к обмену инфекциями. Объявленная ВОЗ 11 марта 2019 года пандемия COVID-19 [12], привела к запуску по всему миру дистанционного образо-

вания как системы, позволяющей поддерживать карантин и самоизоляцию. Дистант позволил обучающимся и преподавателям взаимодействовать, оставаясь на безопасном расстоянии.

Всеобщий локдаун привел к катастрофическому последствию для мировой экономики, спровоцировав, по сути, новую экономическую депрессию. В результате, в мире разрастается массовый адаптационный синдром, повышается экономическое, психологическое и социальное напряжение.

Для снятия стресса очень важно движение, физическая нагрузка и эстетические впечатления, английское выражение «fight or fly» (буквальный перевод «борись или улетай», но чаще переводят на русский язык как «дерись или беги») ярко демонстрирует деятельную природу защиты от стресса.

Локдаун привел взрослых, детей, обучающихся всех возрастов к изоляции дома, к удаленной работе и к дистанционному обучению, к дефициту эмоциональных впечатлений, к нехватке визуальной реальной информации, к перегрузке глаз и к статичному положению за персональным компьютером и иными электронными устройствами, в результате чего было существенно снижено количество возможных вариантов снятия психологического и физического напряжения. Изоляция приводила к явлению схожему с синдромом госпитализма, только для большей части населения изоляция проходила не в больнице, а по месту проживания.

Дистанционное обучение было апробировано по всему миру как единственная форма обучения в условиях пандемии, как вынужденная мера. Под дистанционным обучением мы понимаем образовательный процесс, организованный с помощью средств телекоммуникационных технологий без непосредственного контакта обучаемых с преподавателем [16].

Дистанционное обучение и ранее использовалось как дополнительная форма традиционного (очного) обучения, например, при повышении профессиональной подготовки.

Пандемия COVID-19 послужила премьерой дистанционной формы обучения, и теперь она объективная данность, несмотря на малую изученность последствий такой формы обучения для здоровья, психики и для обученности и компетентности учащихся, также, несмотря на дефицит, а иногда и попросту отсутствие методов, методик и технологии дистанционного обучения.

Дистанционное обучение как система требует оценки с позиций соблюдения принципов обучения, поскольку испытываемыми при всеобщей дистанциализации являются обучающиеся, большинство из которых дети. К примеру, соблюдаются ли при дистанте такие принципы, как: принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип сознательной активности, принцип доступности, принцип взаимосвязи теории и практики?

Внедрение всего нового в обществе и в образовании вызывает массу проблем и связано с сопротивлением консервативной части населения, а

также массу методических трудностей. Предположим, что проблемы, которые вызывает дистанционное обучение, хотя бы частично будут решены, это такие проблемы как: косвенное общение, которое сужает каналы восприятия и осложняет восприятие информации от собеседника; аутизация учащихся в результате снижения доли личного непосредственного общения, потеря или неразвитие навыков и потребности в общении. Допустим, что посредством цифровизации образования будут персонализированы образовательные маршруты и воздействия, искусственный интеллект будет анализировать компетентность учащихся и оптимизировать их учебный процесс, учитывать и создавать зону ближайшего развития конкретного ученика. Но полностью исключить специфику дистанционного взаимодействия и обучения, тем не менее, будет невозможно. Так каковы предполагаемые последствия «всеобщей цифровизации», в том числе и «цифровизации образования»?

Наука футурология может предложить свои методы для составления прогноза, исходя из имеющихся тенденций. К примеру, С. Шульман определяет путь развития человечества к постепенному переходу к единому энергоорганизму, приобретающему постепенно форму тел вращения (!) [14], чему немало будет способствовать сначала налаживание единой сети (Интернет) между единичными организмами и разумами, что уже к настоящему периоду сделано, затем компьютеризация непосредственно человека посредством вживленных чипов-имплантатов к 2030 году, что уже предполагается сейчас в Дорожной карте [13], а затем их постепенное слияние (через сеть), и уход от белкового типа питания и переход на энергетическое.

Кстати, в Дорожной карте предполагается и отмена традиционной классно-урочной системы в образовании и системы оценивания учащихся, введение электронного паспорта семьи [13].

Футурологи предполагают также ближайшие антропологические последствия в психофизиологии и психомоторике человека современного, например, как будет через 20 лет выглядеть человек, который много времени проводит за компьютером, причем исследование провела компания, которая специализируется на онлайн-играх [11].

Цифровое поколение (Digital Natives) – это люди, рожденные после 2004 года, в период цифровой революции. Впервые термин был использован Марком Пренски для определения поколения людей, которые живут в тесном окружении цифровых технологий и получают информацию через различные цифровые каналы. Люди, принадлежащие поколению Z (2005 – по настоящее время), согласно «теории поколений» Нила Хау, это «цифровые люди», с самого раннего детства вовлеченные в цифровую среду [8].

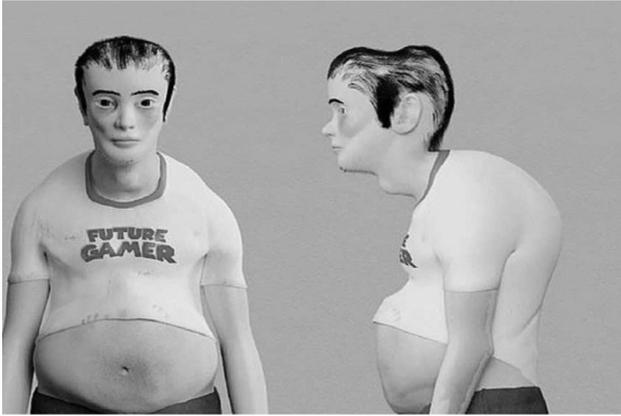


Фото из открытых источников

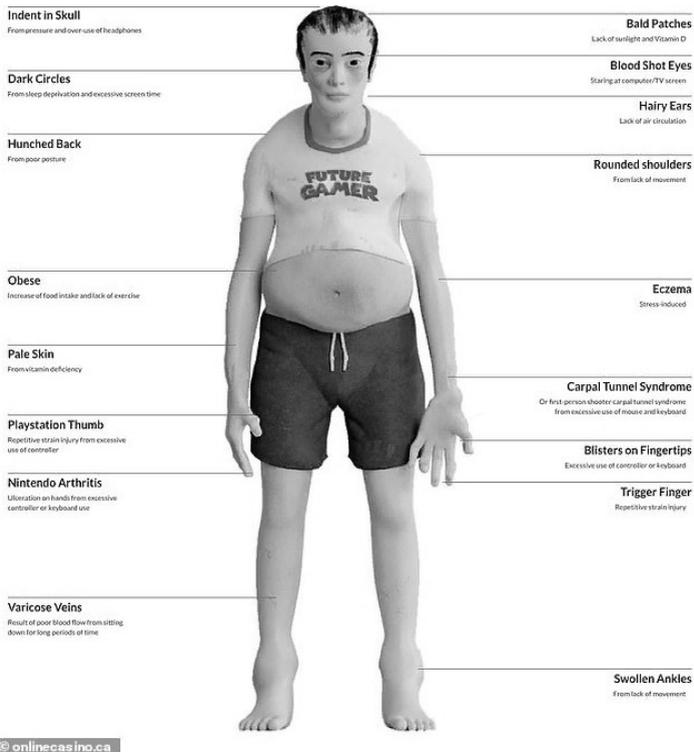


Фото из открытых источников

1.Indent in Skull	1.Вмятина в черепе	9.Bald Patches	9.Лысина
2.Dark circles	2.Темные круги	10.Blood shot eyes	10.Красные глаза
3.Hunched Back	3.Сутулая спина	11.Rounded shoulders	11.Покатые плечи
4.Obese	4.Ожирение	12.Eczema	12.Экзема
5.Pale skin	5.Бледная кожа	13.Carpal Tunnel Syndrome	13.Туннельный синдром запястья
6.Playstation Thumb	6.Травмированный (игровой) палец	14.Blisters on Fingertips	14.Мозоли на пальцах
7. Nintendo Arthritis	7.Игровой артрит	15.Trigger Finger	15.Поврежденный указательный палец
8.Varicose Veins	8.Варикозные вены	16.Swollen Ankles	16.Опухшие лодыжки

Позже появился термин *Born digital* – с английского – «цифровые со дня своего рождения» (Джош Спир) и даже *Digital generation* – «цифровое поколение» [9]. Последний термин объединяет целое поколение людей, появившихся в век информационных технологий в один род особенных людей.

Период «цифровой революции», с восьмидесятых годов XX двадцатого века и до начала XXI века – это время глобальных изменений во всех сферах человеческой жизни; социальной, производственной, психологической. Основные последствия изменений – повсеместное распространение вычислительной техники, персональных компьютеров, смарт телефонов, системы Интернет.

Представители цифрового поколения общаются, главным образом в виртуальном мире. В результате, у современных подростков теряется навык общения в реальности. Им сложнее высказывать свои мысли в живом общении. Появляется склонность к аутизму, интровертированности.

Люди могут быстрее и эффективнее обрабатывают цифровую информацию и особенно в графическом виде [10].

Однако, человек утрачивает освоенные социальные и психические навыки. Произошли изменения в мыслительных операциях категоризации и обобщения. Павлова Е.Д. отмечает клиповость мышления, поверхностное восприятие информации, рассеянное внимание [5].

Термин клиповость мышления появился сравнительно недавно и означает то, что учащиеся настроены на получение быстрой, ярко оформленной информации в форме видеоклипа и не способны к критическому анализу этой информации. Нарушается устойчивость внимания, не развивается долгосрочная память. Современные люди погружаются в иллюзию: можно найти любой материал быстро, легко проникнуть в любое пространство. Не нужно много запоминать, держать большой объем информации в памяти, смартфон всегда под рукой.

Возможность быстро находить решение проблем на уровне гаджетов облегчает работу мозга, но при этом снижается нейропластичность мозга. Происходит ослабление памяти, концентрации внимания, теряется способность к критическому мышлению и углубленному познанию. Курбатов В.И. отмечает, что мышление становится гипертекстуальным, мозаичным, полифоничным [3].

Соломиноков А.Б. считает, что новое мышление отличается гибкостью, объемностью, многозначностью. В данном выводе отмечается, что соотношение знаков и значений очень вариабельна, а разрыв между знаком и значением рассматривается как переход на более абстрактный уровень знаков. Это признак эволюции человеческой культуры и мышления [7].

Цифровой мир предполагает быструю смену информации, ускоряется ритм жизни человека и человек невольно старается успеть, приспособиться к постоянно меняющемуся миру. В результате, появляется быстрая утомляемость, что ведет к стрессу и психологической неуравновешенности. Так, молодое поколение отличается гиперактивностью, раздражительностью.

Необходимость быстро переключаться с одной информации на другую, оперирование большим объемом информации не дает современному ученику остановиться и задуматься над моральными и жизненными ценностями.

В сфере образования происходят серьезные преобразования, а сам процесс получил название электронное обучение. 1 марта 2018 года президент России В.В. Путин в ежегодном Послании к Федеральному Собранию отметил, что использование передовых телекоммуникаций для нашей страны является «прорывным ресурсом». Президент подчеркнул важность «индивидуальных технологий обучения» и способность адаптироваться к новым условиям «цифровой эпохи» [6].

Уже в настоящее время вузы и школы активно используют как зарубежные, так и отечественные образовательных платформы, такие как Moodle, E-СТАДИ, Учи.ру ATutor, Eliademy, Forma LMS, Origo и др., а также сервисы удаленного взаимодействия для организации видеоконференций, вебинаров, групповых чатов – ZOOM, Microsoft Teams, Skype и др.

Однако, помимо отрицательного влияния дистанционного обучения на физическое и психическое здоровье всех участников образовательного процесса, мы столкнулись с объективными трудностями организации и осуществления процесса дистанционного обучения.

Для реализации обучения в дистанционном режиме необходима мощная материально-техническая база. Электронное обучение очень дорогостоящее. Однако, финансирования недостаточно и это сказывается в целом на эффективности дистанционного обучения.

Большой объем доступного материала в сети интернет приведет к сокращению мест преподавательского состава. Поменяется роль преподавателя,

изменяются квалификационные требования. Соответственно, необходима организация специальных курсов переподготовки для преподавателей всех уровней, что соответственно требует серьезных материальных вложений.

Хотелось бы отметить, что в период вынужденного дистанционного обучения преподаватели за свой счет обеспечивали себя техническим средствами и самостоятельно оплачивали счета за трафик и электроэнергию.

К примеру, онлайн обучение иностранному языку имеет свои положительные и отрицательные стороны. В плане представления информационного материала, у преподавателя появляется огромный выбор интернет ресурсов: сайты по фонетике, текстовые и веб-страницы. Возможность составлять тематические презентации с целью развития монологической и диалогической речи.

Использование уже готовых видеороликов по объяснению грамматического материала, и страноведческих видеогидов делает обучение намного привлекательнее. Но при этом, возникает вопрос этики, плагиата и авторских прав, который требует специального рассмотрения.

Пропадает необходимость закупки дорогих цветных учебников так как можно использовать электронный вариант. К примеру, Cambridge Assessment English – официальный сайт Кембриджского университета предоставляет бесплатные обучающие вебинары и разнообразие дидактического материала, тестов для оценки уровня владения языком.

Однако несовершенство технического обеспечения не позволяет на должном уровне работать над произношением. Плохой звук, помехи не дают возможность четко услышать речь и соответственно сделать исправления в случае ошибок. Студенты, живущие далеко от города, имеют интернет-соединение низкого качества, и часто вынуждены отключаться от онлайн лекции, нарушая ход занятия. Также теряется эмоционально-психологический контакт преподавателя и учащихся.

Гибкий график учебы в онлайн режиме, с одной стороны, дает свободу выбора, но с другой расслабляет. Есть возможность отложить занятие, отключиться в любой момент. Для студентов со слабой самоорганизацией осуществить учебу без привычного контроля со стороны деканата и преподавателя будет сложно. Система диагностики учебных достижений в онлайн-режиме также требует дополнительных доработок.

В заключении следует отметить, что электронное обучение и дистанционное обучение – новые формы и условия обучения. Игнорировать возможности дистанционного обучения не представляется сегодня возможным, так как изменения отмечены уже на законодательном уровне и продиктованы условиями жизни. Нельзя не учитывать великолепные возможности для самостоятельного и индивидуального обучения в условиях дистанционного обучения. Самым оптимальным представляется использовать традиционное образование наряду с дистанционным обучением, а индикатором эффектив-

ности системы должны стать психическое и физическое благополучие как учащихся, так и преподавателей.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – №03. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///F:/DT/tcifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu%20\(1\).pdf](file:///F:/DT/tcifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu%20(1).pdf). (Дата обращения: 08.08.2021).
2. Кузьмин Я. Главный тренд российского образования – цифровизация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www/ug.ru. (Дата обращения: 18.08.2021).
3. Курбатов В.И. Символическое, виртуальное, сетевое мышление: Новая эпоха или эпоха новостей / В.И. Курбатов // Гуманитарий юга России. – 2013. – №1. – С.1-11.
4. Негропonte Н. Фундаментальная статья по цифровой экономике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED3-02.html>. (Дата обращения: 16.08.2021).
5. Павлова Е.Д. Сознание в информационном пространстве /Е.Д. Павлова. – М.: Academia, 2007. – 688 с.
6. Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> / (дата обращения: 02.09.2021).
7. Соломоник А.Б. Очерк общей семиотики: монография / А.Б. Соломоник. – Минск: МЕТ, 2009. – 191 с.
8. Digital Natives, Digital Immigrants Поколение Digital Native: цифровое детство меняет будущее человечества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: LIFE (10 августа 2016). https://ru.wikipedia.org/wiki/Digital_Native. (Дата обращения: 18.03.2021).
9. Josh Spear presentation at Zeitgeist Europe 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Digital_Native. (Дата обращения: 22.08.2021).
10. Tapscott D. Grown Up Digital: How the net Generation is Changing your world/ D.Tapscott. – McGraw-Hil, 2008. – 384 p.
11. Режим доступа: <https://planet-today.ru/novosti/obshchestvo/vne-politiki/item/120744-kak-cherez-20-let-budet-vyglyadet-chelovek-kotoryj-postoyanno-sidit-zakompyuterom>. (Дата обращения: 01.09.2021).
12. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Пандемия_COVID-19. (Дата обращения: 15.03.2021).
13. Режим доступа: <https://spbu.ru/news-events/universitet-v-smi/forsayt-proekt-detstvo-2030-pugaet-roditeley-chipizaciy-mozga-detey> (дата обращения: 16.03.2021).
14. Режим доступа: https://thelib.ru/books/shulman_solomon/inoplanetyane_nad_rossiyu-read-18.html. (Дата обращения: 16.03.2021).
15. Режим доступа: URL: [/https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронное_обучение#:~:text=Электронное%20обучение%20это%20это%20система,с%20помощью%20интернета%20и%20мультимедиа](https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронное_обучение#:~:text=Электронное%20обучение%20это%20это%20система,с%20помощью%20интернета%20и%20мультимедиа). (Дата обращения: 05.09.2021).
16. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение. (Дата обращения: 05.09.2021).

Марченко Галина Владимировна

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону

Marchenko G.V.

Don State Technical University, Rostov-on-Don

E-mail: donpedagog2018@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF THE XXI CENTURY

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме усиления влияния дистанционного формата на обучающихся разного возраста. Цель работы заключалась в выявлении особенностей влияния дистанционного обучения на школьников. Для этого были использованы методы анкетирования и интервью. Полученные данные помогут педагогам сделать дистанционное обучение школьников более легким и понятным, особенно для учащихся начальных классов.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of increasing the influence of the distance format on students of different ages. The aim was to identify the features of the impact of distance learning on schoolchildren. For this, the methods of questionnaires and interviews were used. The data obtained will help educators make distance learning for schoolchildren easier and more understandable, especially for primary school students.*

***Ключевые слова:** образование, цифровизация, проблема, информационно-коммуникационные технологии, развитие личности.*

***Key words:** education, digitalization, problem, information and communication technologies, personality development.*

До начала коронавирусной пандемии в развитии мировой цивилизации доминировали процессы глобализации, когда природные, промышленные, людские ресурсы свободно перемещались через границы национальных государств. Это стимулировало быстрое развитие транспортных средств и средств связи, науки и разнообразных технологий, что способствовало распространению информации с невиданной ранее скоростью. Обозначенные факторы повысили роль информационно-коммуникационных технологий в жизни страны, общества и каждого человека. Изменения, происходящие в современном мире, выступают мощным средством социальной обусловленности таких тенденций развития системы образования, как фундаментализация, прагматизация, индивидуализация, гуманизация, стандартизация, компьютеризация и др.

Пандемия заставила правительства и педагогическую общественность искать новые способы организации взаимодействия педагогов с обучающи-

мися, что активизировало процесс овладения школьниками, студентами и педагогами средствами реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Статья 16 Закона Российской Федерации «Об образовании» гласит, что «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

В последние пару десятилетий появляется все больше исследований, посвященных изучению особенностей и влияния дистанционных технологий на развитие личности и обеспечение качества образования. Еще в 2018 г. на 14-й пресс-конференции Президент Российской Федерации высказал мысль о том, что необходим переход в новый технологический уклад. Без этого у страны не может быть будущего [3]. Один из важнейших ресурсов, который необходим для осуществления технологического прорыва, – это Человек и его знания, компетенция, опыт, отношения. Подготовка профессионального специалиста, способного к высококвалифицированной творческой работе, – одно из основных направлений, требующих концентрации общих усилий, о чем говорил Президент В.В. Путин [2].

Не ставя под сомнение позитивную роль цифровизации в развитии экономики и обеспечении национальной безопасности, необходимо обратить внимание на позитивные и негативные аспекты взаимодействия человека с информационно-коммуникационными технологиями, особенно в сфере образования. По этому вопросу идут постоянные дискуссии среди различных групп специалистов. К сожалению, мнение школьников о дистанционном обучении остается вне внимания для разработчиков программы развития образования и широкой общественности.

Поэтому целью нашего исследования было изучение и анализ мнения школьников относительно дальнейшего внедрения и применения электронного обучения и дистанционных технологий в образовательном процессе. Респондентами выступили учащиеся 4-х, 8-х и 11-х классов (43, 41 и 39 школьников соответственно), обследованных с помощью методов интервьюирования и анкетирования.

В процессе проведения интервью школьникам был задан только один вопрос: «С какими проблемами, трудностями вы столкнулись, когда учились в дистанционном режиме?». Далее была использована анкета закрытого типа, содержащая 4 вопроса, на которые нужно было дать либо положительный

ответ «да», либо отрицательный – «нет». Вопросы были сформулированы следующим образом: «1. Как вам лучше учиться: онлайн или офлайн? 2. Были какие-то трудности в дистанционном обучении? 3. Всегда ли у вас есть возможность учиться онлайн? 4. Хотите продолжить обучение в дистанционном формате?». Обобщенные результаты анкетирования представлены ниже в диаграмме на рис 1.

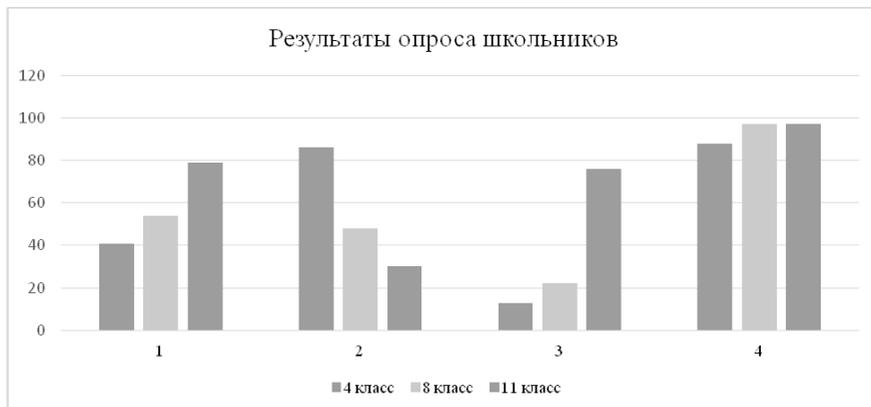


Рис.1. Результаты опроса школьников

Обобщение результатов интервью дает основание говорить о том, что младшие школьники не вполне готовы к переходу в дистанционный формат обучения вследствие отсутствия у них навыков самоорганизации учебной деятельности вне прямого контакта с преподавателем (63%). Обучающимся трудно долго усидеть за мониторами, они часто отвлекаются на предметы, не имеющие отношения к учебному процессу, так как у них еще не вполне сформировано произвольное внимание, а учителю сложно применять средства активизации внимания в дистанционном обучении (27%). Младшие школьники испытывают нехватку непосредственного общения с педагогом (5%). Еще одна сложность заключалась в нехватке устройств, которые можно было бы использовать в образовательном процессе, и в невозможности создать и соблюсти благоприятную образовательную среду в домашних условиях чаще всего из-за наличия других детей в семье (недостаточно компьютеров, не хватает свободного помещения, отвлекают и мешают заниматься другие дети) (5%).

Учитывая тот факт, что для подростка ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение, то его отсутствие составило основную проблему для учащихся 8 классов, с которой они не имели возможности справиться в процессе дистанционного обучения (70%). Кроме этого, подростки отметили необъективность оценки результатов их учебного труда вследствие

наличия возможности списать ответы заданий, воспользовавшись ресурсами Интернета (17%). Важной проблемой явилось отсутствие уроков физической культуры, что привело к ограничению движения, возрастанию веса, появлению болей в спине, других проблем со здоровьем (13%). Старшеклассники отмечали как недостаток дистанционного обучения отсутствие строгой дисциплины (51%), технические трудности (25%) и появившиеся проблемы со зрением (24%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в дистанционном обучении присутствует ряд серьёзных недостатков, влияющих на уровень знаний и физическое состояние учеников (проблемы со здоровьем, нарушение коммуникации, сложность восприятия материала по техническим и другим причинам и др.).

Обучение в дистанционном формате оказалось сложнее для младших школьников, тогда как подростки и старшеклассники справляются с ним более успешно. В случае перехода к дистанционному формату, учителям начальных классов необходимо пересмотреть способы объяснения нового материала для облегчения решения образовательных задач, для развития произвольного внимания, повышения уровня дисциплинированности, что касается практически всех школьников. Старшеклассники более организованы, им намного легче работать в информационной среде, сосредотачивая внимание на необходимом учебном материале. Подавляющее большинство школьников имеют все возможности для осуществления обучения в дистанционном формате, но есть и небольшой процент детей, у кого такие возможности либо ограничены, либо отсутствуют в силу разных причин.

Образовательные системы большинства стран переживают существенные трансформации вследствие влияния новейших педагогических технологий. Студенты и школьники все большее количество учебного времени проводят в «общении» с персональными компьютерами (электронные учебники, учебные программы, ресурсы электронных библиотек, Интернет и др.). Подготовить грамотного специалиста без учета происходящих изменений практически нереально. В то же время изменилось и само понимание грамотности, которое теперь рассматривается как продукт педагогических, и информационных технологий, а составляющими образованности выступают виртуальный, визуальный, масс-медийный, мультимедийный виды грамотности. Формирование информационной компетентности личности играет позитивную роль в повышении уровня ее информационной культуры, которую следует рассматривать как неотъемлемый компонент профессиональной культуры, что убедительно доказывают многочисленные современные исследования.

Научно-образовательные информационно-коммуникационные сети открывают широкие возможности для ученых, педагогов, студентов в полу-

чении прямого доступа к различным базам данных общего пользования, к учебной, художественной и справочной литературе, к информационной базе публикаций и совместного участия в научных проектах, конференциях, вебинарах и т.п. В условиях постоянно растущего объема информации актуализируются проблемы поиска научно достоверной информации на просторах Интернета и создания электронных учебников для оперативной передачи обновленного учебного материала для пользования всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Так как в условиях перехода от постиндустриального к информационному обществу, в условиях информатизации всех сфер общественной жизни, школа должна подготовить личность, способную критически оценивать, отбирать, анализировать и систематизировать информацию, которую в огромных объемах накапливает человечество.

Современные технологии создания, обработки, передачи и хранения информации дают подрастающему поколению широкие возможности для эффективного решения познавательных задач. Поэтому педагоги работают над проблемами результативного включения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и над профессиональной подготовкой будущего учителя. На этом пути определенные трудности возникают в связи с тем, что информационные компьютерные технологии развиваются быстрее педагогической теории.

Доступ к высшему образованию для всех слоев населения, распространение систем дистанционного обучения, открытость образования, возможность получить высшее образование в течение жизни – эти и другие принципы обуславливают необходимость основательной подготовки учителей, особенно гуманитарных предметов, к использованию информационных технологий в педагогическом процессе. Для решения данной проблемы педагогика использует разнообразный методический инструментарий, но в последнее десятилетие особенно популярными стали результативные методы и формы интерактивного обучения. Наряду с теми преимуществами, которые имеет дистанционное обучение, нельзя отбрасывать и те негативные аспекты, которые отмечают школьники в проведенном нами исследовании.

Постоянное расширение сферы применения информационно-коммуникационных технологий обуславливает дальнейшую компьютеризацию системы образования. Анализ и обобщение современных данных различных наук об использовании ИКТ в воспитании и обучении позволяет сделать вывод о том, что существует достаточно возможностей для применения компьютерных технологий с целью формирования духовно-нравственных качеств школьников и студентов, например, средствами искусства.

Кроме того, введение компьютера в учебно-воспитательный процесс в качестве средства решения образовательных, воспитательных и развивающих задач способствует стимулированию интереса и мотивации к обучению

благодаря новым формам работы и ощущению сопричастности к развитию науки и техники; активизации обучения и воспитания благодаря использованию ярких, привлекательных и быстро меняющихся форм предъявления информации. В качестве преимуществ ИКТ рассматриваются их возможности: обеспечить сопоставимость студента с машиной и с самим собой; индивидуализировать обучение; многократно увеличить информационную базу и предоставить оперативный к ней доступ; получить необходимую информацию в достаточном объеме; развивать интеллектуальный, духовный и нравственный потенциал молодежи; воспитывать умения планировать и рационально строить трудовые операции, точно определять и формулировать цели деятельности; формировать аккуратность, точность, обязательность.

Образование, прежде всего, должно ориентироваться на воспитание общей культуры личности, широкой научной эрудиции и высокого гуманистического чувства – чувства Любви к человеку.

Решению этой задачи может способствовать включение ИКТ в учебно-воспитательный процесс. С помощью компьютерных средств можно создавать разнообразные формы аудиторных и внеаудиторных занятий, активизировать познавательную деятельность школьников и студентов, обеспечить установление субъект-субъектных отношений, превратить школьника и студента в активного творца своей индивидуальной образовательной траектории; сформировать образовательную среду, способствующую развитию мышления, памяти, воображения, внимания и пр., а также активности, инициативности, креативности.

Вместе с этим в условиях дистанционного обучения нельзя игнорировать ограниченность реального общения со сверстниками и педагогами, возможность не вполне добросовестного подхода к выполнению учебных заданий, что искажает конечные результаты процесса обучения, необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников и студентов, негативное влияние на здоровье обучающихся ограниченности их двигательной активности, недостаточность результатов научных исследований в области электромагнитной безопасности.

Поиск и выбор путей дальнейшего совершенствования системы образования требует широкого обсуждения всеми заинтересованными лицами преимуществ и недостатков дистанционного обучения и диктует необходимость учета мнения всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс] – [Режим доступа: <https://zakonobobrazovani.ru/>]. (Дата обращения 12.09.2021)
2. Marchenko G., Timofeev S., Vodopianova K. Extracurricular activities of students – a means of forming professional motivation. *ITSE-2020 E3S Web of Conferences* 210, 18028 [electronic resource] [<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018028>] (2020).

3. Путин В. Нам нужен прорыв, нам нужно перейти в новый технологический уклад, без этого у страны нет будущего [электронный ресурс] [Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2018-12-20/357610vladimir_putin_nam_nuzhen_proryv_nuzhno_prygnut_v_novyy_tehnologicheskij_uklad_bez_etogo_u_strany_net_buduschego]. (Дата обращения 07.12.2020).

УДК 37.01/09 : 378

Наталья Николаевна Назаренко

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

N.N. Nazarenko

The Branch of SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute"
in Zheleznovodsk

E-mail: natali.n.nazarenko@yandex.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР

THE DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN ANTHROPOLOGICAL FACTOR

Аннотация. Статья посвящена проблеме цифровизации общества и современным тенденциям изменений образовательного пространства, исследованию развития у педагога навыков управления цифровым образовательным контентом.

Abstract. The article is devoted to the problem of digitalization of society and modern trends in changes in the educational space, the study of the development of the teacher's skills in managing digital educational content.

Ключевые слова: цифровой образовательный контент; антропология; цифровая антропология; психофизиология когнитивных процессов, организация образовательного пространства.

Keywords: digital educational content; Anthropology; Digital Anthropology psychophysiology of cognitive processes, organization of educational space.

Антропология современного человека предполагает целостный анализ человека, человеческого сообщества и антропосферы (ноосферы), это целостный взгляд на человеческую реальность, в том числе ежедневно окружающую нас цифровую реальность. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к интеграции и слиянию цифровой реальности и цифрового информационного пространства и ноосферы в привычном, классическом понимании, как сферы взаимодействия общества и природы, где такой фактор, как разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития системы [3]. При системном подходе к изучению проблем современной антропологии мы не можем не учитывать проблему взаимо-

проникновения естественного и электронного миров, а также совместимости между людьми и социальным «слепок» человеческой личности в ежедневной цифровой жизни, в той электронной реальности, которая все больше сливается с биологическим и социокультурным существованием человека. В современной научной литературе можно уже встретить такой термин, как «киберантропология», отражающий семантические и семиотические взаимодействия человека с компьютерной реальностью, которая рассматривается как сложная интерактивная система в ноосфере современного человека, которая как формируется потоками информации, так и формирует их, замыкая круг взаимовключения [4].

В глобальном пространстве, благодаря информативным динамичным образам, коммуникации стали осуществляться с неизмеримо возросшей оперативностью, при этом оперативность снижает удельный вес аналитического компонента при работе с информацией. В своей работе М. Маклюэн отмечает, что внешние расширения человека сопровождается эффект мозаичного резонанса [6].

В современном потоке информации результатом поиска становится набор сообщений, не соединенных однозначной логической связью, либо противоречащим друг другу. В воспринимающем их сознании человека вместо целостного информационного образа создается своего рода «мозаичный эффект», выделенный М. Маклюэном, что в конечном итоге способствует распространению клипового мышления при работе с информационными источниками. Возрастающее влияние цифровой подачи информации в Интернете провоцирует такие формы поведения в цифровой среде, которые не были свойственны предыдущим поколениям [6]. Именно формирование клипового мышления с одной стороны уменьшает время получения ответа, с другой стороны может существенно снижать качество анализа и собственно – выводов. Что же касается эффективности работы, то парадоксальность ситуации заключается в том, что доступность электронных медиа и гипертекста увеличивает время пребывания индивидуума в Сети, так как значительная часть его расходуется на исправление ошибок в первоначальных результатах поиска, а часть тратится на отвлекающие сообщения и несущественный контент.

Большинство исследователей поведения человека в цифровом пространстве отмечают, что нарастание объёмов, общедоступность и скорость получения и обмена информацией, знаниями уже оказали существенное влияние на когнитивные процессы современного человека. В основном своём смысловом значении мышление - это способ решения жизненных задач путём обработки информации и его принятие.

Рассматривая процесс получения решения с психофизиологической точки зрения, стоит учитывать то, что мозг человека устроен так, что при обработке информации и принятии решения подсознательно мы делаем все, что-

бы минимизировать количество решаемых нами задач, а также выработать и использовать наиболее часто повторяющиеся сокращённые программы поведенческих и мыслительных операций. Являясь продуктом человеческой деятельности и в некотором, весьма упрощенном виде, копируя мышление человека, современное цифровое пространство и цифровые технологии облегчают формирование устойчивых скриптов при обработке информации, сводящих к минимуму её запоминание и хранение, а воспроизведение и осознанное применение информации заменяется запоминанием поискового запроса [4].

Складывается своего рода парадоксальная ситуация – искусственный интеллект, работа которого была исходно смоделирована как система скриптов разработчиками цифрового пространства, начинает провоцировать преобладание скриптов в работе с информацией у самого человека. Можно предположить, что вышеописанные процессы приведут к тому, что качественная сторона мышления будет претерпевать значительные изменения уже в обозримом будущем, и эти изменения далеко не однозначны. Наличие поисковых систем зачастую блокирует осознанный отбор информации на этапе начальной первой стадии работы с результатами поискового запроса, например, как доехать из одного места в другое. Человек как безальтернативный вариант принимает решение, предложенное поисковой системой, что облегчает и делает эффективной работу с большими объёмами данных, но, при недостаточной сформированности мышления, может приводить к ошибкам. При отсутствии опыта аналитической работы и основы в виде фундаментальных знаний, без чёткого понимания закономерностей развития ситуации принимаемого решения, первой будет принята за истину и транслирована та информация, которая благодаря поисковой системе окажется первой в поисковом запросе и будет отвечать ожиданиям заказчика. Выводы могут быть сделаны без учёта качества и объективности представленных данных, а ошибки в принятом решении одного человека, транслируясь в Сеть, станут порождать следующие ошибки.

Это значит, что в потоке информации со временем станет все труднее отличить истину от предложенной системой поиска трактовки средней линии поисковых запросов. Уже сейчас создаются условия для формирования «идеального цифрового шторма», который ставит под вопрос саму способность пользователя анализировать получаемый контент, если фокус внимания будет сосредоточен на поиске и воспроизведении информации, а не на её анализе и оценке [5].

Ещё в середине 20 века, поиск информации по умолчанию включал анализ источников, так как готовых ответов не было. Сейчас нейронные сети в считанные секунды предоставляют готовые варианты ответа на любой заданный вопрос. Находясь в гиперинформационной среде, сенсорные и когнитивные процессы человека испытывают серьёзное воздействие перенасыщенного информационного контента [1].

Сама конструкция информационного контента построена так, чтобы захватывать и удерживать внимание человека, акцентируя его на встроенном целевом информационном потоке, предлагая то, что ищут чаще всего по данной тематике или то, что получило финансирование в ходе разного рода рекламных или политических компаний.

Не стоит забывать, что главная задача медиа и социальных сетей - это захватить внимание аудитории и удерживать его как можно дольше, постоянно меняя контент. Получается, что времени, когда может включиться та нейронная система, которая отвечает за аналитическое мышление в гипернасыщенном информационном потоке становится все меньше, а значит, мозг не прорабатывает информацию, не классифицирует и не оценивает её критически.

Полученная таким образом информация не способствует выстраиванию системы знаний, а представляет собой набор разрозненных фактов разного уровня подтвержденности, при всем своем объеме продолжая оставаться фрагментарным набором данных, цифр, фактов или мнений. Мозг просто находит ответ на текущий запрос и, не задумываясь и не анализируя полученные данные, переключает фокус внимания на новую сенсорную картинку. Это неизбежно приводит к фрагментации и примитивизации мышления даже у сформированного в доцифровую эпоху сознания [3].

Вышеуказанные тенденции приводят нас к пониманию того, что современная система образования должна быть переацелена с поиска и воспроизведения на главное - анализ и оценку, логическое сопоставление, поиск несоответствий в приведенных фактах, где приоритет получает критический анализ фактов и данных, а не трансляция того, что предлагает сеть. Именно обучение критическому мышлению является главной задачей педагога, качественным показателем его цифровой компетентности [4].

Анализ 318 высказываний педагогов, родителей, просто комментариев в социальных сетях, проведенный нами летом 2021 года, демонстрируют тенденцию сосредоточенности на процессе цифровизации и на его деталях, недостатках, технических и экономических проблемах дистанционного обучения, но не на самой сути вопроса - системном переходе к совершенно иному функционированию образовательной среды.

Ниже приведены данные проведенного нами контент-анализа высказываний пользователей ленты «Яндекс-дзен» о цифровизации образовательного пространства и дистанционных форма обучения за период с июня 2021 по сентябрь 2021. Высказывания были разбиты по дням анализа (25 дней – указаны по оси Y) и по частоте встречаемости положительного, нейтрального и отрицательного эмоционального фона (указано по оси X). За ключевые слова для контент-анализа были взяты паттерны (соответственное использование) фраз «дистанционное обучение» и «цифровые образовательные технологии» в позитивном, нейтральном или негативном контексте. Результаты распределения приведены на рисунке 1.

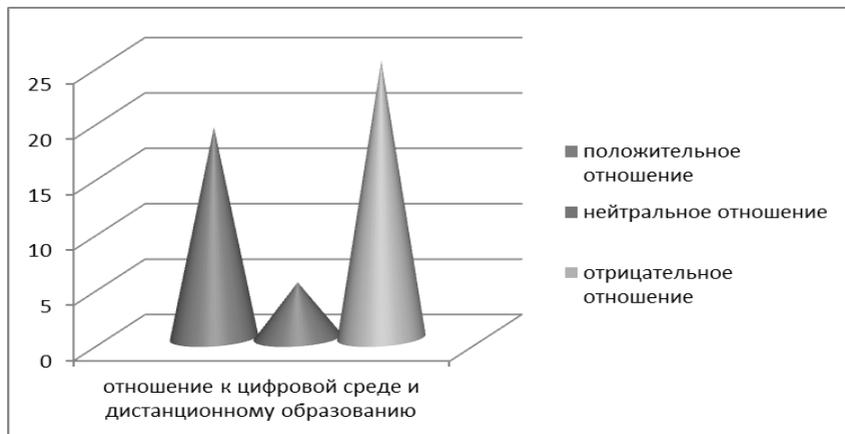


Рисунок 1. Результаты контент-анализа отношения к дистанционным методам обучения

Полярность оценки и преобладание негативных отношений может свидетельствовать о низкой степени готовности значительной части общества к той цифровой ноосфере, которая уже наступила.

В то же время, анализ количества запросов только за одну неделю (конец мая 2021 г.) на цифровые онлайн-лекции и «стримы» в ходе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ демонстрируют устойчивый интерес со стороны школьников и абитуриентов к дистанционному формату подачи материала. По данным медиа-агентства Интерфакс, «Российская академия народного хозяйства и государственные службы при президенте РФ (РАНХиГС) намерены дать возможность студентам по желанию учиться дистанционно в новом учебном году, приравняв такую учёбу к обычной очной программе, заявил ректор академии, доктор экономических наук Владимир Мау» (26 мая 2021 г.) INTERFAX.RU. В интервью Российской газете Проректор РАНХиГС М.Н. Назаров также отмечает, что онлайн обучение останется и после пандемии и будет использоваться в комплексе с традиционными форматами. По его словам, далеко не все преподаватели вуза были готовы к новому формату проведения занятий, отмечались и перебои в работе цифровых платформ, и технические сбои Интернет-соединений у студентов и преподавателей, и множество других факторов. Тем не менее, присутствует понимание необходимости интеграции традиционных и цифровых технологий в образовательном пространстве [7].

Можно сделать вывод о неизбежности интеграции цифрового пространства с системой ноосферы, что потребует уже в настоящем времени адаптации системы образования к новой цифровой реальности. От эффективности процесса адаптации к изменениям системы образования и учета рисков при-

менения цифровых технологий, в прямом смысле, зависит будущее не только самого образования, но и ноосферы.

Список литературы

1. Буракова И.С., Ситак Л.А., Бочаров С.С., Смирнова О.С. Формирование информационной гигиены у будущих педагогов. – Министерство образования Ставропольского края, Ставропольский государственный педагогический институт, Филиал в г. Железноводске. Москва, 2020.
2. Буракова И.С., Ситак Л.А. Влияние факторов информационной среды на информационно-психологическую безопасность личности. В сборнике: Инноватика: современные технологии модернизации общества. 2019. – С. 89-95.
3. Вернадский В.И. Биосфера / В.И. Вернадский. – М.: Мысль, 1967. – 367 с.
4. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16. – № 4. С. 295–307. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307>. (Дата обращения: 11.09. 2021).
5. Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики / Корнилова В.В., Мирошниченко Е.В., Перепёлкина Н.А. и др. – коллективная монография. – Уфа, 2017. – Том Выпуск 18. – 241 с.
6. Giddens A. Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kpfu.ru/club10/mnenie-eksperta/vladimir-mau-nasha-osnovnaya-zadacha-gotovit_158375.html. (Дата обращения: 01.09. 2021).

УДК 378.1

Саенко Людмила Александровна

Северо-Кавказский социальный институт, Ставрополь

Saenko L.A.

North Caucasian Social Institute, Stavropol

E-mail: la-saenko@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ANTHROPOLOGICAL CONTEXT OF THE PROCESS OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING DURING A PANDEMIC: PROBLEMS AND PROSPECTS

Аннотация. В статье определены новые проблемы дистанционного образования, обозначены преимущества и недостатки организации данной формы обучения, с учетом антропологического контекста. Представлены результаты опроса студентов вузов города Ставрополь, относительно их обучения в дистанционном формате

в период пандемии, относящиеся к организации обучения, объему учебного материала, психологического комфорта и взаимодействия с преподавателем.

Abstract. *The article identifies new problems of distance education, identifies the advantages and disadvantages of organizing this form of education, taking into account the anthropological context. The article presents the results of a survey of students of universities in the city of Stavropol regarding their distance learning during a pandemic, related to the organization of training, the volume of educational material, psychological comfort and interaction with the teacher.*

Ключевые слова: *дистанционное обучение, студенты, проблемы дистанционного обучения, дистанционное образование.*

Key words: *distance learning, students, problems of distance learning, distance education.*

Дистанционное обучение, в условиях пандемии, стало вынужденной мерой организации учебного пространства в университетах, колледжах и школах. До 2020 года невозможно было даже предположить, что столь значительные изменения произойдут в системе образования. Дистанционное обучение не является новой формой организации образовательного процесса, но в последнее время такой формат стал обязательным для каждого обучающегося (от младшего школьника до студента) и преподавателя, в связи с чем изменился взгляд на данный процесс. Быстрый переход на дистанционный формат обучения стал непростым, как для преподавателей, так и для обучающихся. Отмечаются сложности психологического, методического и технического характера. В связи с чем, требуется новое осмысление дистанционных форм организации процесса обучения с учетом антропологических основ взаимодействия в системе преподаватель-обучающийся [4], [6].

В антропологическом контексте процесса организации дистанционного обучения, выявились новые проблемы:

- необходимость быстро осваивать новые форматы обучения преподавателям и студентам;
- возрастание физических и психологических нагрузок;
- появились сложности технического характера (отсутствие постоянного интернета, отсутствие необходимых технических средств, например, камеры, микрофона и т.д.).

О.В. Орусовой выделены преимущества и недостатки дистанционного обучения с учетом антропологического подхода. К преимуществам она относит: совмещение учебы и работы (студенты стараются найти работу с первого курса и быть финансово независимыми от родителей); процесс обучения осуществляется с максимальным применением современных информационных технологий; совмещение получения образования и практического опыта и стажа работы по выбранной специальности; приобретение профессиональных

компетенций и знаний, умений, навыков без отрыва от производства; возможность получения двухуровневого образования (по Болонской системе) - бакалавриат и магистратура. К числу минусов: должна быть жесткая самодисциплина и сильная мотивация со стороны учащегося; отсутствие личного контакта с преподавателем и одногруппниками; существенно возрастает объем методической работы и времени на подготовку к занятиям со стороны преподавателя; необходим бесперебойный доступ к Интернету; недостаточный уровень компьютерной грамотности; идентификация обучающегося и самостоятельность выполнения заданий, небольшое количество часов на дисциплину [3, с. 191].

Студенческая молодежь неоднозначно отреагировала на необходимость дистанционного обучения. Многие студенты отмечают дискомфорт от невозможности «живого» общения с преподавателем. Некоторые студенты с трудом осваивали новые программы, которые обеспечивают доступ к удаленным ресурсам вуза и библиотечных систем.

Отметим, что личный контакт позволяет преподавателю оценить степень усвоения студентами учебного материала и их вовлеченность в процесс обучения и, скорректировав свои действия, повторить объяснение или привести разбор дополнительных примеров [8].

Для выявления проблем, связанных с обучением в дистанционном формате, в мае 2021 года был проведен опрос. Цель исследования – выявление отношения студенческой молодежи к дистанционному обучению, который сложился в образовательном учреждении за последнее время.

В опросе приняли участие 245 студентов 1-3 курсов очной и заочной форм обучения вузов города Ставрополя Ставропольского края (Северо-Кавказский социальный институт, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставропольский государственный педагогический институт) различных направлений подготовки [5].

Характеристика респондентов: 72 % опрошенных относятся к возрастной группе от 17 до 19 лет, остальные 28 % относятся к возрастной группе от 20 до 23 лет. В опросе приняли участие 62 % девушек и 38 % юношей. На дистанционном обучении все респонденты находятся более двух месяцев.

Приведем ответы респондентов на некоторые вопросы анкеты. На вопрос; «Считаете ли Вы дистанционное обучение необходимой мерой в период пандемии?» большая часть опрошенных (66,7 %) ответила утвердительно, остальные 33,3 % дали отрицательный ответ.

Ответы на второй вопрос – «Дистанционный формат удобен и комфортен лично для Вас?» показали, что для 65,6 % студентов дистанционный формат неудобен для обучения и 34,4 % ответили, что готовы обучаться в дистанционной форме.

Следующий вопрос касался количества домашних заданий: «По Вашему мнению, выросли ли масштабы домашних заданий?». Ответы распределились следу-

ющим образом: «да» – ответили 84,4 % студентов, «нет» – 15,6 %. Фактически 85% студентов утверждают, что увеличилось количество домашних заданий.

На вопрос: «Повлиял ли переход на дистанционное обучение на Вашу успеваемость?» ответили «да» – 53,3 %, «нет» – 46,7 % респондентов. Следовательно, более половины студентов утверждают, что дистанционное обучение повлияло на их успеваемость. В комментариях студенты отмечали, что у них снизилась успеваемость, поскольку они не всегда могут спросить разъяснения у преподавателя при выполнении домашних заданий.

При ответе на вопрос: «Как часто у Вас возникают трудности во время занятий?» студенты отметили: «часто» – 26,6 %, «иногда» – 37,8 %, «редко» – 35,6 %. Можно сделать вывод, что во время дистанционного обучения не так часто возникают неполадки при работе с компьютером.

Ответы на вопрос анкеты: «Что для Вас являлось причиной трудностей при дистанционном обучении?» оказались следующими: технические сбои – 48,9%; сложность общения – 33,3%; отвлекающая домашняя атмосфера – 17,8%. Ответы показывают, что, по большей части, неполадки связаны с техническими сбоями, которые возникали, когда студентам необходимо было заниматься в онлайн формате. «Важная сторона организации дистанционного образования с использованием электронных образовательных ресурсов, – пишет Л.Б. Шнейдер, – это обеспеченность обоих участников образовательного процесса соответствующим техническим оборудованием и постоянным и стабильным доступом к Интернету. Особенно остро эта проблема стоит для многих жителей маленьких городов и сел, удаленных от райцентров, многие из которых до сих пор не имеют стабильного Интернета, а, следовательно, и доступа к большинству онлайн-сервисов» [5, с. 19].

Далее мы обратились к проблеме перехода на дистанционное обучение в благополучной ситуации, без пандемии. При ответе на вопрос анкеты: «Как Вы считаете, очное обучение может быть заменено на дистанционное?» результаты выборов студентов оказались следующими: «да» – 26,7 %, «нет» – 73,3 %. Следовательно, подавляющее большинство респондентов отмечают, что очное обучение невозможно заменить на дистанционное. Согласимся с позицией А.А. Киселева, «что в целом карантин и одновременный переход всех вузов на дистанционные методы обучения позволил выявить системные проблемы, которые необходимо решить сегодня, чтобы обеспечить стабильность работы вузов и сегодня, и в дальнейшем в любых, в том числе в кризисных условиях» [1, с. 100].

Отвечая на вопрос «Как Вы относитесь к дистанционной форме проведения экзаменов?», студенты ответили таким образом: положительно – 55,6 %, отрицательно – 44,4 %. Можно сделать вывод, что, несмотря на то, что большая часть студентов считает невозможным замену очного обучения дистанционным, более 50% обучающихся относятся положительно к проведению экзаменов.

нов в дистанционной форме. В комментариях обучающиеся отмечали, что в дистанционном формате гораздо проще сдать экзамен: так, некоторые преподаватели выставили экзаменационную оценку по результатам практических работ; есть возможность «подсмотреть» правильные ответы в интернете; уйти от непосредственного ответа преподавателю, сославшись на технические неполадки. Н.Н. Луковников [2, с. 50] в статье, посвященной проблеме дистанционного обучения в связи с пандемией, утверждает, что «одной из трудно разрешимых, на сегодня, методических проблем дистанционного обучения можно назвать проверку достоверности того, насколько самостоятельно студенты выполняют контрольные задания и тесты». Это обстоятельство дает некоторые основания преподавателям негативно оценивать дистанционные формы обучения. Однако вебинары и видеоконференции уже сейчас становятся реальностью и могут не только индивидуализировать учебные контакты, но и идентифицировать студентов в процессах контрольных мероприятий.

Отвечая на вопрос: «Хотели бы Вы и дальше учиться в дистанционном формате?», «да» ответили 24,4 % респондентов, «нет» – 55,6 % и затруднились ответить – 20 % студентов. Фактически более половины опрошенных не хотят учиться в дистанционном режиме, четверть – готовы продолжать дистанционное обучение. Каждый пятый студент затруднился с ответом. «Карантин, – как считает О.В. Орусова, можно воспринимать как повод взглянуть на образование как на то, что нужно самому студенту, а не вузу. В целом от качества обратной связи во многом зависит не только успех перехода в онлайн, но и преподавания вообще» [3, с. 184].

Последний вопрос анкеты: «Если бы дистанционная форма обучения не была связана с пандемией, Вы бы перешли на нее?» выявил следующие результаты: «нет» – 90% опрошенных, затруднились ответить – 10%, «да» – 0%. В комментариях студенты указали следующие причины: «теоретические знания мы получили, но умений не выработано»; «дома все отвлекает»; «сложно воспринимать информацию»; «очень много письменных работ»; «количество времени работы за компьютером увеличилось в несколько раз»; «не успевали делать все письменные задания преподавателей»; «недостаточная техническая оснащенность для ведения дистанционного обучения в надлежащем качестве» (низкая скорость интернета или его отсутствие, нет гаджетов и др.), «эмоциональная перегрузка».

Несмотря на сложную самостоятельную работу студентов во время самоизоляции, можно отметить, что они за это время освоили новые программы, сервисы, технологии обучения. Так, например, при ответе на вопрос: «Что из новых товаров, услуг, сервисов Вы стали использовать, находясь дома?», большинство выборов студентов было связано с учебой и онлайн курсами обучения. Среди ответов на этот вопрос были следующие: учеба, курсы онлайн- 54,7%; сервисы для связи (skape, zoom и др.) – 42,7%; книги, кино,

игры онлайн – 36,7%; медицинские товары – 28,7%; доставка товаров (книги, техника, продукты и др.) – 18%; ничего нового – 12%.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что по мнению опрошенных, дистанционное обучение – необходимая мера в сложившейся ситуации. Но, несмотря на это, учиться в таком формате очень непривычно и неудобно. Возникающие неполадки, чаще всего, связаны с техническими сбоями, но также возможно недопонимание в коллективе, как среди студентов, так и между студентами и преподавателями. Это происходит из-за недостатка вербального общения, так как живая речь и эмоции являются неотъемлемой частью нашей жизни и помогают нам лучше понимать других людей. Более 85% студентов утверждают, что количество домашних заданий выросло, что повлияло на снижение их успеваемости. С учетом антропологического контекста изучения данной проблемы, можем сделать вывод о том, что, как и любое нововведение, дистанционное обучение требует времени и качественных изменений. Низкий уровень качества дистанционного обучения связан с короткими сроками его разработки и внедрения.

Список литературы

1. Киселев А.А. Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития после пандемии коронавируса // Развитие образования. – 2020. – № 2 (8). – С. 97-100.
2. Луковников Н.Н. Проблемы дистанционного обучения в связи с пандемией // Инновационная траектория развития современной науки: становление, задачи, прогнозы: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С. 48-52.
3. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. – 2020. – № 3. – С. 184-195.
4. Педагогическая антропология / Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянов, И.А. Ануприенко [и др.]. – Ставрополь : Издательство «АГРУС», 2006. – 640 с.
5. Саенко Л.А. Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 108-111.
6. Сиволобова Н. А. Нормативно-правовые основы образования в контексте педагогической антропологии / Н.А. Сиволобова, О.И. Михоненко // Антропологические подходы к реализации стратегий и технологий современного педагогического образования: материалы XV Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 21–22 февраля 2020 года / Под редакцией Л.Л. Редько, М.Ю. Чотчаевой, А.В. Шумаковой. – Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2019. – С. 61-67.
7. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 18-23.
8. Шумакова А. В. Сравнительная характеристика пространственного и системного подхода в проектировании современного образовательного процесса / А. В. Шумакова // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1(56). – С. 40-48.

Торикова Елена Федоровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Torikova E.F.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: basko77@mail.ru

Кольцова Ирина Владимировна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Koltsova I.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kycher-1979@mail.ru

ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

THE PHENOMENON OF EDUCATIONAL DEPRIVATION IN THE CONTEXT OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Аннотация. В статье обосновывается актуальность прогнозирования проявлений образовательной депривации в форме затруднения организации учебного сотрудничества в условиях использования электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и научной разработки мер по снижению вероятности возникновения данного феномена.

Abstract. The article substantiates the relevance of predicting the manifestations of educational deprivation in the form of difficulties in organizing educational cooperation in the context of the use of e-learning and distance learning technologies and the scientific development of measures to reduce the likelihood of this phenomenon.

Ключевые слова: образовательная депривация, цифровая депривация, электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, учебное сотрудничество.

Key words: educational deprivation, digital deprivation, e-learning and distance learning technologies, educational cooperation.

В современных социально-экономических условиях, которые характеризуются нестабильностью, усиливаются тенденции депривации личности в различных аспектах ее жизнедеятельности. Депривация определяется как ограничение возможностей для удовлетворения потребностей в результате потери связи с предметом их удовлетворения (И.В. Ярославцева) [6].

Проблематика депривации раскрыта в работах отечественных и зарубежных исследователей: симптомы, динамика и последствия материнской депривации в младенческом возрасте (В.Г. Коблинер, Р.А. Шпиц и др.), влияние материнской депривации на психическое здоровье ребенка (Дж. Боулби, А. Фрейд, М. Эйнсворт и др.), причины, виды, феноменология депривации в детстве (Й. Лангмайер, З. Матейчек и др.), нарушения психического развития личности ребенка в результате депривации (В.С. Мухина, М. Раттер и др.), компенсаторные формы поведения у воспитанников детских домов (М.К. Бардышевская), факторы, обуславливающие появление различных видов депривации и стратегии их коррекции (И.В. Дубровина, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, Г.В. Семья, Е.О. Смирнова, Е.А. Стребелева, Т.Н. Счастливая, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Е.Г. Уманская, Т.И. Шульга, Л.М. Шипицына, И.В. Ярославцева, А.А. Ярулов и др.).

Традиционно специалисты выделяют следующие виды депривации:

- эмоциональная депривация – проявляется вследствие недостатка и нарушения эмоциональных взаимоотношений в семье, особенно при искажении функционирования психобиологической системы мать-дитя или в связи с уходом или утратой значимого члена семьи;

- социальная депривация проявляется в дефиците общения, трудностях установления контакта, характеризует сиротство, жизненную ситуацию брошенных детей, беспризорников;

- сенсорная депривация – проявляется в недостаточности внешне-средовых воздействий, например, в результате слепоты, глухоты, гипокинезии;

- двигательная депривация – недостаток и значительное ограничение двигательной активности;

- когнитивная депривация как дефицит структурированной, понятной и доступной для осознания информации;

- материнская депривация – недостаток материнской любви, заботы, социализация в отрыве от матери.

Депривационные условия жизни и деятельности являются экстремальными для человека, поскольку нарушают важнейший механизм существования, адаптации и онтогенеза – возникновение, усложнение и удовлетворение базовых потребностей. В условиях, обедненных воспитательным и социальным воздействиями, нарушается механизм регулярного психического развития, обуславливающий его правильность и постоянство [6].

Следует отметить, что основополагающими являются потребности социального функционирования – включение в систему отношений с социальной средой, частью которой является человек. При этом личность, выступая объектом и субъектом социализации в обществе, с раннего возраста усваивает социальные нормы и ценности, и в то же время активно влияет на окружаю-

щую жизнь, участвуя в образовательной, профессиональной и других видах деятельности. Удовлетворение социальных потребностей в социальной принадлежности, компетентности положительно сказывается на формировании характера человека, обеспечивает психологическое здоровье, уверенность, независимость и самостоятельность. Неудовлетворенность этих потребностей приводит к зависимости от окружающих, усиливает тревогу, вызывает психическое напряжение и другие негативные состояния, способствующие социальной дезадаптации личности.

Генерализация некоторых процессов, протекающих в современном обществе обнаруживает новые виды депривации, которой подвергается личность.

Цифровизация общества в целом и отдельной личности в частности создает условия для возникновения и взаимодействия двух тенденций: появление новых технологических возможностей с одной стороны и ограничение (депривация) проявлений личности в традиционных видах деятельности, формах общения и сотрудничества.

В том числе невозможность по каким-либо причинам использовать широкий спектр информационных технологий и электронных услуг значительной частью общества также рассматривается как вид депривации, получивший название «цифровой».

Вершинская О.Н. определяет цифровую депривацию как «ситуацию, когда привычный для большинства образ жизни является для конкретного индивида невозможным из-за отсутствия навыков использования ИКТ или желания и возможности их приобрести» [2, с. 432]. Когда та или иная возможность не стала условием реализации и удовлетворения важных для человека потребностей, то и депривации как таковой нет. Но как только эта возможность становится социальной нормой, или единственно возможным путем решения определенных задач, человек, не использующий эту возможность, становится «лишенцем» [2]. Это относится и к социальному, и к цифровому неравенству. Автор говорит о базовых цифровых возможностях, потребностях и перечне базовых цифровых лишений. Интересно, что эти перечни определяются путем общественного опроса и экспертного оценивания. Не трудно сделать вывод, что происходит периодическое изменение этих базовых цифровых возможностей и цифровых лишений.

Найоми С. Барон отмечает, что любые технологии амбивалентны. С одной стороны, электронная коммуникация позволяет быть «всегда на связи» со значительным числом людей, а с другой стороны вынуждает к установлению поверхностных, формальных контактов, выхолащивает процесс общения, утрачивается личностное содержание и индивидуальность взаимодействия.

Высоковероятны прогнозы деформаций межличностного общения в образовательном процессе в условиях использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. И, казалось бы, цифровые

образовательные ресурсы и средства электронной коммуникации призваны решить проблему организации процесса обучения [5], например, в условиях пандемии. Но в тоже время, они затрудняют организацию полноценного учебного сотрудничества, которое обеспечивает поиск учащимися новых способов действия и взаимодействия (И.А. Зимняя), научение утверждению собственной точки зрения, формирование готовности координировать предметные позиции участников совместной работы, становление рефлексии, развитие умений самоконтроля и самооценки (Г.А. Цукерман), развитие познавательной активности и творческой самостоятельности.

Существует ряд критериев, по которым можно определить учебное сотрудничество. В качестве совместной деятельности, организационной системы активности взаимодействующих субъектов сотрудничество характеризуют:

- пространственное и временное соприсутствие;
- целевое единство;
- организация и управление деятельностью;
- функциональное, действенное и операционное разделение;
- наличие позитивных межличностных отношений [3, с. 283].

Изучая развитие учебного сотрудничества ученика и учителя как фундамента становления индивидуальной учебной деятельности, В.П. Панюшкин выделил следующую динамику форм учебного сотрудничества:

- первая фаза - приобщение к деятельности;
- разделенные между учителем и учащимися действия;
- имитируемые действия учащихся;
- подражательные действия учащихся;
- вторая фаза - согласование деятельности педагога и обучающихся;
- саморегулируемые действия учащихся;
- самоорганизуемые действия учащихся;
- самопобуждаемые действия учащихся [4, с. 18].

Перечисленные условия реализации учебного сотрудничества затруднены для воспроизведения в условиях дистанционного обучения. В этой связи можно говорить об ограничении потенциала образовательного процесса, невозможности полноценно использовать его закономерности для обучения и развития личности, то есть образовательной депривации.

В трактовке Л.Н. Бережновой: «депривация в образовательном процессе – это явление, возникающее в обстоятельствах жизнедеятельности обучающегося, когда он ограничивается или лишается возможности в удовлетворении ведущих потребностей в течение достаточно длительного времени, что существенным образом влияет на его образование» [1, с. 21].

Образовательная депривация может быть обеспечена как внешними по отношению к образовательному процессу факторами как, например, в случае

с вынужденной необходимостью перехода к дистанционному формату обучения, так и особенностями самого образовательного процесса, что не исключено при традиционной организации обучения в формате «offline».

Образовательная депривация возникает в следующих условиях:

- нарушение межсубъектного обмена деятельностью в образовательном процессе;
- отчуждение от образовательной деятельности субъектов образовательного процесса;
- рассогласование связей образовательного процесса;
- ограничение возможностей саморазвития и самореализации учащихся в образовательном процессе, в том числе индивидуального характера.

Поскольку цифровая образовательная среда в нашей стране интенсивно развивается, необходимым является изучение вероятности возникновения феноменов явной и скрытой образовательной депривации и разработка превентивных мер по их предупреждению.

Список литературы

1. Бережнова Л.Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – СПб., – 2000. – 55 с.
2. Вершинская О.Н. Цифровая депривация // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2016. – № 1. – С. 431- 435.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Уч. пособие. – М.: Логос, – 2006. – 480 с.
4. Панюшкин В.П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-059.htm#\\$p59](http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-059.htm#$p59). (Дата обращения – 22.08.2021).
5. Торикова Е.Ф., Ториков А.В., Кобзарева И.И. Оценка внутренних коммуникаций общеобразовательной организации как инструмент ее развития // Психология: историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т.9. – № 6А. – С. 31-37.
6. Ярославцева И.В. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во ИГУ, – 2014. – 190 с.

РАЗДЕЛ 3
**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ**

SECTION 3
**ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHER TRAINING
FOR THE FORMATION OF A SAFE DEVELOPING EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN THE DIGITAL AGE**

УДК 378.14: 004.415.2

Джегутанова Наталья Ивановна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Dzhegutanova N. I.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: mart_64@bk.ru

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**VALUE AND SEMANTIC FOUNDATIONS OF DESIGNING
A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

Аннотация. В статье анализируются угрозы цифровизации в контексте идей культуросообразности и антропоцентричности образования. Подмена понятия духовного понятием интеллектуальным, технократизм мышления, подавление чувства «сораздания и сопереживания» рассматриваются в качестве основных угроз безопасности при проектировании образовательной среды. Сохранение субъектности педагога представлено в качестве условия создания безопасной образовательной среды. Формирование у педагога рефлексивно-оценочного отношения к индивидуально и социально значимым ценностям, к общественной морали, к выполнению своего долга перед обществом, государством рассматривается в качестве фундамента успешно функционирующей безопасной образовательной среды.

Abstract. The article examines the threats of digitalization in the context of the ideas of cultural conformity and anthropocentricity of education. Such factors as substitution of the spiritual concept with the intellectual one, technocratism of thinking, suppression

of "compassion and empathy" are considered to be the main security threats. The preservation of the teacher's subjectivity is presented as a condition for creating a safe educational environment. The formation of a teacher's professional position as a reflective and evaluative attitude towards individually and socially significant values, towards public morality, towards fulfilling his duty to society and the state is viewed as the foundation for the successful functioning of a safe educational environment.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, цифровизация образования, духовно-нравственная деятельность, взаимосвязь социально и индивидуально значимых ценностей, субъектность.

Keywords: safe educational environment, digitalization of education, spiritual and moral activity, relationship of socially and individually significant values, subjectivity.

Человек является основной ценностью и одновременно ключевым ресурсом в обеспечении развития общества, понимание данного факта заставляет принимать серьезные и взвешенные решения для сохранения физического и духовного здоровья, интеллектуального и творческого потенциала этого ресурса.

Проектируя безопасную образовательную среду в эпоху цифровизации, в первую очередь, необходимо осознать опасности, с которыми мы сталкиваемся. Без понимания сути угроз мы теряем, во-первых, субъектность, т.е. способность действовать, создавать безопасную образовательную среду в самом широком смысле этого понятия; способность осуществлять профессиональную деятельность не просто на основе интересов текущего дня (т.е. сиюминутных), а с учетом результатов ценностно-смысловой рефлексии в отношении социально и индивидуально значимых процессов.

Следует понять, что так тревожит педагогическое сообщество? Обилие нормативных документов, посредством которых осуществляется попытка урегулировать процесс цифровизации образования, сделав его необратимым или, если можно так сказать, тот фанатизм, безапелляционность и рвение, которое демонстрируют некоторые интересанты, не имеющие отношения ни к культуре, ни к образованию? Считаем целесообразным оставить за рамками данной статьи проблемы следующего порядка: «возрастной (читай «опытный») педагог с трудом овладевает цифровыми технологиями», «количество времени, которое педагог тратит на подготовку», «технические сбои в сети и имитация обучающимися подобных сбоев», а также те положительные аспекты, которые несет с собой цифровизация (например, активизация взаимодействия субъектов образования).

По-настоящему тревожит (и эту точку зрения разделяют коллеги и слушатели программ профессиональной подготовки) характер осуществляемой деятельности, характер взаимосвязей субъектов образовательного процесса в условиях онлайн обучения. Не оставляет ощущение, что педагогическое сообщество, зачарованное волшебными звуками дудочки Гамельнского крысолова, увлеченно занялось квазидеятельностью, в результате которой из

стен образовательной организации выйдет не Человек, а Цифра, пускай и с большой буквы. И еще, не может не волновать угроза утраты главного, что позволяет нам быть и развиваться в профессии, – субъектности: «Учителям придется обучаться новой системе образования. Эта профессия полностью изменится. Цифровизация подразумевает самостоятельное изучение материала. Педагог выступает в роли помощника, куратора, к которому придется обращаться лишь при необходимости» – такова суть основных сигналов педагогическому сообществу. Обратите внимание на модальность, в которой произносятся и пишутся подобные тексты: нас ни о чем не спрашивают, все решено, в системе цифр профессия учитель стремится к нулю. И вот еще: «...Людьми трудно управлять и манипулировать Как управлять обществом, в котором все имеют равный доступ к информации...? Как в таком обществе жить ...? Мне страшно...» – это прямое цитирование речи господина Грефа [3]. Интересно, где бы был сегодня господин Греф, бесспорно, образованный современный прогрессивный интеллигент, родившийся в 1964 году в Павлодарской области, Казахской ССР, если бы в его детские и отроческие годы была осуществлена подобная цифровизация?

Но, как говорится, на всякого «мудреца» (в данном случае имеется в виду господин Греф и иже с ним) довольно простоты: «Подмена понятия духовного понятием интеллектуальным» ... и как следствие – «в том же стремлении вывести человеческую психику из области высших ценностей в область ценностей утилитарных... Это связано ... с выхолащиванием далекого социального идеала..., и усилиями сделать это постепенно..., дабы общество малопомалу выхолащиваясь само и перерождаясь, не замечало ... как у него отнимают ценнейшее из ценного...» [1, с. 395] – это суть борьбы с духовностью и прямая дорога к ноогенному неврозу.

Как отмечал Д. Андреев, эта подмена имеет два печальных следствия. Первым следствием подмены подлинных ценностей является технократизм мышления, подавляющий «все лирическое», что явно нарушает приоритет «субъективного» над «объективным», тем и уродует душевный мир человека [1]. Д. Андреев писал: «Психика людей, повседневно работающих в технике, над техникой, приучается ко всему на свете подходить с критерием практической полезности. Если человек не сумеет сам заметить эту опасность, если он не отгородит глухой стеной ту сферу своей жизни и деятельности, где властвует техника, от остальных сфер своей жизни и души, он превращается в духовного калеку, духовного импотента, духовного слепца» (курсив наш) [1, с. 399].

Вторым следствием чрезмерной интеллектуальности является подавление чувства «сораздания и сопереживания» во время созерцания жестоких сцен. Пример, который привел в своей удивительной книге «Роза мира» Д. Андреев («Практическое руководство для учителей средней школы»), принадлежащее перу некоего Я.А. Цингера и выпущенное Учпедгизом в 1947 г. под заглави-

ем «Простейшие») в наше время звучит, практически, наивно, если вспомнить какие картинки лицезрят наши дети (опять-таки благодаря Цифре). Д. Андреев приводит такой пример: «Червя вскрывают со спинной стороны и выделяют участок кишечника. Можно и просто отрезать у червя голову...». Автор вопрошает: «А что, рвоты у зрителей при этом не случается, уже привыкли...подавлять в себе ужас и отвращение, уже умеют называть сентиментальностью естественную жалость» [1, с. 192]. Для ребенка, у которого еще не атрофировалось чувство «сораздания и сопереживания», жестокая сцена вызывает невыносимую душевную боль. Чтобы перенести эту боль и показать, что он «настоящий мужчина», ребенок подавляет чувство «сопереживания», становясь циничным, черствым, рационалистичным. Эти качества первые признаки болезни «выжженной души» – ноогенного невроза [1]. Так и мы, современные учителя, взрослые люди, а ведем себя как тот «мужественный ребенок», чтобы не показаться ретроградом, отсталым, не интеллектуальным, не эффективным, практически закрыв глаза, ведем детей под дудочку крысоловов ...куда?

Чтобы предотвратить угрозу превращения Человека в Цифру, проектируя безопасную образовательную среду (безопасную и комфортную для духовного роста субъектов образовательного процесса), необходимо, руководствуясь идеями культуросообразности и антропоцентричности современного образования, дифференцировать цели и средства, а не возводить инструмент (цифровизацию) в ранг цели. В данной связи в качестве цели проектирования необходимо рассматривать субъекта образовательного процесса как неповторимую уникальную целостность, отражающую и личностные, и универсальные характеристики, развитие которых, должно способствовать его духовно-нравственному становлению. Если мы не намерены заниматься квазидеятельностью, то наша цель – создание условий для сохранения и развития интегральной сущности духовного облика Человека, которая раскрывает индивидуальное, как отражение «глубины личности и субъекта» (А.Г. Асмолов), как совокупность взаимосвязанных уровней всех сторон функционирования индивида как целого («интегральная индивидуальность» по В.С. Мерлину) [4], проявляющегося в «обликах человеческого духа» – личностном, универсальном [2; 6].

Какие угрозы необходимо осознать, проектируя безопасную образовательную среду? Следует опасаться технократизации как пути к бездуховному миру, где нет места Человеку, потери навыка осуществлять духовно-нравственную деятельность, которая является стороной и, следовательно, маркером любой подлинной (а не квази) деятельности. Необходимо вернуться к переосмыслению в новой цифровой реальности идей взаимосвязи социально и индивидуально значимых ценностей (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн). Наличие данной взаимосвязи является основой для осуществления духовно-нравственной деятельности. Педагогу необходимо работать над тем, чтобы

его профессиональная позиция вырабатывалась в результате установления именно ценностно-смысловой взаимосвязи между профессионально-личностной (как отражение социально значимой) и индивидуальной (как отражение уникальной неповторимой) системами ценностей, и оставалась главным ориентиром и базисом проектирования безопасной образовательной среды в так называемую эпоху цифровизации. Ответственность, которую педагог берет на себя каждый раз, осуществляя работу по ценностно-смысловому опосредованию собственного отношения к профессиональной деятельности, заключается в выборе, который он делает. Этот выбор имеет исключительное значение для всех участников образовательного процесса, так как он продиктован духовностью, как внутренней активностью педагога и, по сути, является условием сохранения его субъектности.

Положения гуманистической психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития как закономерности, детерминирующей условия реализации моделируемой цели (Человек, а не Цифра) в учебной деятельности не теряют своего непреходящего значения. Цифра может нам дать еще один инструмент для укрепления этих взаимосвязей. Подчеркнем, лишь один инструмент, а не тотальная замена всего разнообразия взаимосвязей, позволяющих субъекту благополучно развиваться в системе образования.

Идеи педагогической синергетики о саморазвитии сложноорганизованных систем [7; 8], раскрывающие процесс развития личности как системно-синергетический процесс, в котором важны и воспитание, и самовоспитание, и позитивное влияние социально-педагогической инфраструктуры позволяют определить характер взаимосвязей субъектов образовательного процесса в качестве условия развития личности обучающегося, которая рассматривается как сложная (внутри себя дифференцированная) динамическая система. Характер этих взаимосвязей определяет содержание деятельности, в ходе которой благополучно формируется и развивается личность субъекта образования. Основой данного тезиса является теория культурно-исторического развития (Л.С. Выготский). Деятельностный подход как метод развития личности позволяет в качестве условия развития субъектов процесса образования, выделить именно духовно-нравственную деятельность как сторону присущую любой подлинной деятельности, так как каждый элемент содержания образования может быть усвоен (распредмечен) лишь в деятельности, адекватной его природе (И.Я. Лернер, П.Я. Гальперин, М.Н. Скаткин). Следовательно, и характер взаимодействия, и инструменты, посредством которых устанавливаются данные связи должны быть валидны именно духовно-нравственной деятельности. Валидны ли инструменты и, в целом, деятельность субъектов образования, осуществляемая в цифровой образовательной среде, духовно-нравственной деятельности? Ответ на этот вопрос – это и есть выражение ответственности педагога за выбор, который он должен сделать в результате установления

ценностно-смысловой взаимосвязи между профессионально-личностной (как отражение социально значимой) и индивидуальной (как отражение уникальной неповторимой) системами ценностей.

Список литературы

1. Андреев Д.Л. Роза мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://disk.yandex.ru/i/ac--Ev16egWibQ>. (Дата обращения: 16.09.2021).
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл; Академия, 2002. – 416 с.
3. Герман Греф об управлении народом [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video-41821502_456240582. (Дата обращения: 12.09.2021).
4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. – 448 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Педагогическая наука, 1997. – 191 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: психология развития человека. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
7. Смирнова Л.Н. Современные контексты духовности и новая картина мира: синергетика и образование. – М.: Педагогика, 1977. – 214 с.
8. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики. – М.: Магистр, 1997. – С. 32-40.

УДК 378.046.4

Коблева Анжела Лионтьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Kobleva A.L.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: ankbleva @yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ «DIGITAL SKILLS» В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: КАЧЕСТВО, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

FORMATION OF «DIGITAL SKILLS» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND THE SAFETY OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: QUALITY, REALITY AND PROSPECTS

Аннотация. В настоящее время в условиях активного развития цифровой среды, политика развития образования в РФ делает упор на активное формирование цифровой культуры педагога с целью сохранения качества образования и безопасности цифровой среды. В связи с чем, исследование посвящено анализу системы повыше-

ния квалификации с позиции ее реального состояния и перспективных возможностей формирования цифровых навыков «digital skills» педагога и обоснованию их актуальности, как эффективных инструментов в решении педагогических задач и организации безопасной цифровой образовательной среды. Проанализированы результаты современных исследований, посвященных вопросам формирования «digital skills» у педагога в системе повышения квалификации с учетом образовательных трендов цифровой среды.

Abstract. Today, in the context of the active development of the digital environment, the education development policy in the Russian Federation focuses on the active formation of a teacher's digital culture in order to preserve the quality of education and the safety of the digital environment. In this regard, the study is devoted to the analysis of the advanced training system from the standpoint of its real state and promising opportunities for the formation of «digital skills» of a teacher and substantiates their relevance as effective tools in solving pedagogical problems and organizing a safe digital educational environment. Analyzed the results of modern research on the formation of «digital skills» in a teacher in the system of advanced training, taking into account educational trends in the digital environment.

Ключевые слова: педагог, цифровая образовательная среда, проект РФ «Цифровая образовательная среда», система повышения квалификации педагогов, цифровая культура педагога, цифровая грамотность, цифровые навыки, «digital skills», ресурсы системы повышения квалификации, методы и способы проектирования безопасной образовательной среды, ресурсное состояние системы повышения квалификации.

Key words: teacher, digital educational environment, the project of the Russian Federation «Digital educational environment», the system of advanced training for teachers, digital culture of the teacher, digital literacy, «digital skills», resources of the advanced training system, methods and methods of designing a safe educational environment, the resource state of the advanced training system.

С целью обеспечения доступности образовательных услуг, при условии сохранения качества и соответствия реальным образовательным запросам обучающихся, стратегические векторы государственных программ и федеральных проектов делают упор на активное развитие цифрового образования [6].

Принятый правительством РФ проект «Цифровая образовательная среда» обозначил качественно новые требования к профессиональному портрету педагога – педагога нового поколения и цифровой культуры, компетентного в вопросах проектирования безопасной цифровой образовательной среды, способной обеспечить формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у субъектов образовательных отношений путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры [7].

Так, на первый план выходит система повышения профессиональной квалификации педагогических кадров, как потенциальный ресурс формирования у педагога «digital skills» (цифровые навыки), как главного условия цифровой готовности педагога к профессионально-безопасному включению в цифровую образовательную среду в роли ведущего субъекта.

Чтобы лучше понять корреляционную зависимость между целевыми ориентирами Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и системой повышения квалификации педагогов, вспомним слова К.Д. Ушинского, которые сегодня не только не теряют своей актуальности, но и способствуют осознанию ключевой роли педагога в современных изменениях: «... во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [2].

Результаты современных исследований, предпочитаемых педагогами траекторий повышения профессиональных компетенций выявили высокий порог образовательной активности на курсах повышения квалификации, конференциях, дополнительных программах профессиональной переподготовки, методических семинарах, мастер-классов в цифровом формате. Данный факт, позволяет констатировать, что реальность перехода на цифровое образование демонстрирует осознание педагогами преимуществ цифровой среды и необходимости овладения надпрофессиональными компетенциями «digital skills» [3].

Именно, через применение цифровых технологий в образовательных практиках системы повышения квалификации, а точнее погружение педагогов в цифровую образовательную среду с позиции «обучающегося» мы сумеем сформировать у него «digital skills», определяющие уровень цифровой компетентности и культуры педагога, его профессиональной готовности к педагогической деятельности в цифровой образовательной среде [6].

Мы исходим из понимания того, что формирование «digital skills», это промежуточная цель системы повышения квалификации, обусловленная необходимостью обеспечения педагога инструментами, которые помогут ему успешно осуществлять профессиональную деятельность, решать педагогические задачи в цифровом формате образовательных отношений, и, что немаловажно, избежать возможных ошибок педагогического и этико-психологического характера, выступающих прямой угрозой качеству и безопасности цифрового образования.

Отметим, что новизна и актуальность формирования «digital skills» у педагога обусловлена еще и тем, что это не только навыки для работы с компьютером, как часто узко воспринимаются их возможности, но и свойства личности педагога, такие как, креативность и критичность мышления, гибкость и цифровой талант, которые способствуют проектированию развивающей безопасной цифровой среды, наполненной эффективными ресурсами для повышения познавательной активности обучающихся, развитию их кругозора, цифровой культуры и т.д. [8].

На сайте «Educators Technology» опубликован список десяти актуальных для современного педагога цифровых навыков:

- находить и оценивать учебные онлайн-материалы;
- создавать визуально интересные материалы;

- создавать виртуальные площадки для своего класса: блоги, сайты, wiki-платформы;
- уметь эффективно искать информацию в сети;
- использовать возможности социальных сетей для профессионального развития;
- рекомендовать и распространять учебные ресурсы;
- создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио;
- создавать, редактировать и распространять мультимедийный контент;
- использовать онлайн-инструменты для внедрения современных педагогических практик: перевернутый класс, смешанное обучение, мобильное обучение, проектное обучение и т.д.;
- налаживать связи с другими преподавателями [8].

Очевидно, в условиях цифровизации образования, когда образовательные программы и федеральные проекты ориентированы на активное внедрение и применение в педагогической практике цифровых технологий с целью обеспечения доступности образовательных услуг при условии непременно-го сохранения их качества и соответствия реальным запросам обучающихся современному педагогу не обойтись без «digital skills».

Соответственно, цифровые компетенции педагога целесообразно формировать в процессе повышения квалификации. Результаты многочисленных исследований (Л.Н. Горбунова, Е.В. Сорокина, С.Н. Усова, В.А. Лабутина, Г.В. Монахова) наглядно демонстрируют практическую ценность того, что развитие «digital skills» происходит интенсивнее в условиях цифровых курсов повышения квалификации, организация которых предусматривает андрагогический и системно-деятельностный подходы в разработке программ повышения квалификации педагогов, а «digital skills» педагога являются инструментом обучения и технологической основой цифровой обучающей среды [1; 3; 4; 5].

Важно отметить, на сегодняшний день, система повышения квалификации педагогов испытывает реальный дефицит качественно разработанных электронных учебных курсов. Соответственно, перспектива дальнейшего развития цифровой образовательной среды, соответствующей современным критериям оценки качества образования с позиции ее безопасности в том числе, требует проведения импривмента образовательных ресурсов системы повышения квалификации педагогов.

Из чего следует, для подготовки педагога новой цифровой культуры необходимо модернизировать систему повышения квалификации педагогических кадров, посредством внедрения креативных инструментов цифрового дизайна гибких образовательных программ, их персонализации с прогнозировани-

ем образовательных трендов завтрашнего дня, цифровых технологий офлайн, онлайн коммуникаций и смешанного обучения.

Все вышеизложенное, позволяет констатировать, что ресурсные возможности системы повышения квалификации выступают эффективными драйверами в формировании новой цифровой культуры и профессиональной готовности педагога к участию в реализации задач проекта РФ «Цифровая образовательная среда», сохраняя качество результатов педагогической деятельности, продуктивность образовательных отношений с субъектами цифровой среды, воплощая в цифровую действительность древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни [2].

Список литературы

1. Горбунова Л.Н., Сорокина Е.В. Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций московской области – перспективный ресурс профессионального роста педагога в проекте «Учитель будущего» // Конференциум АСОУ: эл. сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – Вып. 1. – С. 10-23.
2. Коблева А.Л. Роль системы дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта педагога // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 4. – С. 113-117.
3. Лаврентьева И.В., Цвельох И.П. Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации // Концепт. Научно-методический журнал. – 2018. – №7. – С. 462-477.
4. Лабутина В.А., Лабутин В.Б. Микрообучение в контексте непрерывного совершенствования педагогического мастерства // Конференциум АСОУ: эл. сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – Вып. 4. – Ч. 2. – С. 181-198.
5. Монахова Г.В., Монахов Н.В. «Брокколи в шоколаде», или Приемы мотивации в электронном курсе // Конференциум АСОУ: эл. сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Вып. 3. – Ч. 1, – 2019. – С. 270-276.
6. Усова С. Н. Проблемы и возможности электронного повышения. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров - №1 (42). – 2020. – С. 43-57.
7. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: Национальные проекты России (xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai) (Дата обращения: 12.09. 2021).
8. Educators Technology. Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.hr-director.ru/article/67081-digital-navyki-kakim-spetsialistam-18-m4>. (Дата обращения: 29.08. 2021).

Корлякова Светлана Георгиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Korlyakova S.G.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: s.k2002@mail.ru

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМФОРТ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PSYCHO-EMOTIONAL COMFORT OF A PERSON IN A PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. На сегодняшний день актуальными являются вопросы психологической комфортности педагога в условиях профессиональной деятельности, о взаимозависимости здоровья личности и психологической безопасности образовательной среды. Психологически безопасная и комфортная образовательная среда создает барьер для стрессогенных факторов, которые могут привести к эмоциональному истощению, усталости, состоянию опустошенности и исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов педагогов. Успешно разрешать возникающие психоэмоциональные проблемы позволяют психолого-педагогические технологии. В настоящее время остаются особенно актуальными вопросы профилактики и коррекции негативных психоэмоциональных состояний педагогов, развитие их психоэмоциональной устойчивости и формирование навыков саморегуляции психоэмоциональных состояний.

Abstract. Today, the questions of the psychological comfort of the teacher in the conditions of professional activity, the interdependence of the health of the individual and the psychological safety of the educational environment are relevant. A psychologically safe and comfortable educational environment creates a barrier for stress factors that can lead to emotional exhaustion, fatigue, a state of emptiness and exhaustion of teachers' own emotional resources. Psychological and pedagogical technologies allow to successfully resolve the emerging psychoemotional problems. Currently, the issues of prevention and correction of negative psychoemotional states of teachers, the development of their psychoemotional stability and the formation of self-regulation skills of psychoemotional states remain especially urgent.

Ключевые слова: психоэмоциональный комфорт, психоэмоциональная устойчивость, образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, педагоги.

Key words: psychoemotional comfort, psychoemotional stability, educational environment, psychologically safe educational environment, teachers.

Формирование сознания личности, ее потребностей и интересов, способностей происходит в окружающей среде, с которой данная личность взаи-

действует. Большая часть учебной деятельности обучающейся личности и трудовой деятельности педагогического коллектива проходит в образовательной среде, представляющей собой объединение условий для реализации образовательной деятельности.

Согласно определению В.А. Ясвина, образовательная среда – это «совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении» [2, с. 11]. В процессе взаимодействия среды и личности происходит их взаимовлияние и взаимоизменение. Однако если сама личность обучающегося или педагога не проявляет собственной активности, даже наиболее качественно организованная среда не может стать гарантом ее развития.

Проблемы формирования и развития образовательной среды достаточно внимательно рассматриваются в трудах зарубежных психологов (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.) и отечественных психологов и педагогов (Г.А. Ковалев, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.).

Практика показывает, что психологическое здоровье всех субъектов образовательного процесса зависит от того, насколько эффективно в учебном заведении сформирована образовательная среда и насколько она психологически безопасна и комфортна.

В нашей стране вопросы психологической безопасности образовательной среды наиболее активно начали исследоваться в последние десятилетия (И.А. Баева, С.В. Тарасов, Е.Б. Лактионова, Г.В. Грачев, А.А. Деркач, Г.С. Коригова и др.).

По мнению И.А. Баевой, психологическая безопасность – это «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 71].

На сегодняшний день актуальными являются вопросы психологического здоровья педагога, его психологической комфортности в условиях профессиональной деятельности, о взаимозависимости здоровья личности и психологической безопасности образовательной среды.

Психологическая безопасность личности и психологическая безопасность образовательной среды неотделимы друг от друга. Психологическая комфортность личности в образовательной среде представляет собой сохранение психики, ее нормальное функционирование и устойчивое развитие в условиях образовательного заведения.

В настоящее время в науке и педагогической практике остаются актуальными проблемы профилактики и коррекции негативных психоэмоциональных состояний педагогов; разработка рекомендаций по развитию навыков саморегу-

лянии психоэмоциональных состояний и поведения личности. Решение указанных проблем способствует эффективному созданию психологически безопасной образовательной среды.

Психологически безопасная и комфортная образовательная среда создает барьер для стрессогенных факторов, которые могут привести к эмоциональному истощению, усталости, состоянию опустошенности и истощенности собственных эмоциональных ресурсов педагогов.

Объективные (внешние) и субъективные (внутренние) факторы обуславливают разный актуальный уровень психоэмоциональной устойчивости педагога.

К объективным факторам, определяющим эмоциональную устойчивость педагога, относятся социальный, материальный, бытовой, организационно-административный фактор, фактор ответственности и взаимодействия в профессиональной деятельности.

К субъективным факторам относятся психофизиологические характеристики нервной системы, особенности эмоциональной и мотивационно-потребностной сферы, морально-волевые, интеллектуальные характеристики личности.

Психоэмоциональная устойчивость – неотъемлемая часть развития человека, включающая в себя способность управлять своим эмоциональным состоянием и поведением.

Наше психоэмоциональное состояние играет не последнюю роль в противостоянии переживаниям, тревогам, опасностям, которые могут возникнуть и в психологически безопасной образовательной среде.

Успешно разрешать возникающие психоэмоциональные проблемы, обеспечивать психоэмоциональную устойчивость субъектов образования средствами коррекции и профилактики, способствовать совершенствованию психологической безопасности личности в образовательной среде позволяют психолого-педагогические технологии.

Психологи рекомендуют контролировать свои негативные эмоции следующим образом:

- не принимать негатив, отстраниться от ситуации;
- отпускать ситуацию, если вы бессильны в ней и от вас ее изменение не зависит;
- вытеснить из памяти случившиеся неудачи, невзгоды;
- увидеть в испытаниях новые возможности;
- найти в себе силы перебороть ситуацию;
- отнестись к проблемам как к временному явлению.

Не является избыточным знать и применять при необходимости рекомендации психологов, которые помогут сохранить здоровье личности в стрессовых ситуациях:

– описать свои эмоции не гневно, необдуманно и немедленно, а, например, рассказать о ситуации близким людям, что позволит проанализировать ситуацию и связанные с ней эмоции, и сделать самостоятельные выводы;

– проанализировать и устранить причину, вызвавшую негативные эмоции. Зачастую не удается самостоятельно справиться с этой задачей, в этом случае разумным действием будет обращение к психологу. На сегодняшний день есть возможность получить консультацию психолога онлайн;

– вызывать положительные эмоции, которые способны нейтрализовать воздействие негативных эмоций. Желательно общаться с позитивно настроенными людьми, посещать культурные мероприятия, взаимодействовать с животными и т.д.;

– удовлетворять потребности. Если на данный момент нет возможности устранить причину, вызвавшую негативные эмоции, то не надо игнорировать другие потребности;

– следует получить и проанализировать максимум информации о сложившейся ситуации, которая поможет найти выход из нее;

– устранить физиологические изменения в организме, проявляющиеся в затрудненном дыхании и учащенном сердцебиении;

– применить мышечную релаксацию: расслабить мышцы лица и тела;

– практиковать аутотренинг: техники «остановка мыслей», «отвлечение», «прощение»; создание позитивных мысленных образов; самовнушение в форме уверенных самоприказов, самоутверждений: «Успокойся!», «Я здоров!», «Я уверен в себе!». Словесные утвердительные фразы могут повторяться вслух или про себя от 20 секунд до нескольких минут;

– использовать медитацию. Однако надо помнить о том, что медитация опасна для человека с неустойчивой психикой;

– регулярно заниматься физическими упражнениями;

– атмосфера взаимопонимания в семье позволяет снять эмоциональное напряжение, накопленное за день.

Профессиональная деятельность обязывает педагога владеть навыками саморегуляции своего психоэмоционального состояния.

Психоэмоциональная устойчивость, психоэмоциональный комфорт педагога могут выступать одним из эффективных показателей качества психологической безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Союз, – 2002. – 272 с.

2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, – 2001. – 365 с.

Магомедов Руслан Расулович
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Magomedov R.R.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: marus-stv@yandex.ru

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ АДАПТИВНОЙ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА)

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE SPHERE OF ADAPTIVE SAFE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS)

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития педагогической науки в сфере физической культуры и спорта в условиях реализации вузами адаптивной безопасной развивающей образовательной среды. В контексте формирующейся воспитательной социокультурной парадигмы личность студента рассматривается автором как активный субъект, способный к творчеству и созиданию в самых различных сферах деятельности, в том числе и в области физической культуры и спорта.*

***Abstract.** The development of pedagogical science in the field of physical culture and sports in the context of the implementation of an adaptive safe developing educational environment by universities. The formation of the educational socio-cultural paradigm of the student's personality is considered in the article as an active subject capable of creative transformative activity in various fields of activity and digital transformation of education, including in the field of physical culture.*

***Ключевые слова:** физическая культура, спорт, информационные коммуникационные технологии, личность, парадигма, образовательно-антропологические траектории.*

***Key words:** physical culture, sports, information communication technologies, personality, paradigms, educational and anthropological trajectories.*

В современных социокультурных условиях основной образовательно-антропологической траектории становится развитие личностного потенциала, ориентированного на перспективу жизненной самореализации молодежи. Национальный проект «Образование» – это инициатива, направленная на достижение двух ключевых задач, определенных в качестве приоритетных для системы образования в Указе Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» (Указ № 204 от 7 мая 2018 г.):

- во-первых, обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

- во-вторых, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [2].

Россия и её регионы живут настоящим, в частности, принимаются меры по реализации национального проекта «Образование». Среди мероприятий можно отметить согласование и утверждение модели организационно-правовых форм федеральных проектов: «Учитель будущего», «Цифровизация образования», «Успех каждого ребенка» и др.

Цифровизация процесса обучения – это неизбежное наступление эпохи плюрализма, релятивизма и разновидности постмодернистских принципов педагогики, и, несомненно, формирование антипедагогики, последняя, возможно в радикальной цифровой форме, отвергает физическое воспитание и образование человека человеком. Отдельные идеи служения «злу, антихристу, разрушителю, сатане, бесу» и другие призывы либерального сообщества заставляют современного человека о многом задуматься и многое переосмыслить.

Ещё Петр Чаадаев, русский философ и серьезнейший либерал, который спорил с А.С. Пушкиным, говорил о том, что «русский либерал – бессмысленная мошка, толкущаяся в солнечном луче. Солнце – это Солнце Запада» [3]. Мы должны знать и понимать, что это попытка нас, россиян, поставить на колени в глобальном смысле слова, когда нам навязали Конституцию в девяностых годах XX столетия. История развития российского государства все расставляет по своим местам. Свидетелями этого мы стали первого июля 2020 года, когда всем народом проголосовали за новые поправки к Конституции РФ.

Если сравнить Россию в прошлом десятилетии с предыдущими годами, то может показаться, что было как-то подозрительно тихо. Некоторые из нас даже начали тосковать по 90-м годам. Сегодня очень остро стоит вопрос о системе образования подрастающего поколения, которое получит настоящее достойное традиционное образование и сможет после этого управлять другими людьми.

В начале 2020 года наше общество столкнулось с серьезным изменением традиционной модели образования. В образовательную сферу бросились все, кому не лень! Начиная от банкиров, кухарок, «диванных солдат» и др. с лозунгом «Жизнь все расставит по местам!». И когда кризис «неожиданно» грянул, все «друзья» наперебой стали анализировать, объяснять и разрабатывать для нас, россиян, так называемый проект «Образование 2030».

«...Нет ни одной причины, которая заставила бы нас отказаться от приоритетности обучения школьников. Угроза распространения коронавируса

(COVID-19) стала дополнительным стимулом для скорейшего внедрения цифровой образовательной платформы. Сложности представляют нам новые возможности...», таковы высказывания банкира Г.О. Грефа, которые цитируют медиа средства массовой информации, подконтрольные ему [1].

В проекте документа «Образование 2030», в разделе «Смерть форматов» новые реформаторы предлагают всем нам к 2025 году уничтожить:

- диплом об окончании учебного заведения;
- систему научных журналов и стандарты цитирования;
- существующую систему управления интеллектуальной собственностью;
- авторский учебник.

И далее с годами этот процесс будет продолжаться и к 2035 году должны будут:

- исчезнуть общеобразовательные школы;
- исследовательские университеты;
- текст (книга, статья и др.) как доминирующая форма знаниевой коммуникации;
- приоритеты должны быть отданы онлайн платформам и др.

Для аргументации вышесказанного, приведем высказывания трех известных всему миру людей.

Первое: «Мы пытаемся воспроизводить старую советскую абсолютно негодную систему образования, мы напихиваем в детей огромное количество знаний. Мы проиграли конкуренцию надо честно сказать» [3] (автор Герман Греф, Председатель финансового конгломерата «СБЕР»).

Второе: «Образование в Советском Союзе самое лучшее в мире, нам нужно многое из него перенять. СССР смог выиграть космическую гонку за школьной партией» [4] (Джон Кеннеди, 35-й Президент США).

Ответ нам представляется очевидным, если проникнемся третьим высказыванием, которое принадлежит индийскому государственному и политическому деятелю Джавахарлалу Неру: «Нет больших врагов собственного народа, чем воспитанная колонизаторами интеллигенция» [5].

В условиях цифровой социальной реальности педагог перестает быть авторитарным и единственным источником знания, и становится тьютером, антропологом, прогностиком-девелопером, проектировщиком изменений, диагностиком-корректировщиком обучающихся в образовательной системе.

Однако, мы хотим знать на сколько мы будем зависимы от цифры? Насколько наши данные будут защищены? Где границы того, что нам полезно, а что вредно? Как цифровой миропорядок будет влиять на формирование мировоззрения подрастающего поколения? Реализация инновационных педагогических технологий в образовательной системе идет семимильными шагами. Естественно современное общество не может развиваться с «гусиным пером» и ехать «на телеге», чтобы достичь прогресса общество должно

отвечать новым вызовам и угрозам социума.

Какие у нас успехи благодаря цифровизации, удалёнке и всему остальному? Это большой вопрос... Нам казалось, что в Советском Союзе с образованием всегда было хорошо. А сейчас образование, которое получают наши школьники, студенты какое? Средства массовой информации (журналисты), нам говорят «все очень плохо», потому, к сожалению, школьники, студенты после сдачи ЕГЭ – думать не умеют, говорить не умеют, работать с источниками не умеют, и не могут уметь, они абсолютно безграмотны.

Естественно молодёжь в этом не виновата. Но поскольку руководство страны верит помощникам Президента РФ, министрам минобрнауки РФ, которые лично отвечают за то, что школьники испытывают дикий стресс от обучения. Они и их родители проявляют «зоологическую» ненависть к системе, которая превращает школу в так называемую «пыточную камеру», т.е. можно сказать, что мы возвращаемся в XVIII век.

Государство выделяет большие деньги на образовательные программы, цифровизацию, нанотехнологии и т.д. Вопросы цифровизации, несомненно, связаны со здоровьем. Сегодняшняя высшая школа в этом нам поможет? Трудный вопрос, на который до сих пор педагогическая наука не нашла ответов. В настоящее время возникшая проблема (COVID-19), позволит нам, расширить возможности образовательной среды в теоретической и практической подготовке студентов?

Важнейшим фактором социального прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания учащейся молодежи к непрерывным переменам в образовательной сфере, в том числе в области физической культуры и спорта. Соответственно, изменяется взгляд на место и роль личности студентов и самого педагога в использовании информационных коммуникационных технологий (ИКТ), которые стремительно входят в ритм жизни современного человека и широко внедряются в образовательный процесс. С позиций новой формирующейся воспитательной социокультурной парадигмы личность студента рассматривается как активный субъект, способный к творческой преобразовательной деятельности, в том числе и в сфере физической культуры.

В процессе формирования цифровой образовательной среды по дисциплине «Физическая культура и спорт», наибольшее значение имеет не то, что студент использует новые информационные компьютерные технологии, а то, как это использование способствует повышению его образованности в области физической культуры и, в целом, влияет на полноценное развитие личности.

Актуальность нашего педагогического наблюдения и исследования обусловлена рядом противоречий между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и реальным положением дел в образовательной организации на примере предмета «Физическая культура».

Противоречия между реальностью образования и требованиями ФГОС

Требования ФГОС	Реальное положение дел в организации на примере предмета «Физическая культура»
Формирование жизненно важных двигательных умений и навыков.	Отсутствие интереса и осознания жизненной необходимости полученных знаний по предмету «Физическая культура и спорт».
Воспитание ценностных ориентаций на физическое совершенствование личности.	Недостаточная сформированность фундаментальных знаний по дисциплине «Физическая культура и спорт».
Формирование потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями.	Недостаточная двигательная активность и низкий уровень потребности в занятиях физической культурой и спортом.
Укрепление здоровья студентов и содействие гармоничному развитию физических качеств в соответствии с возрастными особенностями	Снижение показателей здоровья студентов.

Разрешение указанных противоречий является объективной необходимостью и обеспечит внесение изменений в основные образовательные программы (ОПОП) высшего образования, среднего профессионального и основные общеобразовательные программы основного общего образования.

Таким образом, сущность научного исследования, заключалась в теоретико-методологическом, содержательном, методическом и организационном обеспечении процессов физической подготовки студентов образовательного учреждения на этапе модернизации и реформирования в сфере адаптивной безопасно-развивающей среды вуза.

В цифровую трансформацию образования входит все, что изучают на учебных занятиях по физической культуре. Под понятием «общее цифровое образование» должно подразумеваться прежде всего, предоставление, освоение и осмысление специальной информации; воздействие на интеллект и психику учащихся.

Современному учителю физической культуры необходимо соответствовать во многом требованиям, которые присущи цифровым электронным платформам: e-Tutorium, Zoom, Облако mail.ru, WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, Facebook Messenger, Microsoft Teams и др.

Превратить компьютер из главного врага здоровью современного студента в союзника преподавателя физической культуры в деле борьбы за здоровье в настоящее время становится архиактуальной.

Сложнейшая и стратегически важнейшая государственная проблема – это здоровье российского народа. Причины социального, медицинского, биологического, геополитического, генетического характера обуславливающие здоровье человека, делают совершенно очевидным тот факт, что проблему здоровья нельзя решить лишь путем интенсификации только двигательной активности на учебных занятиях физической культуры или цифровизацией образования.

Таким образом, успешное решение проблемы здоровья цифровизацией обучения, возможно только при том условии, если студент и преподаватель физической культуры, наряду с правильной и достаточной по объёму и интенсивности двигательной активностью, будут изо дня в день и систематически выполнять простые правила сохранения здоровья: правильно питаться, пить, дышать, расслабляться, беречься и всегда думать, когда используешь цифровые технологии в образовании.

Студент обязательно должен хотеть, знать, уметь это делать, реализовывать свои потребности и знания в дальнейшей практической деятельности, в том числе и в процессе саморазвития, самосовершенствования и самообучения.

Таким образом, в условиях цифровой трансформации процесса обучения обязанность, предназначение, миссия преподавателя физической культуры заключается в том, чтобы сформировать у студентов знания и умения о том, как приобрести и сохранить своё здоровье.

Список литературы

1. Сбербанк обеспечил возможность для бесплатного онлайн-обучения школьников в 23 регионах: [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://digital.ac.gov.ru/news/4682/>. (Дата обращения: 10.09. 2021).
2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>. (Дата обращения: 27.08. 2021).
3. «Ich/Wir Besogon» выпуск авторской программы Никиты Михалкова «Бесогон-ТВ» [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://ruinform.com/page/russkij-liberal-bessmyslennaja-moshka-tolkushhajasje-v-solnechnom-luche-solnceeto-solnce-zapada>. (Дата обращения: 11.09. 2021).
4. Советское образование опережало иностранное. Сергей Капица: [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://arctus.livejournal.com/273998.html>. (Дата обращения: 16.08. 2021).
5. Умные мысли Джавахарлала Неру для постсоветской колониальной интеллигенции: [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://man-with-dogs.livejournal.com/2520296.html>. (Дата обращения: 24.09. 2021).

Никабадзе Ольга Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Nikabadze O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: olga.bobrenko@mail.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ:
ПРОФИЛАКТИКА ТОКСИЧЕСКИХ ИНСТИТУЦИЙ**

**ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF SAFETY
PSYCHOLOGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS:
PREVENTION OF TOXIC INSTITUTIONS**

***Аннотация.** Проблема токсических образовательных организаций является актуальной, но малоизученной. Каковы характеристики организационной токсичности? Какие создавать условия для благоприятной атмосферы в образовательной организации? Для чего это нужно? В чем суть профилактики токсических образовательных организаций? Целью настоящей статьи является описание актуального состояния некоторых образовательных организаций и антропологические аспекты психологии безопасности. Основополагающими для исследования явились системный подход, психологическая теория деятельности и принципы гуманной педагогики: согласия, свободы самовыражения, творчества, любви. Исследование выполнено с использованием сравнительного метода, систематизации и концептуализации научных идей, теоретического моделирования. В статье проанализирована инфраструктура традиционных образовательных систем, ее организационно-управленческая структура. Впервые описаны характеристики токсических институций с позиций антропологического подхода и основные направления профилактики.*

***Abstract.** The problem of toxic educational organizations is urgent, but poorly studied. What are the characteristics of organizational toxicity? How to create conditions for a favorable atmosphere in an educational organization? What is it for? What is the essence of prevention of toxic educational organizations? The purpose of this article is to describe the current state of some educational organizations and anthropological aspects of safety psychology. Fundamental for the study were the systems approach, the psychological theory of activity and the principles of humane pedagogy: consent, freedom of expression, creativity, love. The study was carried out using a comparative method, systematization and conceptualization of scientific ideas, theoretical modeling. The article analyzes the infrastructure of traditional educational systems, its organizational and management structure. For the first time, the characteristics of toxic institutions are described from the standpoint of the anthropological approach and the main directions of prevention.*

***Ключевые слова:** токсические институции, образовательная среда, психологическая безопасность образовательной организации, выученная беспомощность, ис-*

следовательская культура мышления, воспитание, творящее терпение, очеловечение среды.

Key words: *toxic institutions, educational environment, psychological safety of educational organization, learned helplessness, research culture of thinking, upbringing, creative patience, humanization of the environment.*

Модернизация российского общества диктует необходимость актуализации человеческого потенциала как важнейшего ресурса сохранения и развития современной цивилизации. В первую очередь, это относится к системе образования, являющейся ведущим социальным институтом в формировании интеллектуального потенциала страны.

Анализ педагогической науки и практики (В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, и др.) позволяет утверждать, что педагогическая инноватика призвана изучать процессы развития образовательных организаций, связанные с созданием новой практики. Изменение образовательной парадигмы, заключающееся в переходе от знаниевой к антропологической модели взаимодействия субъектов педагогического процесса, привело к перестройке образования в учебных организациях. Успех этой работы напрямую зависит от создания благоприятной комфортной и безопасной образовательной среды. Проблеме изучения образовательной среды в современной психолого-педагогической науке посвящено достаточно много исследований. Так специалистами рассматриваются взаимосвязи культурологических моделей образования и образовательной среды (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Е.В. Бондаренко, В.П. Зинченко, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); проводится анализ исследований отношений «ребенок – среда» (А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новиков, Н.М. Смирнов и др.); оцениваются результаты исследований взаимосвязей предметной среды школы и эмоционального состояния ее субъектов (Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, К. Риттельмайер, М. Черноушек, Р. Штейнер и др.). Идеи развития социокультурной образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (Л.Н. Бережнова, Э.Д. Днепров, Г.А. Ковалев, С.В. Тарасов, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Однако малоизученным остается вопрос токсических образовательных организаций, которые не способствуют развитию свободной, творческой личности, ориентированной на гуманистические ценности. И это является серьезной антропологической проблемой. Под токсической институцией в контексте нашего исследования понимается потенциально опасное с точки зрения психологического и эмоционального здоровья учреждение, которое создано и функционирует как жесткая система организационных и содержа-

тельных задач, правил, норм, выполнение которых поддерживается механизмами принуждения, контроля и авторитарными методами. Характеристики токсических институций определяются структурными и содержательными особенностями. Рассмотрим основные из них.

Четко выстроенная иерархия с множеством должностей формирует закрытое пространство, где ошибки и недочеты обсуждать не представляется возможным. Нарушения легко скрываются, не выходя за пределы того или иного «уровня». В подобных «казарменных» пространствах легко спрятать конфликт, проблемные ситуации не обсуждаются, их анализ не проводится, поэтому они часто повторяются.

«Кумовство» при котором требования предъявляются не ко всем и не в равной степени. Когда знакомства и связи используются в личных целях, и это вредит всей организации в целом, а атмосфера неравных условий, в свою очередь, ведет к разочарованию и фрустрации.

В токсической институции создаются условия для *«выученной беспомощности»*. *Это условия, в которых человек не хочет менять что-то к лучшему даже в том случае, когда у него для этого есть возможности и ресурсы.* Термин «выученная беспомощность» был разработан Мартином Селигманом, который описал механизм ее формирования: когда между поведением и тем, что происходит вовне нет никакой связи. Точнее, связь эта есть, но от самого человека мало что зависит [4].

Важно понимать два крайних проявления неуверенности и выученной беспомощности. С одной стороны, – это депрессия, с другой – неоправданно агрессивные действия, когда, например, подросток совершает убийство «просто так» или чтобы доказать своим товарищам теорию солипсизма.

Низкий уровень исследовательской культуры и мышления – это еще одна характеристика токсической институции, когда в образовательной организации пресекается любая возможность анализировать и осмысливать происходящее. Возникает так называемый *«эффект формализации»* – это форма взаимоотношений между людьми, регулируемая четкими инструкциями, нормами, санкциями, дисциплинарными мерами и управляемая властью, имеющей четкую иерархию. Это, в свою очередь, определяет иные критерии успеха и неуспеха. Успех рассматривается лишь с позиций социальной функциональности.

В подобных авторитарных системах создается *имитация процесса*. Это некое подобие учения вместо научения, это подражание преподаванию, а не само обучение и воспитание. То есть создается *искусственная модель реального процесса*, что является, в свою очередь, признаком психоза. В данном случае внешний контроль и жесткая иерархия власти способствует созданию такой имитации.

Важным моментом, характеризующим токсичность организации, является *искажение ценностей*. Если для учителя важным является сдача ЕГЭ и

то, куда впоследствии поступит выпускник, то трудно говорить о психологическом здоровье, эмоциональной жизни, духовности и развитии, важном для самого ребенка. Ведь социальная функциональность – не показатель успешной работы учителя, даже если это важно с позиций формального подхода. Учитель, врач, лишенные внутреннего мира, души, с заблокированной эмоциональной сферой, не смогут никому помочь, даже если обладают всем набором необходимых знаний и характеристик. А доведенное до совершенства умение приспосабливаться к авторитарным правилам, и их трансляция позволяет использовать такого специалиста в самых разных целях.

Еще одной характеристикой токсической институции являются *фетиши* – предметы безусловного признания и поклонения. Это могут быть мобильные телефоны, одежда, машины, где цена фетиша растет не сопоставимо росту качества общения. Когда вещи становятся предметом признания в кругу взаимодействия между людьми. Коммуникация, построенная на такой основе, будет смещать акценты с главного на исключительно внешний объект, что в конечном итоге создаст токсическую среду.

Особенностями *коммуникации* в токсической институции являются: социальный страх, излишние стремления «соблюдать правила», отсутствие навыков выражения чувств, иррациональные установки. Открытое проявление своих эмоций в токсических организациях оказывается опасным. Хотя умению говорить о своих чувствах важно научиться, ведь в противном случае эмоции станут проявляться в деструктивных формах.

Таким образом, токсическая институция является бюрократической, негибкой системой и чаще всего замкнута на саму себя. Обычно она жестко иерархична, и статус отдельного человека в ней связан с его должностью. Доминирует в такой образовательной организации авторитарный стиль коммуникации, требующий подчинения правилам и процедурам. Господство всего запрограммированного, стандартизированного и рутинного является в ней нормой. Формальные коды поведения, ритуализированные процедуры, несклонность к творчеству – все это вместе делает любое изменение чрезвычайно затруднительным. Отсутствует мотивация, инициатива, господствует пассивность и негативные эмоции. А атмосфера характеризуется обезличенностью, страхом перед педагогом, принятием самостоятельных решений и невосприимчивостью к позитивным изменениям.

Главное, в профилактике токсических институций найти компромисс между структурой и хаосом. Если будут нарушаться личные и профессиональные границы, отсутствовать контроль за образовательным процессом – это приведет к неспособности образовательной системы выполнять основную задачу – раскрытия в человеке образа Творца. Отсутствие контроля и границ, в этом случае, может привести к психопатологии. Если же в организационной образовательной структуре не будет спонтанности, места для

творчества, она превратится в концентрационный лагерь. Хаос в умеренных количествах является необходимым элементом психологической безопасности. Более того, умение словом выражать свои эмоции, создаёт условия для осознанности чувств у всех участников педагогического взаимодействия. Именно поэтому человек с незаблокированной эмоциональной сферой всегда остается самим собой, он не имеет расстройств характера и поведения, а силу не использует как агрессию, направленную против других. Его невозможно склонить к деструктивным действиям, тоталитаризму, бесчестию или использовать в самых разных целях, противоречащих принципам человечности и добродетельности. Конечно, чтобы это работало, необходима атмосфера доверия. Для этого важно принять допущения гуманного подхода. Если понимание сути образования станет процессом раскрытия в себе образа Творца, гуманный подход друг к другу будет рассматриваться, прежде всего, как поиск внутри себя связи с Высшим, а начальной энергией всех сфер образовательной деятельности будет Любовь, это даст возможность создать атмосферу, строящуюся на принципах творящего терпения, одухотворения, воспитания как питания духовной оси и очеловечения среды [1]. И позволит создать условия для предупреждения трансформации образовательной организации в токсическую институцию.

Таким образом, успешность зависит не от ума, не от способностей и даже не от длительности подготовки, а от внутренней мотивации и объяснения того, что с нами происходит. Слово может менять эмоциональное состояние человека, его поведение и результат. Поэтому в образовательных организациях многое будет зависеть от стиля коммуникации и контролируемости последствий своими руками, а не с помощью контроля извне.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о существующей взаимосвязи между особенностями самого человека, групповыми процессами, происходящими в образовательной организации и влиянием стиля руководства, которые могут оказывать влияние на формирование токсической образовательной организации. Все перечисленные характеристики и их учет позволит создать необходимые условия для психологической безопасности и значительно улучшить качество и эффективность личных достижений и результатов каждого участника педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Гуманно-личностный подход к образованию. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Амрита Русь, – 2020. – 312 с.
2. Бобренко О.С. Супервизия. Профессиональное сопровождение психолога образования. – Ставрополь, – 2014. – 84 с.
3. Масловский М.В. Теория бюрократии Макса Вебера и современная политическая социология. – Н. Новгород: Изда.-во НГУ им. Н.И. Лобачевского, – 1997. – 87с.

4. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. – М.: Издательство «София», – 2006. – 368 с.
5. Титц С., Коэн Л Массон Д. Язык организаций / пер.с англ. – Х.: Изд.-во Гуманитарный Центр, – 2008. – 324 с.
6. Ямбург Е.А. Искусство просвещать. Практическая культурология для педагогов / Евгений Ямбург. – М.: Бослен, – 2020. – 416 с.

УДК 37.011.31

Рукавишниковна Елена Евгеньевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Rukavishnikova E.E.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ree2014rf@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

INTEGRATION OF INTERNAL AND EXTERNAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS TO CREATE A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Проблема развития профессиональных компетенций педагога обусловлена тенденциями развития общества и образования, приоритетами в профессиональной деятельности и собственной активностью педагога. В статье обосновывается необходимость интеграции внутренних и внешних ресурсов для развития профессиональных компетенций педагогов по созданию безопасной образовательной среды и управления этим процессом.

Abstract. The problem of the development of the teacher's professional competencies is determined by the trends in the development of society and education, priorities in professional activity and the teacher's own activity. The article substantiates the need to integrate internal and external resources for the development of professional competencies of teachers to create a safe educational environment and manage this process.

Ключевые слова: Безопасная образовательная среда, профессиональное развитие, интеграция, ресурсы, обучающаяся организация.

Key words: Safe educational environment, professional development, integration, resources, learning organization.

Образование – это динамичная система, которая меняется закономерно в соответствии, как с тенденциями развития общества, так и внутренними

и внешними условиями самой системы. Современная система образования, являясь открытой и динамично развивающейся системой, предъявляет новые требования к педагогу. И эти изменения актуализируют вопросы создания безопасной образовательной среды.

Одной из функций образовательной среды учреждения является формирование профессионального сознания педагога, удовлетворение его профессиональных и личностных потребностей, мобилизация инновационного потенциала и обеспечение состояния психологической безопасности [1].

Признание того, что развитие и функционирование образовательной среды зависит от социального контекста, позволяет рассматривать эту связь как двустороннюю: тенденции развития и изменения в обществе автоматически вызывают изменения в системе образования и в образовательной среде, и обратный эффект – изменения в образовании в разной степени влияют на течение процессов в социуме [4, с. 16-24]. По аналогии можно определить взаимозависимость между условиями образовательной среды и профессионализмом педагога. Изменения образовательной среды создают интенцию на профессионально-личностное соответствие педагога этим изменениям. Это подтверждается положением, заявленным Г.П. Щедровицким, суть которого заключается в том, что во взаимоотношениях человека со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему, как нечто, имеющее ту или иную значимость [7].

Так, например, объективно обусловленная ситуация, вызванная пандемией COVID-19, ускорила не только понимание, но и мотивацию на изменение в педагогическом сообществе. Если раньше необходимость изменений только обсуждалась на уровне содержания образования, ресурсного обеспечения, готовности участников образовательных отношений к изменениям и др., то в ситуации 2020 года стало очевидно то, что от слов надо переходить к действиям. Чтобы соответствовать быстрому темпу изменений, необходимо не только реагировать на новые вызовы в обществе и системе образования, но и прогнозировать опережающие действия и инициативы.

Прогнозирование опережающих действий и инициатив предоставляет возможность быстро «ориентироваться во времени и пространстве», обеспечивает защищенность педагогов от неопределенности и рисков современного мира и гарантирует соответствие актуальным нормативным требованиям к профессионализму и деятельности педагога. Подтверждением обозначенной позиции является система повышения квалификации педагогов посредством внешних и внутренних ресурсов.

Как известно, внешний ресурс представлен системой дополнительного профессионального образования. Проблематика и содержание программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки отражают тенденции развития современного образования (запрос «сверху»), но не в полной

мере учитывают профессиональные и образовательные потребности педагогов (запрос «снизу») – внутренние ресурсы. По нашему убеждению, интеграция внешних и внутренних ресурсов будет способствовать развитию профессиональных компетенций педагогов по созданию безопасной образовательной среды. Обратимся к рассмотрению и анализу внутренних ресурсов, обеспечивающих результативность процесса повышения квалификации педагогов.

Образовательная среда как целостная система должна включать управленческую деятельность, обеспечивающую как процессы профессионально-личностного развития педагогов, так и стратегию развития образовательной организации.

Используя средообразующий подход, управление процессом создания образовательной среды предполагает следующие действия: анализ (запрос «сверху» и «снизу», потребности, ожидания) → целеполагание (приоритеты институциональные и персональные) → ресурсы (научно-методические, информационные, кадровые, психологические) → проектирование (содержание, процессы, результаты) → реализация (преобразовательная деятельность и ее сопровождение) → рефлексия (результаты и эффекты).

В этой связи актуализируется идея обучающейся образовательной организации. В контексте средового подхода обучающуюся организацию можно назвать «живой» организацией: тенденции развития и изменения в обществе вызывают изменения в системе образования и в образовательной среде, и обратный эффект – изменения в образовании в разной степени влияют на течение процессов в социуме.

В изменяющихся условиях в обществе и в системе образования такая модель образовательной организации обеспечивает ее субъектам состояние защищенности в осуществлении профессиональной деятельности, а создаваемая безопасная образовательная среда выступает условием, стимулирующим развитие личностного потенциала педагога и ресурсом, способствующим его открытости к инновациям и готовности к профессиональному развитию и росту.

В обучающейся образовательной организации открытость выступает ключевым принципом создания и развития профессионально-образовательной среды, обеспечивающей возможности для проявления профессиональной инициативы, открытой коммуникации, активной позиции в условиях изменений. Стремление перевести образовательную организацию в режим развития становится стратегией обучающейся образовательной организации.

Развитие требует инвестиций в будущее, стратегического видения перспектив. В образовании настало время тех, кто умеет увидеть контуры будущего. И это становится приоритетным условием защищенности от рисков современного VUCA-мира (сложного, неоднозначного, нестабильного, неопределенного) и профессиональной и личной безопасности не только педагога, но и всех субъектов образовательных отношений.

Как показал анализ, одной из приоритетных задач в управлении процессом создания образовательной среды в модели обучающейся организации является организация корпоративного обучения педагогов. В современных социокультурных условиях это является оправданным: фокус внимания в системе повышения квалификации педагогов может быть перенесен в конкретную образовательную организацию. При таком подходе:

- осуществляется раннее информирование о предстоящих изменениях и погружение в их суть и объективизация грядущих перемен: снимается психологическое напряжение в их субъективном восприятии;

- снимается отчуждение процесса обучения самих педагогов от специфических проблем образовательной организации;

- именно в образовательной организации формируются образовательные и профессиональные потребности и запросы, мотивация к профессиональному развитию и др.;

- предоставляется возможность видеть результат обучения педагогов: происходящие профессиональные изменения и динамику уровня их профессиональной образованности и компетентности [6].

«Истинное обучение ведет прямо в центр человеческого существования. Обучаясь, мы воспроизводим, заново творим самих себя. Обучаясь, мы получаем способность делать нечто такое, чего никогда не умели. Обучаясь, мы заново воспринимаем мир и нашу связь с ним. Обучаясь, мы расширяем нашу способность творить, быть частью плодотворного мира. В этом и заключается основной смысл «Обучающейся организации» - она постоянно расширяет свою способность создавать собственное будущее» [5, с. 34].

Прогнозирование своего будущего структурируется ближайшими и дальними целями, которые находятся в тесной связи с другими профессиональными и жизненными целями. Если исходить из того, что прогнозирование будущего – это построение временной трансспективы, предсказание тенденции развития предмета процесса, системы на основании имеющейся специфической информации, сбор которой осуществляется двумя способами: на основе экстраполяции их поведения в прошлом и настоящем, второй способ осуществляется на основе статистической обработки мнений по конкретным вопросам и областям знания [3, с. 31], то при организации корпоративного обучения педагогов в условиях обучающейся образовательной организации следует определить направления изменений, как на уровне организации, так и на уровне педагога. В этом случае процессом можно управлять. При этом управленческая задача будет определена как создание условий для признания успеха каждого педагога в ситуации перемен через инвестирование в профессионально-личностное развитие. Такой стратегический прогноз определяет модель профессионального поведения образовательной организации в будущем, позволяет оптимально использовать имеющиеся в организации ресур-

сы, выполнить свою миссию и обеспечить развитие организации и персонала. Прогнозирование опережающих действий и инициатив предоставляет возможность быстро «ориентироваться во времени и пространстве», обеспечивает защищенность педагогов от неопределенности и рисков современного мира и гарантирует соответствие актуальным нормативным требованиям к профессионализму и деятельности педагога.

Так система повышения квалификации педагогов посредством внутренних ресурсов может быть представлена и реализована с использованием стратегии «Обучение действием» и стратегии «Помоги себе сам». В формате первой стратегии активно используются такие формы и методы обучения действием как делегирование, ротация, обучение в группе, педагогическая мастерская и супервизия. Все обозначенные формы и методы ориентированы на развитие деятельностных компетенций педагога.

Делегирование представляет передачу педагогу задач нового уровня с полномочиями самостоятельного принятия решений. Обучение в этом случае осуществляется в процессе выполнения делегированной работы.

Ротация предполагает перевод сотрудника на новую должность с целью получения им дополнительной профессиональной квалификации.

Обучение в группе предусматривает развитие ресурса малой группы и использование командного взаимодействия при решении задач, поставленных перед группой педагогов для выполнения групповых поручений.

Педагогическая мастерская – одна из активных форм обучения в процессе совместного проектирования моделей профессиональной деятельности учителя под руководством педагога-наставника.

Супервизия представляет проведение образовательных событий для коллег и/или информирование о наличии проблемных профессиональных ситуации и их описание с последующим рассмотрением и анализом с участием опытных учителей, выступающих в качестве наставников и/или экспертов. Результатом такого профессионального обсуждения является получение информации для более полного и объективного понимания собственной педагогической деятельности.

По нашему убеждению, стратегия «Обучения действием» в системе корпоративного обучения является действенной и результативной за счет группового взаимодействия, открытости и насыщенности инструментами анализа и самоанализа и приводит к консолидации педагогического коллектива, образовательному лидерству и сотрудничеству.

Далее на основе накопительной системы повышения квалификации «запускается» стратегия «Помоги себе сам». В ее основе персональные потребности педагога, например, в повышении квалификации, в постановке и умении исследовать проблемы, в профессиональном развитии, в социальном и профессиональном признании и др. Стратегия «Помоги себе сам» - это

самообразование, представляющее индивидуальную форму обучения. При этом самообразование следует рассматривать как проявление субъектной позиции педагога в условиях изменений и профессиональной инициативы и поддерживается административными ресурсами.

Признавая объективные возможности системы повышения квалификации педагогов посредством внешних и внутренних ресурсов, считаем, что образовательные результаты и эффекты от этого направления деятельности могут носить отсроченный характер, но системный и персонализированный характер этой работы обязательно оправдает ожидания: «...эффект развития у каждого – свой. Нужно сказать и больше: нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной образовательной ситуации – ни сам человек не может это сделать, ни любой, даже самый чуткий наставник. Но в активной образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности, или будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей, или укрепит сознание собственной компетентности – словом, в зависимости от этапа цикла развития и степени зрелости личности будет продвигать развитие в том или ином отношении. Личность, находясь в активной образовательной среде, богатой плодотворными для развития случаями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми» [2, с. 140].

Список литературы

1. Баева И.А., Тарасов С.В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml. (Дата обращения: 13.09. 2021).
2. Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. – М., – 1994. – С. 118-141.
3. Научное прогнозирование: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: . (Дата обращения: 23.08. 2021).
4. Савенков А.А. Образовательная среда // Школьный психолог. – 2008. – №19. – С. 16-24.
5. Сенге Питер М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М.: Издательство «Олимп-Бизнес», – 2009. – 417 с.
6. Рукавишников Е.Е. Обучающаяся организация как условие создания безопасной профессионально-образовательной среды / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – 1 (154). – С. 85-94.
7. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp_pl/gp_pil_2.html#f002. (Дата обращения: 22.08. 2021).

Слюсарева Елена Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Slusareva E.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: slusareva2005@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

***Аннотация.** В статье представлено рассмотрение психологической безопасности на мезосоциальном (психологическая безопасность образовательной среды) и микросоциальном (психологическая безопасность личности как субъекта этой среды) уровнях.*

***Abstract.** The article presents the consideration of psychological security at the mesosocial (psychological security of the educational environment) and microsocial (psychological security of the individual as a subject of this environment) levels.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, личность.
Keywords: psychological safety, educational environment, personality.*

В настоящее время проблема безопасности является междисциплинарной и рассматривается разными областями научного знания (медицинского, философского, педагогического, психологического и т.д.).

Термин «психологическая безопасность» сформировался сравнительно недавно, но многие годы является центром исследования психологии, социологии и педагогики. Проблема психологической безопасности по мнению И.А. Бaeвой основывается на малоизученности данного понятия в рамках психологии. Но, несмотря на это, в науке все еще нет единого общего взгляда на сущность проблемы психологической безопасности [1].

Изучая феномен психологической безопасности как отдельной единицы психологии, ученые (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Б.А. Еремеев, П.Н. Ермаков, М.Е. Зеленова, Я.Л. Коменский, В.И. Панов, В.А. Соснин и др.) выделили несколько уровней ее рассмотрения

- макросоциальный (на уровне общества, в контексте проблемы национальной безопасности, как часть социальной безопасности);
- мезосоциальный (на уровне локальной среды обитания и взаимодействия в семейной, образовательной или организационной среде);
- микросоциальный (на уровне самой личности как сохранение ее целостности, психическая устойчивость индивида, адаптивность функционирования)

ния человека, его способность сопротивляться неблагоприятным факторам социальной среды, сопровождающееся переживанием своей защищённости).

В данной работе мы рассматриваем мезо и микросоциальные уровни психологической безопасности, а именно - психологическую безопасность образовательной среды школы как локальной среды конкретной организации и психологическую безопасность личности как субъекта этой среды.

Как правило, понятие психологической безопасности личности не может рассматриваться отдельно от психологической безопасности среды по причине тесного взаимодействия этих двух структур. Также психологическую безопасность нельзя отнести только к личностной или социальной среде взаимодействия людей в обществе, по причине того, что это понятие является актуальным показателем благоприятного развития обеих сред взаимодействия.

Такие ученые как И.А. Баева, И.И. Приходько, Л.А. Гаязова, Т.И. Колесникова, И.О. Воля, О.В. Сучкова и др. рассматривали психологическую безопасность личности как результат функционирования в психологически безопасной образовательной и социальной среде следующим образом [1, 2]:

– в русле проблем защищенности сознания личности от манипулятивных воздействий;

– на уровне личных интересов и потребностей человека;

– в роли адаптационного потенциала как основы безопасности личности;

– в контексте феномена ответственности у ребенка;

– как проблему психологической суверенности младших школьников, в педагогическом взаимодействии и т.д.

Понятие психологической безопасности было введено в 1995 году С.К. Роциным и В.А. Сосниным и выступало результатом системного, комплексного, длительного и непосредственно последовательного психолого-педагогического процесса, результат которого фиксируется созданием общей (единой) благоприятной образовательной среды с отсутствием угнетающих систем, ущемляющих права каждого участника образовательного процесса [8].

И.Н. Панарин рассматривает психологическую безопасность как состояние психики личности, которое подразумевает успешное психическое развитие и адекватное отражение как внешних, так и внутренних угроз личности.

По мнению И.И. Приходько психологическая безопасность выступает как многоуровневая динамическая система, которая определяет общую защищенность психики личности, способность устранять внешние и внутренние угрозы, пагубно влияющие на нее, как система определяющая степень защищенности психики и ее оптимальный уровень функционирования и дееспособности личности.

Б.А. Еремеев рассматривает психологическую безопасность как базовое осознание, рефлексивное отношение и свойство личности, способствующее обеспечить душевное равновесие и развитие этой личности [7].

О.И. Еремина понимает психологическую безопасность как суверенность личности в системе межличностных отношений, которая дает возможность младшим школьникам развивать целостное личностное понимание собственной уверенности в становлении индивидуального стиля осознания и саморазвития [5].

На данный момент ученые И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, П.Н. Ермакова, Я.Л. Коломенский и др. выделяют две составляющие безопасности личности: психологическую и физическую.

В установку психологической безопасности личности входит ни что иное как:

- психологическая защищенность личности от всех видов насилия;
 - удовлетворение потребностей личности в системе доверительных отношений;
 - развитие положительной значимости среды, в которой пребывает личность (на примере младших школьников – инклюзивная образовательная среда);
 - обеспечение психического здоровья личности;
 - развитие возможности личности отражать и препятствовать негативным угрозам со стороны образовательной и внешней среды в целом [7].
- Но рассмотрение только психологической безопасности без внедрения факторов физической невозможно, так как две эти установки образуют единую систему общей безопасности личности в целом.

По мнению Ленинградской-Петербургской школы, человековедения психологическая безопасность личности, в виду уровня развития и понимания основ межличностного общения, заключается в основных фундаментальных установках, таких как: быть принятым, занимать достойное место в коллективе, реализовываться в предпочитаемой группе и т.д.

Сложный комплекс характеристик психологической безопасности позволил аккумулировать их в ряд подходов:

В рамках первого подхода (Н.А. Лызь, О.Н. Истратова, И.А. Баева и др.) психологическая безопасность рассматривается как свойство личности, характеризующее ее защищенность и ресурс, благодаря которому организм препятствует неблагоприятным внешним и внутренним воздействиям [1, 7].

Второй подход (Б.А. Еремеев и др.) характеризуется пониманием психологической безопасности как «осознанного, рефлексивного и действенного отношения человека к условиям жизни» [4].

Третий подход направлен на рассмотрение психологической безопасности как результата протекания психологических процессов личности в условиях социального взаимодействия (Н.Л. Шлыкова, И.И. Приходько, В.М. Львов, С.А. Багрецов и др.). Психологическая безопасность рассматривается как некий результат протекания психических процессов самой личности, основными характеристиками которого выступают: динамичность, системность,

активность, структурность феномена психологической безопасности.

В русле четвертого подхода (С.К. Роцин, В.А. Соснин, И.Н. Панарин, Г.В. Грачев, И.К. Мельник, Т.Н. Колесникова) выделяют еще один из многочисленных подходов психологической безопасности личности, относя ее к категории психических состояний, переживаемых личностью в период налаживания межличностных контактов [8].

Пятый подход (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, С.Д. Дерябо, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.) направлен на изучение и создание условий, при которых образовательная среда будет психологически наиболее безопасной [3, с. 6]. По мнению этих ученых, психологическая безопасность необходима для нормального (здорового) существования и развития личности не как обстоятельство, а как состояние окружающей среды: отсутствие положительно настроенной безопасной среды, окружающей человека, приводит к тотальному сбою психических установок личности, разрушению положительных результатов и целей за неимением благоприятно настроенного окружающего мира человека.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования психологической безопасности показал, что нет общего, единого взгляда на определение данного понятия, что объясняется сложностью и многосторонностью данного явления.

Анализ научной литературы позволил выделить наиболее часто встречаемые определения психологической безопасности:

- состояние среды, обеспечивающее защищенность от угроз, психологического насилия, унижения и оскорбления, от противоправных действий по отношению к личности, от пренебрежения, заброшенности и недоброжелательного обращения к ней;
- состояние личности, обеспечивающее благополучное психическое развитие ребенка и развивающее отражательную функцию личности по отношению к неблагоприятным внешним и внутренним условиям среды;
- это свойство личности каждого индивида, основанное на наличии и развитии собственного внутреннего ресурса сопротивляемости деструктивным воздействиям со стороны.

Представленные определения дополняют друг друга, так как психологическая безопасность не может быть каким-либо определенным структурным феноменом по причине того, что это общая категория поведения, состояний, ценностей, ответной реакции и т.д. Психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности как субъекта этой среды являются взаимосвязанными и взаимообусловленными состояниями, общими признаками которых являются: удовлетворенность средой и отношениями в этой среде, защищенность от насилия, ресурсность среды и личности в этой среде.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ». – 2002. – 271 с.
2. Гаязова Л.А. Возрастные аспекты проблемы защищенности личности от психологического насилия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1286.htm>. (Дата обращения: 13.09. 2021).
3. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. – М.– 2007. –181 с.
4. Еремеев Б.А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума. – СПб.: ООО «Книжный Дом», – 2006. – С. 101-103.
5. Ерёмкина О.И. Обеспечение психологической безопасности младшего школьника в условиях образовательной среды начальной школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://onoo.ru/load/3-1-0-5-21.10.2009> (Дата обращения: 10.09. 2021).
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект: учеб. пособие. – М.: Экон-Информ, – 2009. – 386 с.
7. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 68-75.
8. Рошин С.К., Соснин В.А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. – 1995. – № 6. – С. 133-145.

УДК 37.08

Тюренькова Светлана Алексеевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Tyurenkova S.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: aist-27@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

PROBLEMS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO ENSURE THE ENVIRONMENTAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье анализируется состояние современной системы подготовки студентов педагогических вузов к обеспечению экологической безопасности образовательной среды в будущей профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа проблемы выделены необходимые компетенции педагога в данной области (компетенции в области здоровьесбережения и эколого-педагогическая

компетентность), соотносенные с организационно-техническим и психолого-педагогическим компонентами экологической безопасности. Осуществлен сравнительный анализ содержания проектов примерных основных образовательных программ (Про-ОП) по педагогическому образованию на предмет их соответствия решению задачи подготовки к созданию и поддержанию экологического компонента безопасной образовательной среды.

Abstract. *The article analyzes the state of the modern system of training students of pedagogical universities to ensure the environmental safety of the educational environment in their future professional activities. On the basis of the theoretical analysis of the problem, the necessary competencies of the teacher in this area (competencies in the field of health conservation and environmental-pedagogical competence) are identified, correlated with the organizational-technical and psychological-pedagogical components of environmental safety. A comparative analysis of the content of the projects of the approximate basic educational programs (PrOOP) for teacher education is carried out for their compliance with the solution of the problem of preparing for the creation and maintenance of the ecological component of a safe educational environment.*

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, экологическая безопасность образовательной среды, подготовка будущих педагогов, эколого-педагогическая компетентность, компетенции здоровьесбережения.

Keywords: *safe educational environment, environmental safety of the educational environment, training of future teachers, environmental and pedagogical competence, health-saving competencies.*

Вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности, безопасного функционирования любых социальных систем в нестабильных условиях современности, усиления кризисных тенденций в обществе звучат особенно актуально. В связи с этим одной из ключевых задач системы образования выступает создание безопасной образовательной среды (далее – БОС) в целом, и отдельной образовательной организации в частности. Исследователи (И.Б. Бичева, О.М. Филатова) подчеркивают, что комплексная защищенность учащихся и педагогов в образовательном пространстве организуется динамично и обеспечивает «демократические начала, гуманно-личностные взаимоотношения субъектов образовательного процесса» [4], что подтверждает значимость поддержания БОС. Управление же данным процессом будет эффективным при условии обеспечения безопасности всех компонентов образовательной среды.

В исследованиях по проблеме создания БОС единые подходы в определении ее компонентного состава отсутствуют. В литературе представлены работы, посвященные изучению отдельных компонентов безопасности, таких как психологическая (Баева И.А., Слюсарева Е.С. и др.), экологическая (Е.А. Алисов, С.А. Кисилев, Н.П. Несговорова, В.Г. Савельев), физическая (Т.В. Рылова), информационная (Г.В. Грачев, В.Е. Лепский, Т.С. Кабаченко) [1; 2; 6; 7; 8; 13]. И.Б. Бичева и О.М. Филатова выделяют нормативно-право-

вые, эмоционально-комфортные, культурно и социально ориентированные, здоровьесохраняющие и защищающие, познавательно-творческие и развивающие, процессуально-технологические компоненты БОС [4]. Кроме того, коллектив ученых научной лаборатории «Антропология детства» Ставропольского государственного педагогического института обосновывает необходимость выделения компонентов безопасной профессионально-образовательной среды, подчеркивая значимость создания комфортных условий деятельности педагогов, выступающей, в свою очередь, главным фактором обеспечения непосредственно БОС. Компонентами профессионально-образовательной среды данные авторы называют нормативно-правовой, психолого-акмеологический, экологический, информационно-технологический, материально-технический и административно-управленческий [9]. Таким образом, многокомпонентность и многофакторность БОС усложняет задачу подготовки педагогов к ее обеспечению. В связи с чем допустимо рассматривать систему формирования у будущих педагогов компетенций в области создания и поддержания БОС отдельно по каждому компоненту. В настоящей статье мы рассмотрим подготовку студентов педагогических вузов к обеспечению экологической безопасности образовательной среды.

Е.А. Алисов рассматривает экологически безопасную образовательную среду как систему «психолого-педагогических влияний и возможностей, которые обеспечивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальность взаимодействия с миром природы» [1]. В рамках обсуждения безопасной профессионально-образовательной среды к экологическому компоненту исследователи также относят «обеспечение комплексных параметров безопасности окружающей природной среды как для самого педагога, так и для обучаемых» [9]. Опираясь на данные определения, мы выделяем две системы экологических взаимодействий, обуславливающих направления формирования экологической безопасности БОС: «субъекты образовательного процесса – условия образовательной организации» и «субъекты образовательного процесса – природа». При этом под условиями образовательной организации, прежде всего, мы понимаем соблюдение санитарно-гигиенических норм, обеспечивающих комфортную жизнедеятельность педагогов и учащихся, высокую степень их работоспособности. С данным подходом согласуются выделенные исследователями организационно-технический и психолого-педагогический компоненты экологической безопасности образовательной среды [1; 6], а также интерпретация экологической безопасности как личностного качества, формируемого в процессе экологического образования [3]. Отметим, что взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса друг с другом не включаются в экологическую безопасность, мы относим их к психологическому компоненту БОС.

Обозначим перечень компетенций, необходимых педагогу для обеспечения экологической безопасности образовательной среды. Так, реализация организа-

ционно-технического компонента экологической безопасности будет зависеть от уровня сформированности компетенций в области здоровьесбережения. Данные компетенции предусматривают как овладение навыками поддержания собственной активности, развитие мотивационно-ценностного отношения к собственному здоровью, так и владение навыками сохранения здоровья учащихся, базирующихся на знаниях возрастных анатомо-физиологических и психологических особенностей детей разного возраста, приемов оказания первой доврачебной помощи, а также здоровьесберегающих образовательных технологий.

Психолого-педагогический компонент экологической безопасности ориентирован на формирование эгоцентрического экологического сознания учащихся, а, соответственно, требует сформированности эколого-педагогической компетентности. Содержательное наполнение данной компетентности представлено в исследовании О.Г. Роговой, которая определяет ее как «интегративное личностное новообразование, проявляющееся как способность и готовность педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности в аспектах экологического обучения, воспитания и просвещения», включающее гносеологический, праксиологический и аксиологический компоненты [10]. Исследователь отмечает, что значительный вклад в развитие эколого-педагогической компетентности вносит неформальное экологическое образование, организуемое в вузе в форме вовлечения студентов в эколого-педагогические ситуации, такие как эколого-просветительскую, эколого-краеведческую, эколого-натуралистическую, эколого-туристическую работу, природоохранную и природовосстановительную деятельность, экологические и мониторинговые исследования [10]. Разделяя представленные идеи, мы считаем, что неформальное образование должно следовать за реализацией гносеологического компонента, системное формирование которого возможно лишь в условиях специализированных дисциплин, формирующих базовые экологические знания. Отметим, что необходимость включения в учебные планы подготовки студентов педагогических вузов отдельных дисциплин экологической направленности также отражена в исследованиях ряда авторов [5, с. 12].

Таким образом, подготовка будущих педагогов к обеспечению экологической безопасности образовательной среды требует комплексного подхода, интеграции учебно-планового процесса и внеаудиторных форм работы со студентами в экологосообразной среде вуза. Рассмотрим соответствие современных программ подготовки будущих педагогов указанным выше задачам, в части, регламентированной ФГОС ВО 3 ++ и учебными планами. Так, «рамочный» характер ФГОС ВО не содержит требований к наименованиям и содержанию дисциплин и практик и позволяет судить о векторах подготовки только по перечню компетенций. В таблице представлено возможное соответствие компетенций, необходимых для обеспечения экологической безопасности образовательной среды, и компетенций ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Таблица

Соответствие компетенций ФГОС ВО задачам формирования готовности будущих педагогов к обеспечению экологической безопасности образовательной среды

Компонент экологической безопасности образовательной среды	Компетенции, необходимые педагогу для обеспечения экологической безопасности образовательной среды	Соответствующие компетенции, указанные в ФГОС ВО 3++ (УК и ОПК)* [11], в проектах ПрООП (ПК)**	Перечень дисциплин и практик, направленных на формирование компетенций (<i>составлен на основе анализа учебных планов, представленных в проектах ПрООП – блок общих дисциплин</i>)
Организационно-технический компонент	Компетенции в области здоровьесбережения	<p>* УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности</p> <p>** ПК-5. Способен к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Физическая культура и спорт - Возрастная анатомия, физиология и гигиена / Возрастная анатомия и физиология - Основы медицинских знаний / Основы первой помощи и здорового образа жизни / Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании - Безопасность жизнедеятельности - Практика по модулю «Здоровье и безопасность жизнедеятельности»
Психолого-педагогический компонент	Эколого-педагогическая компетентность	* ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	<u>Дисциплины в области экологии и формирования экологической культуры отсутствуют</u>

Анализ учебных планов по направлению подготовки педагогического образования (уровень бакалавриата) в части общего обязательного блока для всех профилей обучения, представленных в проектах ПрООП ведущих вузов России (МППУ, РГППУ им. А.И. Герцена, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина), показывает, что единые подходы к формированию содержания образовательных программ отсутствуют

ют. Формированию компетенций в области здоровьесбережения способствует освоение закреплённых ФГОС ВО дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Безопасность жизнедеятельности». В ПрООП МПГУ и НГПУ им. К. Минина указанный модуль дополняется дисциплинами, формирующими базовую научную основу, при этом разработчики программы МПГУ усиливают дидактическое содержание учебной практикой. В ПрООП РГППУ им. А.И. Герцена акцент сделан на методическую составляющую рассматриваемой компетенции и обязательные дисциплины модуля дополнены только одной дисциплиной «Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании». Тем не менее, можно констатировать, что программы подготовки будущих педагогов, в целом, ориентированы на формирование готовности к обеспечению организационно-технического компонента экологической безопасности образовательной среды в будущей профессиональной деятельности.

В то же время, содержание ни одной образовательной программы не обеспечивает формирование эколого-педагогической компетентности будущих педагогов. Ни в одну из ПрООП не включена дисциплина «Основы экологической культуры», которая была обязательной в ФГОС ВО предыдущего поколения. Мировоззренческий блок, состоящий из истории и философии, усилен нормативно-правовыми и экономическими дисциплинами, имеющими, на наш взгляд, более прикладной характер. Дисциплина «Концепции современного естествознания», которая также была закреплена образовательными стандартами предыдущих поколений, включена только в ПрООП, разработанную НГПУ им. К. Минина. Но и в этой дисциплине тема экологии представлена достаточно обзорно в рамках рассмотрения биологических концепций.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод об утрате системной подготовки будущих педагогов в области формирования готовности к обеспечению психолого-педагогического компонента экологической безопасности образовательной среды, нивелировании накопленного опыта в указанной сфере профессионального образования, значительном смещении акцентов в подготовке педагогических кадров с общемировоззренческих позиций на профессионально-прикладные. Надо заметить, что на настоящее время ПрООП по направлениям педагогического образования не утверждены, однако вузы ориентируются на указанные проекты при разработке собственных образовательных программ. В связи с этим решение проблемы нам видится в пересмотре подходов при проектировании образовательных программ подготовки студентов – бакалавров по педагогическим направлениям подготовки, которые будут учтены при утверждении ПрООП, а также в дополнении ООП, реализуемых в вузах, модулями эколого-педагогической подготовки.

Список литературы

1. Алисов Е.А. Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 1(27). – С. 12-18.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. – 2020. – № 6 – С. 280-284.
3. Башев К.С., Паландузян Ю.Х. Современные подходы к изучению понятия «экологическая безопасность» в средних общеобразовательных учреждениях // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 68-72.
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. «Безопасность образовательной среды» как категория современного профессионально-педагогического знания // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-kategoriya-sovremennogo-professionalno-pedagogicheskogo-znaniya> (Дата обращения: 24.03.2021).
5. Бичева И.Б., Хижная А.В., Дряхлова О.В. Роль экологической компетентности педагога в профессиональной деятельности // Economic Consultant. – 2019. – №1 (25). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologicheskoy-kompetentnosti-pedagoga-v-professionalnoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 30.03.2021).
6. Киселев С.А. Педагогические аспекты экологической безопасности образовательной среды // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 777-780. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/87/16605/> (Дата обращения: 29.03.2021).
7. Непрокина И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, – 2012. – 92 с.
8. Несговорова Н.П., Савельев В.Г. Эколого-педагогическое проектирование в подготовке магистра к формированию культуры экологической безопасности // Современные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 114.
9. Проектирование безопасной профессионально-образовательной среды в условиях внедрения национальной системы учительского роста / Н.И. Джегутанова, А.Л. Коблева, А.В. Морозова [и др.]. – Ставрополь: «Тимченко О.Г.». – 2020. – 144 с.
10. Роговая О.Г. Эколого-педагогическая компетентность как результат экологизации педагогического образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №42. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologo-pedagogicheskaya-kompetentnost-kak-rezultat-ekologizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya>. (Дата обращения: 30.03.2021).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования –бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf. (Дата обращения: 28.05.2021).
12. Цвирко Н.И. Особенности экологического образования студентов педагогических вузов // Образование. Наука. Карьера. Сборник научных статей Международной научно-методической конференции /Под ред. Горохова А.А. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», в 2 томах. – 2018. – Т.1 – С. 358-364.

13. Slusareva E., Dontsov A., Psychological Safety of an Inclusive Educational Environment: Criteria, Content and Assessment Methods // Te 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development. – 2019. – p. С. 236-242.

УДК 159.9

Францева Елена Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Frantseva E.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: Fran_Len@mail.ru

Антонелене Элеонора Николаевна

МБДОУ д/с № 72 «Берегиня», г. Ставрополь,

Antonelene E.N.

Municipal Budget Preschool Educational Institution Kindergarten №72 "Bereginya", Stavropol
E-mail: 72_bereginy@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS AS A RISK FACTOR FOR THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «эмоциональное выгорание» и причины возникновения синдрома у педагогов. Рассматривается влияние его негативных последствий на психологическую безопасность образовательной среды. Предлагается комплекс мер по профилактике возникновения у педагогов эмоционального выгорания.

Annotation. The article reveals the essence of the concept of "emotional burnout" and the causes of the syndrome among teachers. The influence of its negative consequences on the psychological safety of the educational environment is considered. A set of measures is proposed to prevent the occurrence of emotional burnout in teachers.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическая безопасность образовательной среды, профилактическая деятельность, педагоги.

Keywords: emotional burnout, psychological safety of the educational environment, preventive activities, teachers.

В настоящее время, в связи с повышением требований к профессиональной компетентности педагогов, объективным увеличением учебной нагрузки и интенсивности труда, психоэмоциональным перегрузкам в быстро меняющихся условиях, увеличивается риск развития «эмоционального выгорания».

Изучение данного синдрома необходимо с позиции предупреждения и нивелирования влияния его негативных последствий на психологическую безопасность образовательной среды.

Профессия педагога характеризуется напряженной коммуникацией в разноплоскостных отношениях, постоянной включенностью во множество социальных связей и взаимоотношений, что безусловно сказывается на психоэмоциональном состоянии. Синдром эмоционального выгорания проявляется в виде стереотипа поведения или психоэмоционального реагирования в процессе профессиональной деятельности педагогов. Он характеризуется ограничением возможностей восстановления собственных ресурсов, что влияет на чувства, поведение и деятельность в процессе взаимодействия.

Без сомнения, вопрос об эмоциональном выгорании педагогов является достаточно важным, в первую очередь потому, что связан с обеспечением психологической безопасности образовательной среды. Исследования показывают, что психофизическое здоровье педагога, является одним из ведущих критериев комфорта и безопасности в образовательной среде.

Признаки синдрома могут проявляться в увеличении количества конфликтных и проблемных ситуаций, в равнодушии к переживаниям другого человека, в потере ощущений ценности жизни, деперсонализации, утрате веры в собственные силы, снижении эффективности деятельности и субъективной удовлетворенности трудом, что напрямую будет отражаться на состоянии образовательной среды.

Последствия роста синдрома эмоционального выгорания негативно сказываются на межличностном взаимодействии в образовательной среде, профессионализме педагога, качестве выполнения профессиональных функций и связаны с конфликтологической составляющей педагогической деятельности [2].

Проблема эмоционального выгорания рассматривается в исследованиях зарубежных и отечественных психологов: «эмоциональное сгорание» (Т.В. Форманюк, Е.В. Юдина, Т.С. Яценко), «синдром эмоционального выгорания» (В.В. Бойко), «перегорание» (Г.А. Зарипова), «психическое выгорание» (В.Е. Орел), «профессиональное выгорание» (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, О.Н. Гнездилова, Н.В. Мальцева, В.Е. Орел, М. Anderson, E. Iwanicki, D. Ford, M. Leiter, T. Marek, C. Maslach, S. Jackson, J. Winnubst и др.).

Актуальность проблемы возникновения профессиональных деформаций у педагогов только возрастает. Это связано с наличием стрессогенного влияния факторов, присутствующих в условиях протекания профессиональной деятельности педагога (динамизм, дефицит времени, эмоциональная вовлеченность, трудовые перегрузки, профессиональные риски, социальные оценки и т.д.).

Опираясь на указанные исследования, можно отметить, что данный синдром – это деструкция, вызванная в профессиях «субъект-субъектного» типа

(педагоги, медицинский персонал, работники социальных служб, психологи и т. д.), где основным предметом труда являются человеческие отношения [8]. По мнению В.В. Бойко, в группу профессионального риска входят люди, чья профессиональная деятельность связана с длительным нахождением в эмоционально напряженной коммуникации, поэтому эмоциональное выгорание является психологическим механизмом защиты в виде полного или частичного исключения эмоций или понижении эмоционального фона в ответ на избранные психотравматические ситуации. С одной стороны, это позволяет личности снижать напряжение за счет экономного расходования эмоциональных ресурсов, а с другой – выгорание негативно сказывается на выполнении трудовой деятельности и взаимоотношениях с людьми.

М.В. Борисова, Н.С. Пряжников и др. отмечают, что психологическая напряженность педагогического труда обусловлена его спецификой, и характеристиками основных составляющих: педагогической деятельности, взаимодействия и самой личности педагога [4, с. 10].

С учетом рассмотренной специфики данного феномена, важно определить какие факторы способствуют эмоциональному выгоранию педагога. Ученые используют различные основания и соответственно выделяют классификации факторов, с их точки зрения, обуславливающих возникновение данного синдрома. Обобщая их многообразие, отметим наиболее часто приводимые в специальной литературе.

Учеными выделяются три основные группы факторов:

- личностные (индивидуальные характеристики, черты личности, эмоциональная ригидность, самооценка, сензитивность, возраст, стаж, семейное положение и др.);
- организационные (условия, профессиональные перегрузки, содержание трудовой деятельности, стили руководства коллективом и др.);
- третья группа обусловлена характерными отличительными чертами выполняемой деятельности (педагогической): снижение престижа профессии, нравственная ответственность, эмоционально-ценностное отношение к профессии и др.

Согласно исследованиям В.В. Бойко, В.Е. Орел, синдром эмоционального выгорания обусловлен следующими факторами [3].

Организационные (внешние): условия трудовой деятельности (нагрузка, длительность рабочего дня, нехватка времени), содержание трудовой деятельности (число контактов, острота и глубина проблем при взаимодействии, обратная связь в коммуникациях), социально-психологические (особенности взаимоотношений в организации, характеристики социально-психологического климата, отношение к цели и объекту работы).

Индивидуальные (внутренние): социально-демографические (пол, возраст, стаж работы и т.д.); личностные особенности (психоэмоциональная

устойчивость, интернальный локус контроля, особенности психологического сопротивления и виды защиты, самооценка личности, нейротизм (тревожность), экстравертированность или склонность к интроверсии).

В контексте развития данного синдрома, отметим что, последствия эмоционального выгорания педагогических работников приводят к риску нарушения взаимодействия, а значит и возникновению конфликтных ситуаций, как между взрослыми участниками образовательной среды и детьми, так и отрицательно сказываются на взаимодействии коллег в организации [14].

Научные исследования Е.В. Алексеевой, В.В. Бойко, Е.И. Казаковой, Г.А. Ковалева, Н.Ф. Радионовой, Л.В. Симоновой и др., свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях не только зачастую отсутствуют возможности обеспечения психологической безопасности образовательной среды, но и увеличивается число негативных тенденций на уровне межличностного взаимодействия, связанных с ростом числа педагогов с деструктивными проявлениями. Психологически безопасной можно считать ту среду, в которой большинство субъектов имеют позитивное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и оптимальный уровень психологического здоровья. Приведенное описание дает представление об эталонном состоянии психологической безопасности образовательной среды. Показатели диагностических критериев могут дать более реальную картину, а последующий анализ позволит выявить рассогласование идеального и реального [9].

В концепции И.А. Баевой, психологическая безопасность представляет собой определенное состояние защищённости субъекта, а также способность и возможности среды и личности отражать стрессовые внешние и внутренние воздействия [1].

Исследования К. Риттельмайер [11], Д.Ж. Маркович [7], М. Черноушек [13] и др. о взаимосвязях образовательной среды и психоэмоционального состояния ее субъектов задают особый контекст в рассмотрении подходов к проблеме влияния синдрома эмоционального выгорания педагога на психологически безопасную образовательную среду. А.Ю. Василенко [5] указывает на связь между профилактикой эмоционального выгорания педагогов и элементами создания психологической безопасности образовательной среды.

Опираясь на современные исследования в области практики, рассматривающие различные аспекты интересующей нас проблематики, психологическую безопасность среды и ее участников можно описать как:

- состояние сохранности психики человека;
- процесс обеспечения сохранения и развития психических функций, личностного роста и социализации включенных в неё участников, макси-

мальной реализации их способностей во взаимодействии и неразрывной связи с образовательной средой;

- сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;

- устойчивое развитие и оптимальное функционирование личности в процессе взаимодействия со средой (умения защититься от психологических угроз, способность преодолевать такие воздействия собственными ресурсами, создавать психологически безопасные отношения);

- возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз, факторов риска;

- система, основу которой составляет эмоционально-комфортная среда и эффективный режим организации жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда и участники отношений являются как субъектами (обеспечивают ее), так и объектами (нуждаются в ней) психологической безопасности, в том числе и средствами ее обеспечения [12].

Очевидно, что психологическая безопасность среды – важнейшее условие профессионально-личностного развития педагогов, сохранения и укрепления их психологического здоровья. Психологическое здоровье педагогов, в свою очередь, основа душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. В связи с этим, особую важность приобретает разработка и реализация комплекса мер по профилактике эмоционального выгорания у педагогов. Исследователями отмечается тот факт, что эмоциональное выгорание не является неминуемым и необратимым процессом, следовательно, профилактические меры, должны быть направлены на предупреждение, ослабление или купирование его возникновения [6, с. 10]. Профилактическая деятельность может осуществляться по нескольким направлениям: мониторинг образовательной среды и ее участников; информирование; обучение педагогов методам профилактики негативных эмоциональных состояний; повышение значимости педагогической профессии. Данные направления предусматривают следующие мероприятия:

- мониторинг образовательной среды и ее участников:

- определение и предупреждение эмоционального выгорания на массовом и индивидуальном уровнях;

- выявление развивающего потенциала образовательной среды и социального пространства в учреждении;

– выявление эффектов и изменений на личностном уровне под действием инновационных технологий, изменяющихся условий профессиональной деятельности и т. п.;

– исследование мотивов и причин стрессового состояния педагогов;

– изучение удовлетворенности взаимоотношениями в коллективе организации и ее психологического климата;

– исследование скрытых факторов, обуславливающих формирование эмоционального выгорания.

Информирование педагогов:

– знакомство с понятием и критериями психологического здоровья, а также особенностями и причинами выгорания;

– ознакомление с техниками психологической самопомощи для профилактики психического неблагополучия, оптимизации работоспособности, поддержке профессионального и психосоматического здоровья;

– расширение границ понимания собственных индивидуальных возможностей и личностных ресурсов в профессиональной деятельности.

Обучение педагогов методам профилактики негативных эмоциональных состояний:

– обучение техникам развития позитивного мышления, способам регулирования эмоциональных состояний, развитие навыков психологической саморегуляции и самоконтроля, направленных на активизацию личностных ресурсно-адаптивных возможностей;

– психологическая поддержка в овладении эффективными механизмами психологической защиты и позитивными копинг-стратегиями;

– организация и проведение консультаций, практических семинаров, тренингов по развитию культуры психологической защищенности всех субъектов образования.

Повышение значимости педагогической профессии:

– создание администрацией условий для систематического повышения профессиональной компетентности педагогов и обеспечение «бесстрессовой» ситуации аттестации;

– административная и профессиональная поддержка, эффективный стиль руководства, диалогические отношения;

– содействие процессу личностного развития педагогов, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

Таким образом, безопасность среды и безопасность личности неотделимы друг от друга, они представляют собой единство оптимального и устойчивого развития человека во взаимодействии со средой. На современном этапе развития общества, нам видится наиболее конструктивным профилактическим решением создание условий изменения психологической позиции

педагога к самому себе как субъекту деятельности, проявляющееся в понимании ответственности за свое психическое здоровье.

Список литературы

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. – СПб.: Нестор-История, 2011. – 353 с.
2. Березовская Л.И. Факторы внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – 337-344.
3. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. – СПб, 2009. – 278 с.
4. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 96-104.
5. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №1(4). – С. 27-31.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб: Питер, 2010. – 336 с.
7. Маркович Д.Ж., Жуков В.И., Бганба-Церера В.Р. Социальная экология: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998. – 339 с.
8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во Ин-та психологи РАН, 2005. – 329 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.litres.ru/v-e-orel/sindrom-psiicheskogo-vygoraniya-lichnosti/> chitat-onlayn/page-2/ (Дата обращения – 27.03.2021).
9. Офицерова Т.А., Губанихина Е.В. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников // Молодой ученый. – М., 2017. – № 48. – С. 202.
10. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома эмоционального выгорания в работе педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. С. 87–95.
11. Риттельмайер К. Архитектура школы: как ученики переживают школьные здания. – Калуга, 1998. – 117 с.
12. Францевич Е.Т. Психологическое неблагополучие, как фактор риска безопасности образовательной среды // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 125-174. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=11490. (дата обращения: 23.03.2021).
13. Черноушек М. Психология жизненной среды [Текст] / М. Черноушек / Пер. с чеш. И.И. Попа. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
14. Шалагинова К.С. Возрастание рисков в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3.

Шумакова Александра Викторовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Shumakova A.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: alex-2a@yandex.ru.

Яшуткин Вячеслав Анатольевич
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Yashutkin V.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: yshvast@yandex.ru.

Дворникова Евгения Игнатьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Dvornikova E.I.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: yevgeniya.dvornikova@inbox.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ON THE PROBLEM OF SUBSTANTIATING THE ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы современного российского образования – обеспечение безопасности образовательной среды отечественных образовательных организаций. В работе осуществлен анализ исследовательской проблемы в контексте смыслового категориального поля таких базовых понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «обеспечение безопасности образовательной среды». При этом в смысловых теоретических границах обозначенных научных дефиниций были выделены и проанализированы следующие антропологические основы обеспечения безопасности образовательной среды: сущностные, методологические и лично-профессиональные. В статье приведен качественный анализ данных основ, что позволило авторам сформулировать обоснованные выводы, имеющие выраженное прикладное образовательное значение.

Annotation. The article is devoted to the consideration of an urgent problem of modern Russian education - ensuring the safety of the educational environment of domestic educational organizations. The paper analyzes the research problem in the context of the semantic categorical field of such basic concepts as "safety", "safe educational

environment”, “ensuring the safety of the educational environment”. At the same time, within the semantic theoretical boundaries of the designated scientific definitions, the following anthropological foundations of ensuring the safety of the educational environment were identified and analyzed: essential, methodological and personal-professional. The article presents a qualitative analysis of these fundamentals, which allowed the authors to formulate well-founded conclusions that have a pronounced applied educational value.

Ключевые слова: безопасность, образовательная среда, безопасность образовательной среды, обеспечение безопасности образовательной среды, методология, антропологический подход.

Keywords: safety, educational environment, safety of the educational environment, ensuring the safety of the educational environment, methodology, anthropological approach.

В своем теоретическом значении исследовательская проблема статьи актуализируется и соответствующим образом решается в контексте смыслового ряда таких понятий, как «безопасность», «безопасная образовательная среда», «обеспечение безопасности образовательной среды». В рамках обозначенных понятий выделим следующие антропологические основы обеспечения безопасности образовательной среды: *сущностные, методологические и личностно-профессиональные основы*. Обратимся к их рассмотрению.

Сущностные основы определяются в значении понятий «безопасность» и «безопасная образовательная среда». Именно сущностные характеристики этих понятий создают необходимую теоретическую базу для решения обозначенной антропологической проблемы. Обратимся к рассмотрению данных понятий.

Явление безопасность в понятийной трактовке представляет собой сложную, неоднозначно понимаемую междисциплинарную категорию, изучаемую целым рядом научных дисциплин – социологией, философией, юриспруденцией, психологией и политологией [3].

Именно по причине междисциплинарной множественности трактовок понятия безопасности в современном научном знании не выработано его универсального определения. Каждый автор трактует сущность безопасности с той или иной спецификой.

Так, Ф.К. Мугулов полагает, что общее определение безопасности необходимо разрабатывать с учетом всей совокупности признаков, отражающих стабильную защищенность объекта от разнообразных угроз и опасностей, влияние которых потенциально может обусловить его (объекта) деструктивное развитие, через нарушение структурно-функциональной целостности – вплоть до полного разрушения или неконтролируемой трансформации в отрицательное качественное (по сравнению с тем что было) состояние [6].

С точки зрения Ю.И. Богатыревой при определении сущностных характеристик безопасности необходимо иметь в виду ее дихотомическую связь с явлением опасности [3]. Близкие мысли высказывает Г.А. Атаманов, утверж-

дая, что «опасность» связана с особым состоянием системы, при котором внутренние и внешние влияния разрушают механизмы ее жизнеобеспечения, в связи с чем появляется реальная угроза оптимальному режиму ее (системы) функционирования. Исследователь также полагает, что не любая угроза дисфункции должна пониматься в качестве опасности, а только та, которая угрожает функциональной целостности системы. При этом, по мнению Г.А. Атаманова, «безопасность возникает как преодоление опасности» [1, с. 106].

Ф.К. Мугулов, проанализировав всю совокупность существующих в отечественной и зарубежной науке определений безопасности, классифицировал эти определения следующим образом:

- безопасность как дихотомическое целостное единство двух противоположностей в существовании человека: безопасность - отсутствие опасности;
- безопасность представляет собой специфический вид деятельности по своему обеспечению или по предупреждению каких-либо угроз, опасностей;
- безопасность является осознанной отдельным человеком или социумом потребность, ценность, интерес, так или иначе связанные с тем или иным целеполаганием [6].

Обратимся к понятию «безопасная образовательная среда». Анализ работ отечественных авторов позволяет актуализировать следующие сущностные характеристики наиболее общего понятия образовательной среды:

- образовательную среду правомерно рассматривать в качестве специфической целостной системы условий формирования личности по заданному образцу, а также потенциальные возможности для развития человека, которые имеют место быть в социальном и предметно-пространственном его окружении;

– образовательную среду можно представить в виде соответствующего системно организованного пространства, в котором осуществляется взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешним социокультурным миром, в результате которого раскрываются индивидуальные черты личности субъектов образовательного процесса;

– образовательную среду можно трактовать в качестве специфической психолого-педагогической реальности, представленной уже сложившимися исторически социокультурными обстоятельствами и целенаправленно созданными педагогическими условиями, направленными на формирование и развитие личности обучающихся.

В целом под образовательной средой можно понимать любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности.

В свою очередь под безопасной образовательной средой понимают целостную качественную характеристику внутренней жизни образовательной организации, представляющую собой совокупность всех

позитивных возможностей обучения, воспитания и развития личности субъектов образовательного процесса. При этом безопасная образовательная среда образовательной организации предполагает, что субъектам образовательного процесса гарантируется обеспечение всех условий психолого-физической безопасности, что является базовой детерминантой оптимального индивидуального развития личности каждого обучающегося [9].

Обратимся теперь к рассмотрению *методологических и личностно-профессиональных основ* обеспечения безопасности образовательной среды.

Методологические основы обеспечения безопасности образовательной среды. Методология (от греч. *methodos* – способ познания и *logos* – учение, слово) понимается в качестве системы наиболее фундаментальных базовых подходов, составляющих основу для какой-либо науки [2, с. 21].

Методологическая основа обеспечения безопасности образовательной среды представлена антропологическим подходом. Работа образовательной организации по обеспечению обозначенной безопасности на основе антропологического подхода должна осуществляться как минимум по двум направлениям. Первое ориентировано на проектирование образовательной среды в контексте нормативных требований антропологических принципов: целостности личности обучающегося в процессе образования, его субъектной позиции в образовательном процессе и соответствующей собственной активности в освоении предлагаемого содержания, ориентации на развитие качеств и способностей человека как творческого субъекта культуры. Второе направление связано с построением целостной системы деятельности всех специалистов образовательной организации с целью решения общих задач по развитию субъектов образовательного процесса [8].

Развитие представляет собой базовый способ личностного бытия. Так, Л.И. Анцыферова считает, что развитие личности основано на фундаментальной потребности человека постоянно стремиться за свои пределы, достигать новых возможностей своей человеческой сущности [7, с. 4]. При этом решающим значением обладает развитие способностей экстраполировать себя в будущее и, наоборот, свое отдаленное будущее проецировать на свое настоящее.

Анализ трудов отечественных ученых А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова в области проблем развития личности позволяет сформулировать следующие общие выводы [4; 5]:

– механизмы личностного становления обусловлены взаимодействием человека и окружающего его социума;

– взаимодействие человека и общества проявляются в двух взаимосвязанных сторонах развития личности. Первая сторона развития детерминирована социальной реальностью, которая формирует адаптивное поведение человека. Вторая сторона личностного становления связана с творческой самоак-

туализацией человека в социуме. Именно вторая сторона развития связана с пониманием личности в качестве человеческого самоопределения себя в системах социальных отношений, когда человек обладает развитой способностью не только созидать новый предметный мир, но и реально преобразовывать человеческие отношения и самого себя в рамках социокультурных идеалов;

– развитие личности опосредовано системой различных деятельностей. Именно через совокупность деятельностей, через бытие человека порождаются личностные смыслы человеческого существования;

– развитие личности осуществляется не просто в деятельности, но в деятельности совместной, которая порождает деятельностно-опосредованный тип отношений с другими людьми. Такие отношения складываются у личности с референтными группами и отдельными людьми. Именно характер отношений и взаимосвязей людей в их совместной деятельности и общении обуславливает развитие личности человека. Таким образом, развитие личности детерминируется процессом развития группы, в которую она интегрирована на конкретном возрастном этапе;

– становление личности в группе характеризует важное свойство развития человека – его общественный характер. Взаимодействие (и соответствующее развитие) человека с обществом обозначается понятием «социализация».

В целом, современный уровень развития науки позволяет сделать вывод о том, что развитие личности в условиях безопасной образовательной среды правомерно трактовать в качестве процесса становления готовности обучающегося (его внутреннего потенциала) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными образовательными задачами различной степени трудности, в том числе выходящими за рамки ранее решенных. Развитая личность в условиях безопасной образовательной среды – это человек, успешно обученный знаниям, способам творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру.

Личностно-профессиональные основы обеспечения безопасности образовательной среды связаны с деятельностью педагога в обозначенном направлении. В этом плане необходимо иметь в виду личностные качества специалиста, которые определяют его готовность осуществлять подобную работу. Классифицируем обозначенные качества в трех компонентной структуре:

Ценностный компонент включает в себя ценностные ориентации, потребности, совокупность которых отражает профессиональную готовность педагога к деятельности по обеспечению безопасности образовательного процесса, глубокая личная заинтересованность специалиста в данном виде деятельности; ценностное отношение к применяемым на практике методам педагогического сопровождения и обеспечения безопасности как своей личности, так и личности обучающихся в условиях образовательной среды.

Технологический компонент – это знания, умения, владение опытом применения средств защиты в решении задач формирования безопасной образовательной среды, а также базовые профессиональные знания, обеспечивающие готовность педагога к свободной ориентации в образовательном пространстве и использовании возможностей технологических средств при решении прикладных профессионально-образовательных задач в области обеспечения безопасности образовательной среды.

Личностно-творческий компонент предполагает готовность, интерес, стремление, потребность действовать в целях защиты безопасности образовательной среды; выполнение профессиональных задач с учетом правовых основ, разработанных средств защиты образовательной среды; установка на творческое совершенствование профессионального опыта в сфере проблем обеспечения безопасности образовательного процесса и образовательной среды.

Таким образом, антропологические основы обеспечения безопасности образовательной среды представлены сущностными, методологическими и личностно-профессиональными характеристиками, влияющими на решение проблемных вопросов эффективной деятельности образовательной организации в обозначенном направлении.

Список литературы

1. Атаманов Г.А. Информационная безопасность: сущность и содержание // Бизнес и безопасность в России. – 2007. – № 47. – С. 106 -115.
2. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, – 2006. – 300 с.
3. Богатырева Ю.И. Подготовка будущих педагогов к обеспечению информационной безопасности школьников. Дисс...докт. пед. наук (13.00.08) – Тула, – 2014. – 417 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, – 1972. – 575 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., – 1984. – 226 с.
6. Мугулов Ф.К. Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа: монография. – Сочи: РИО СИМБнП, – 2003. – 243 с.
7. Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. – Москва: Наука, – 1981. – 368 с.
8. Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (54). – 2000. – С. 142-143.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, – 2001. – 365 с.

РАЗДЕЛ 4
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРАТЕГИЙ
И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

SECTION 4
ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF LEARNING STRATEGIES
AND TECHNOLOGIES, PERSONAL EDUCATION
IN THE CONTEXT OF DIGITAL SOCIALIZATION

УДК 373.3

Астрецова Надежда Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Astretsova N.V
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: astrecova@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРИМЕНЕНИЯ
ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE OF THE APPLICATION
OF PROJECT TASKS IN PRIMARY SCHOOL

***Аннотация.** В статье проанализированы основные направления современной системы образования с позиции антропологического подхода; выделены приоритетные цели на уровне начального общего образования, определенные стандартом. Кроме того, обоснована необходимость построения субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися в ходе выполнения проектных заданий с позиции реализации системно-деятельностного подхода. Содержание статьи указывает на необходимость применения проектного задания в начальной школе как дидактического средства, обеспечивающего продуктивную деятельность школьника в проектировании. В тексте статьи охарактеризованы структура проектного задания и ряд методических требований к нему, реализация которых позволит повысить эффективность формирования универсальных учебных действий младших школьников и обеспечит реализацию требований нового стандарта.*

***Abstract.** The article analyzes the main directions of the modern education system from the perspective of the anthropological approach; priority goals at the level of primary general education, defined by the standard, are highlighted. In addition, the*

necessity of building subject-subject relations between the teacher and students in the course of performing project tasks from the position of implementing a system-activity approach is justified. The content of the article indicates the need to use the project task in primary school as a didactic tool that ensures the productive activity of the student in the design. The text of the article describes the structure of the project task and a number of methodological requirements for it, the implementation of which will increase the effectiveness of the formation of universal educational actions of younger schoolchildren and ensure the implementation of the requirements of the new standard.

Ключевые слова: антропологический подход, субъектность, образовательные результаты, проектное задание, универсальные учебные действия.

Key words: anthropological approach, subjectivity, educational results, project task, universal learning activities.

В современной системе образования все большее значение приобретает антропологическая парадигма, рассматриваемая как ориентация на человеческую реальность во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; ориентирующая на поиск средств и условий становления человека как творца собственной жизни и индивидуальности [2, с. 11].

В.И. Слободчиков считает, что «одним из важных вызовов российскому образованию на современном этапе становится требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства собственно человеческого в самом человеке, наряду с его отдельными компетенциями, способностями или психическими функциями. Другими словами, речь идет о первостепенной задаче для образования: оно непременно должно служить сегодня универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, предоставляющих ему возможность отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но в первую очередь – уникальным субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни» [7, с. 317].

В условиях реализации ФГОС нового поколения образование еще более должно быть обращено непосредственно к человеку как личности – это обеспечивает свободу и ответственность за выбор мировоззренческой, гражданской, нравственной или другой позиции.

Антропологический подход в сфере образовательного знания рассматривается в первую очередь как направленность образования на человеческую реальность во всей ее полноте. Он предопределяет поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни, как личности. В общем понимании образование может определяться как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития родовых способностей человека быть субъектом собственной жизни и деятельности [5; 6; 7].

Становление субъектности как онтологического основания всех последующих личностных качеств человека обеспечивает освоение деятельностного содержания в образовании [8, с. 87], что и определяют новые стандарты.

М.М. Поташник считает субъектную позицию учителя и ученика в образовательной деятельности главной психологической установкой, без которой освоение ФГОС невозможно, определяя при этом субъекта, как обладателя осознанной творческой активности и свободы в преобразовании себя и окружающей действительности [3, с. 8]. Субъектная позиция, по мнению Поташника М.М., не всем детям дана от рождения. Она вырабатывается школой, учителем, который, используя свои субъектные полномочия и личный пример, создает ученикам возможность проявить субъектность [3, с. 11].

С целью формирования субъектной позиции ученика образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы ученик смог перейти от прямого управления его учебной деятельностью со стороны учителя к самоуправлению. В этом немаловажную роль, на наш взгляд, играет выполнение обучающимися проектных заданий. Выполнение проектных заданий учит школьников планированию собственных действий для получения результата, выстраиванию последовательности выбранных действий, самоконтролю. Все это и определяет субъектную позицию ребенка. Необходимость формирования у школьников умения выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы определена федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования 2021 г. (далее ФГОС НОО) (п. 42.1) [4]. Названное умение является компонентом коммуникативных универсальных учебных действий, определенных требованиями стандарта.

Проектное задание, как считает М.В. Дубова, является дидактическим средством, обеспечивающим продуктивную деятельность школьника в проектировании [1]. Проведенный анализ исследований автора в отношении проектной деятельности позволил уточнить и конкретизировать структуру проектного задания как средства проектирования:

1. Название темы проекта.
2. Описание проблемной ситуации.
3. Система заданий, конкретизирующих решение проблемы.
 - 3.1. Задание на выдвижение предположения по решению проблемы.
 - 3.2. Задание, направленное на поиск информации.
 - 3.3. Задание, ориентирующее на создание продукта проекта.
4. Направленность выводов по работе над проектом.

Предложенный вариант конструирования проектного задания может быть уточнен и конкретизирован с учетом собственного видения педагогом методических проблем ученического проектирования. Пример такого задания приведен в таблице.

Проектное задание для младших школьников

1. **Название** темы проекта – **«Быт и культура наших предков»**

2. Описание проблемной ситуации:

Отечество, Отчизна, отчий край – земля наших предков и отцов. Столетиями складывался определенный образ жизни народов со своими традициями, привычками, обычаями, занятиями. В зависимости от природных условий, основных занятий наши предки строили разные дома.

3. Система заданий, конкретизирующих решение проблемы

3.1. *Задание на выдвижение предположения по решению проблемы:*

предположите, каким должно быть традиционное жилище кочевых народов, которые разводили скот и в поисках корма животным переезжали (кочевали) с места на место. Какими могли быть старинные жилища славян, горцев?

3.2. *Задание, направленное на поиск информации:*

соберите краеведческий материал о старинных жилищах, быте и культуре народов, населяющих ваш город. Попытайтесь найти в книгах, на сайтах Интернета сведения о возникновении города.

3.3. *Задание, ориентирующее на создание продукта проекта:*

изготовьте макет представляемого жилища (мазанка, сакля, полуземлянка). Его можно сделать из разных материалов: из глины, из пластилина, в технике папье-маше, с помощью воздушного шара, оплетённого катушечной нитью № 40, пропущенной через тюбик клея ПВА и др.

Подготовьте необходимые иллюстрации, выступите перед классом (время рассказа – не более 7 минут).

4. *Направленность выводов по работе над проектом:*

сформулируйте выводы по проблеме. Что в следующий раз мы сделаем иначе?

Текст проектного задания составляется педагогом, который руководит проектной деятельностью младших школьников. Это непростая, но важная задача. Для разработки текста проектного задания учителю необходимо расширить собственные познания в теме проекта, что поможет вникнуть в суть проблемы, найти перспективные точки, определяющие продукт проекта. Чтобы обеспечить эффективность деятельности обучающихся при выполнении проектного задания важно соблюдать ряд методических требований, касающихся его содержания и формы представления [1].

1. Текст проектного задания должен быть изложен доступным языком, понятным для ребенка младшего школьного возраста.

2. Содержание задания должно быть интересным, обеспечивающим мотивацию ученика в поиске оригинального решения проекта. С этой целью найденная учителем из различных источников информация на соответствующую тему перерабатывается в увлекательный сюжет.

3. С целью развития у детей коммуникативных навыков задание на поиск информации (п.3.2 проектного задания) может содержать указание «спроси у взрослых» или «узнай у специалистов» и т.п. Кроме того, большая часть проектных заданий может выполняться обучающимися сообща, что обеспечивает формирование навыков сотрудничества.

4. По возможности текст задания может содержать какой-то вариант действительного показа проектного продукта.

5. При составлении проектного задания педагог должен понимать, какие определенные предметные знания и умения ребенок может применить в ходе работы над проектом.

Выполнение всех перечисленных выше методических требований определяет эталон проектного задания, которое в реальной педагогической практике обеспечить достаточно сложно. Кроме того, предложенную структуру проектного задания нельзя считать окончательной, она может корректироваться педагогом в процессе его составления или выполнения учениками. Собственные представления педагога об ученическом проектировании помогут определить наиболее продуктивный вариант составления проектных заданий.

Предложенное проектное задание носит ориентировочный характер. Работа по предложенному плану допускает некоторые отклонения школьника от предложенного замысла, что позволит ему, возможно, найти оригинальные способы решения проблемы, затронутые в задании. Построение субъект-субъектных отношений определяет эффективность всей проектной деятельности на каждом этапе.

В силу того, что в основе стандартов нового поколения лежит системно-деятельностный подход, а деятельность как система предусматривает соотнесение цели с результатом, важно чтобы субъект целеполагания был и субъектом оценивания собственной деятельности, т.е. соотнесения цели с результатом [3, с. 133]. Для этого ученики должны принимать участие в выработке критериев и средств оценивания проектного задания. В этом смысле проектное задание определяет важное значение в формировании регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО: самоорганизации (планирование действий по решению проектной задачи для получения результата, выстраивание последовательности выбранных действий), самоконтроля (установление причин успеха или неуспеха учебной деятельности, коррек-

тировка своих учебных действий в соответствии с выявленными ошибками) (ФГОС НОО, п. 42.3) [4].

Применение в начальной школе проектных заданий с учетом охарактеризованных в статье методических требований, на наш взгляд, значительно повышает эффективность образовательной деятельности, в частности процесс усвоения знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций обучающегося. Сформированность предметных и метапредметных результатов (универсальных учебных действий) предоставляет учащимся возможность ориентироваться в строении самой учебной деятельности, включая осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик, воспринимая себя при этом субъектом собственной учебной деятельности. Таким образом, формирование субъектной позиции младших школьников в процессе выполнения проектных заданий выступает одним из условий становления человека как субъекта собственной жизни, как личности, что и определяет антропологический подход.

Список литературы

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. – М.: Баласс, 2010. – 79с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2017. – 152 с.
3. Поташник М.М., Левит М.В. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016. – 208 с.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> – (дата обращения: 31.07.2021).
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
6. Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Развитие личности №1 / 2006. – С. 236-244.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психол. – 1998. – № 6. – 317 с.
8. Шайхутдинова Р.В. Антропологический подход в сфере образовательного знания: обеспечение перехода от традиционного образования к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5. – С. 86-88.

Володькова Елена Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Volodkova E. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: e.volodkova@yandex.ru

Немаишалов Павел Григорьевич

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Nemashkalov P. G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: paul_2@rambler.ru

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО И ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

THE SYSTEM OF PREVENTION OF DEVIANT AND DELINQUENT BEHAVIOR OF MINORS IN MODERN RUSSIA

***Аннотация.** Профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних, несомненно, является очень важным направлением деятельности с подростками со стороны педагогических работников, сотрудников правоохранительных органов, специалистов органов опеки и попечительства, так как именно молодое поколение определяет развитие общества.*

Выявление девиантного поведения несовершеннолетних и его предотвращение являются важными направлениями деятельности, как со стороны государства, так и со стороны образовательных учреждений. Изменения, происходящие в обществе, их трансформация определяют и изменения в характере преступности несовершеннолетних, что предполагает необходимость совершенствования системы мероприятий, направленных на профилактику противоправного поведения в соответствии с данными изменениями. Главная задача профилактики девиантного поведения – не допустить первого опыта правонарушений и снизить, таким образом, уровень подростковой преступности.

В статье уделяется особое внимание анализу работы, как образовательных учреждений, так и сотрудников правоохранительных органов, в организации работы с подростками, отличающимися склонностью к делинквентному поведению.

***Abstract.** Prevention of deviant behavior of minors is undoubtedly a very important area of activity with adolescents on the part of teachers, law enforcement officers, specialists of guardianship and guardianship authorities, since it is the young generation that determines the development of society.*

The identification of deviant behavior of minors and its prevention are important areas of activity both on the part of the state and on the part of educational institutions. The changes taking

place in society and their transformation also determine the changes in the nature of juvenile delinquency, which implies the need to improve the system of measures aimed at preventing illegal behavior in accordance with these changes. The main task of preventing deviant behavior is to prevent the first experience of offenses and thus reduce the level of juvenile delinquency.

The article pays special attention to the analysis of the work of both educational institutions and law enforcement officers in the organization of work with adolescents with a tendency to delinquent behavior:

Ключевые слова: *виды девиации в среде несовершеннолетних, девиантное поведение несовершеннолетних, профилактика девиантного поведения.*

Keywords: *types of deviation among minors, deviant behavior of minors, prevention of deviant behavior.*

Реальность развития современного российского общества такова, что большое количество несовершеннолетних подвержено отклоняющемуся поведению, проявляющемуся в различных формах негативной направленности. При этом в большей степени девиациям подвержены подростки, связано это с тем, что данная возрастная группа относится к социально уязвимым категориям населения и требует к себе особого отношения. Кроме того, подростки подвержены довольно сильному давлению со стороны общества, школы, семьи, сверстников, что так же оказывает влияние на их поведение. Любое негативное проявление девиантного поведения несет в себе риск, как для самого подростка, так и для общества в целом.

Наиболее часто правонарушения, совершаемые несовершеннолетними преступниками, связаны с преступлениями против собственности. Специалисты, в сферу профессиональных интересов которых входит работа с несовершеннолетними преступниками, отмечают достаточно большую латентность характеристик подростковой преступности и придерживаются мнения, что регистрируется только одно из трех-четырёх совершаемых ими преступлений. На данный момент сотрудники правоохранительных органов отмечают, что две трети преступлений среди несовершеннолетних составляют кражи и грабежи, но, «в небольшом отличии от событий 10-15 летней давности, сегодня обозначенные преступления совершаются несовершеннолетними в более агрессивной и жестокой форме и темпы их развития продолжают оставаться высокими» [1, с. 265].

В наше время ситуация в молодежной среде ухудшается, подрастающее поколение вступает в группировки, является представителями субкультур и прочих асоциальных объединений экстремистской направленности. Также появляются новые виды делинквентного поведения подростков: хакерство, меркантильные преступления ради наслаждения, убийства от скуки, избивание детей, педагогов, пожилых людей в целях самоутверждения, что усугубляется негативным влиянием на поведение детей и подростков со стороны средств массовой информации с демонстрацией насилия, сексуальной безнравственности, употребления психотропных веществ. Не последнюю роль в деградации

личности имеет Интернет, посредством которого, в условиях неограниченного доступа к различным видам информации, несовершеннолетние связывают виртуальную жизнь с реальностью. Специалисты, работающие с трудными подростками, отмечают, что на устойчивость любой формы девиантного поведения, в частности противоправного, решающее влияние оказывают различные параметры. Наиболее существенным, по их мнению, выступают повторяющиеся формы открытого противоправного поведения, правовой нигилизм в среде представителей младшего возраста. Исходя из этого устойчивость поведения, сформированного на данных принципах, проецируется ими в подростковом возрасте как единственно верная и справедливая по отношению к обществу.

С недавних пор можно проследить увеличение числа детей с нарушениями психического развития, которые в свою очередь влияют на отклонения в их поведении. Статистические показатели говорят о том, что у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания, с неудовлетворительными детско-родительскими взаимоотношениями риск противоправного поведения выше в пять раз по сравнению с детьми, у которых данных проблем нет. У современных подростков наблюдается совмещение агрессивности по отношению к сверстникам и негативизма по отношению к взрослым.

В большей степени склонны к асоциальному поведению дети, в поведении которых отмечается своеволие, раздражительность, циничность, низкая восприимчивость к поощрению или наказанию, негативизм, повышенная тревожность и т.д. Данная категория подростков живет и действует полностью здесь и сейчас, не ориентируясь ни на возможные последствия своих поступков, ни на мнение окружающих. Ими не учитываются эмоциональные реакции со стороны близких людей.

Педагогическое сообщество, работая с детьми с асоциальным поведением, прежде всего, обращает внимание на недостатки воспитания. Наиболее приемлемыми формами превенций противоправного поведения подростков и устранения пробелов в воспитании является повышение правовой грамотности несовершеннолетних. Социальными работниками и педагогами-предметниками с данной категорией обучающихся организуются школы правовой грамотности, где детей информируют о приемлемых формах поведения в обществе, допустимых границах поведения и последствиях их нарушения. Также эффективной превентивной мерой является создание групп волонтерской помощи, одной из целей которых является воспитание ответственности, сострадания, формирование духовных ценностей у самих привлеченных к волонтерской деятельности подростков. Демонстрируют свою эффективность в работе с девиантными детьми молодежные дискуссионные клубы, кружки, различные одновозрастные объединения под руководством сверстников, которые помогают трудным подросткам социализироваться.

Еще одним направлением профилактики девиантного поведения является организация досуговой деятельности детей и подростков, в первую очередь для

детей из семей группы риска. В данном направлении деятельности очень важно своевременное информирование несовершеннолетних и их законных представителей о существующих формах и доступности досуговой деятельности. Немаловажную роль в профилактике девиантного поведения имеет плодотворное сотрудничество педагогических работников с подростками и их родителями, а также взаимодействие с социальными службами, общественными организациями, правоохранительными органами, отделами опеки и попечительства.

Сотрудники правоохранительных органов в рамках психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних осужденных и бывших воспитанников детских домов с инфантилизмом для профилактики совершения ими противоправных действий считают необходимым составлять комплексные индивидуальные программы, которые включают в себя нравственное и правовое воспитание, возможность получения образования, соблюдение традиций, изучение особенностей различных религий и т.д. [1, с. 265]. Вместе с этим следует применять личностно-ориентированный подход, при котором личность рассматривается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, «поэтому основная задача педагога-психолога в работе с подростками-девиантами – это создание условий для удовлетворения потребности подростков в самореализации и развитии их творческого потенциала» [3, с. 64]. Целесообразно также включение в профилактическую работу лиц, значимых для подростков с девиантным поведением и активизация нравственной стороны любого вида деятельности, в который включаются подростки (спорт, туризм, творчество и т. д.). Профилактика отклоняющегося поведения предполагает духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения с усвоением религиозных, моральных, культурных, национальных ценностей. При организации такой формы деятельности с несовершеннолетними необходимо ориентироваться на формирование у них ряда фундаментальных понятий, прежде всего чести, совести, приоритетности прав и свобод человека и гражданина в отношении поиска норм справедливости.

Достаточно большая эффективность профилактических мер достигается в результате обращения к личности детей и подростков с девиантным поведением, особенностями которой являются деформации ценностно-мотивационной системы, проблемы саморегуляции, неадекватная самооценка, низкий уровень развития рефлексии и т.д. Очевидна необходимость учета возрастных закономерностей развития детей и подростков. Достаточно эффективным способом профилактики девиантного поведения является тренинг развития коммуникативных навыков, в результате которого наблюдаются «позитивные личностные изменения (повышение самооценки, самопринятия, повышение уровня эмоционального контроля, саморегуляции и т.д.), снижающие степень девиантности», также арт- и сказкотерапия.

Следует обратить внимание на необходимость прорабатывать различные аспекты жизненных перспектив подростков с противоправным поведением, так

как выявляется их противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему, выраженный разрыв между ними, предпочтение функции исполнителя, низкий уровень осознанности своих жизненных предназначений, низкий уровень реалистичности и согласованности временной перспективы, они, как правило, живут одним днем, планируют свое будущее только на ближайшее время.

Очень важными социально-психологическими профилактическими мероприятиями являются программы, направленные на усвоение социальных норм и правил поведения как у самих подростков, так и у их социального окружения, где немаловажное значение имеет информирование о принятых в обществе нормах поведения. По мнению ряда авторов, «девиантное поведение – есть слепок с социальных отношений в обществе», поэтому «одним из основных видов коррекции девиантного поведения детей подросткового возраста является демонстрация образцов поведения, принятых и поддерживаемых в обществе (например, демонстрация в формате художественного произведения фильма, рассказа) с параллельным проведением занятий в общеобразовательных учреждениях для детей и подростков по предупреждению групповых преступлений несовершеннолетних, по предотвращению употребления энергетических и слабоалкогольных напитков, насвая и пр.» [4, с. 548].

В рамках социального контроля можно использовать подход, заключающийся в идее воссоединяющего стыда, в основе которого лежат профилактические мероприятия по формированию у подростков внутреннего порицания своего поведения и «признание страдания» у жертв их поведения с опорой на значимых других, близких им людей, которые являются их социальным ресурсом.

В современной педагогической практике появляются новые подходы к профилактике девиантного поведения у детей и подростков, ориентированные не только на тех, кто уже совершил правонарушения, но и на тех, кто входит в группу риска. Здесь речь идет о кибергиgiene и/или кибербезопасности, так как, с одной стороны, «в офлайн-жизни подростки подвергаются кибербуллингу, попадают в неприятные ситуации, имеют опасные онлайн-контакты при использовании сайтов соцсетей [2, с. 126], с другой стороны, они сами инициируют различные варианты буллинга, хакерство, кибермошенничество и т.д. Главное, они не понимают, что их действия в интернет-пространстве являются агрессивными в реальном режиме в отношении других людей, поскольку кибербуллинг может иметь замещающий характер и включать в себя элементы фантазии (представления кибербуллера о реакции жертвы), что сближает его с иллюзорно-компенсаторными свойствами аддиктивного поведения» [1, с. 265]. Все это требует разработки нового или модифицированного подхода к профилактике противоправного поведения подростков в интернет-пространстве.

Предпринимаемые меры, к сожалению, не приводят к снижению преступности у несовершеннолетних. К основным причинам можно отнести слабую профилактическую работу, плохую организацию общественной работы с несовершеннолетними, отсутствие воспитательной функции в системе

обучения, недостаточную организацию системы безопасности учебных заведений, проблемы межведомственного взаимодействия, мягкое наказание за совершение преступления, отсутствие системы пробации (форма условного осуждения, при котором осужденный должен исполнять определенные правила поведения, а сотрудник службы пробации – осуществлять контроль за исполнением этих правил) [6, с. 162].

В борьбе с девиациями подростков не следует упускать из вида профессионально-психологическую готовность сотрудников правоохранительных органов к разработке и участию в мерах по профилактике противоправного поведения у детей и подростков, в частности, сотрудников прокуратуры с высоким уровнем коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивостью и доминированием внутренней мотивации к данному виду деятельности [7, с. 185]. Можно предположить, что одной из наиболее значимых первопричин малоубедительной эффективности рекомендуемых профилактических мероприятий является разница во взглядах специалистов различных служб среднестатистического портрета детей и подростков с противоправным поведением, что затрудняет взаимодействие между ними при решении общей задачи.

Сотрудники правоохранительных органов одними из основных причин девиаций несовершеннолетних считают правовой нигилизм, авторитет группы, ситуативность поведения с отсутствием временной перспективы, эмоциональные нарушения, более глубокие и стремительно формирующиеся нарушения поведения у девочек по сравнению с мальчиками. Что же касается сотрудников образовательных учреждений, они в качестве причин девиаций выделяют неблагоприятную обстановку семейного воспитания детей с пятого по девятый класс в соотношении с часто встречающейся задержкой психического развития. Сотрудники государственных социальных служб в качестве причин выделяют безволие, лень подростков, их группирование вокруг лидера с криминальной направленностью, ориентацию социальной активности на получение удовольствия с утратой осознания последствий своих действий на фоне отсутствия гендерных различий [8, с. 453].

Отсюда можно сказать, что из описываемых дискурсивных образов подростков с ненормативным, противоправным поведением у сотрудников разных служб, занимающихся профилактикой отклоняющегося поведения подростков появляются не сочетаемые друг с другом представления о содержательной части предлагаемых профилактических мер, разное видение методологических основ превентивных мероприятий. Но все же их объединяет стремление добиться от детей и подростков соблюдения принятых в обществе социальных норм поведения.

В этом отношении очень интересен функционально-ролевой подход, в соответствии с которым каждый человек вне зависимости от возраста, хочет он того или нет, должен выполнять в меру своих сил, способностей и возможностей ролевые функции [5, с. 42], выполнению этих ролевых функций,

по сути, посвящена жизнь каждого человека, кем бы он ни был. И от того, как человек их выполняет, зависит как он подготовлен к ним, какие он имеет знания, умения, навыки, опыт.

Таким образом, исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что проблема профилактики противоправного поведения у несовершеннолетних не теряет своей актуальности и остается одним из приоритетных направлений работы всех учреждений, связанных в своей деятельности с несовершеннолетними. Принципы организации данной профилактической работы в подростково-юношеской среде должны совершенствоваться в соответствии с изменениями в обществе и изменениями в характере преступности детей и подростков.

Подводя итог, стоит отметить, что основные условия организации первичной профилактики девиантного поведения детей и подростков в системе общего образования обеспечиваются созданием воспитательной и воспитывающей среды образовательной организации; соблюдением прав несовершеннолетних с учетом положений нормативных правовых документов при организации профилактической работы в образовательной организации; проведением социально-психолого-педагогической диагностики с целью раннего выявления склонности и проявлений отклоняющегося поведения у детей и подростков; организацией деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации; организацией эффективного междисциплинарного и межведомственного сотрудничества; развитием правосознания всех субъектов образовательных отношений; развитием психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) обучающихся; применением восстановительного подхода и медиации в ситуации возникновения конфликтов.

Список литературы

1. Горьковая И.А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России // Психология человека в образовании. – Т. 2. – 2020. – №3. – С. 265 – 276.
2. Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б., Макеев М.К. Цифровое детство: новые риски и новые возможности // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции 17–18 апреля 2019 г. – М.: Когито-Центр, 2019. – С. 123 – 128.
3. Кривова Ю.Е., Пшеничникова И.В. Личностно-ориентированный подход в работе педагога-психолога с подростками с девиантным поведением // European Journal of Natural History. – 2020. – № 2. – С. 62 – 66.
4. Небежева А.В., Гогицаева О.У. Причины девиантного поведения подростков // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: в 2 т. Т. 1. – СПб.: ВВМ, 2018. – С. 548 – 555.
5. Селиваненко А.А. Теоретические основы исследования социально-психологических технологий преодоления отклоняющегося поведения // Научные вести. – 2019. – № 5 (10). – С. 38 – 43.

6. Ульянова А.А., Николаева О.В. Динамика и состояние преступности несовершеннолетних: региональный аспект // Современные проблемы уголовного права и процесса: Сборник научных трудов. – Хабаровск: ТГУ, 2017. – С. 158 – 165.

7. Фалкина С.А. Профессионально-психологическая готовность прокурорских работников к деятельности в сфере профилактики правонарушений несовершеннолетних // Юридическая психология. Сборник научных трудов университета прокуратуры РФ. Вып. 5. – М.: Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2019. – С. 185 – 194.

8. Шипунова Т.В. Дискурсивная презентация нарушителя норм в коммуникативной модели социального контроля // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2017. – Социология. – Т. 10. – № 4. – С. 441 – 453.

УДК 373.1.02 : 372.8

Герман Роман Эдуардович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

German R. E.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: romger@mail.ru

Володькова Елена Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Volodkova E. N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: e.volodkova@yandex.ru

Ануприенко Ирина Алексеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Anupriyenko I. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: anupr2014@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ
ИСТОРИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ
FORMATION OF CARTOGRAPHIC COMPETENCIES
OF PUPILS IN HISTORY LESSONS USING
GIS TECHNOLOGIES**

Аннотация. Картографические компетенции являются важной частью исторического мышления школьников, поскольку все исторические события, явления и процессы происходили во времени и в пространстве. При сдаче единого государственного

экзамена по истории проверяется в том числе и уровень сформированности картографических компетенций. Для формирования картографических компетенций предлагается применение технологии геоинформационных систем (ГИС-технологий), что дает как широкие методические возможности для педагога, так и развивающие для обучающихся при формировании исторического мышления в целом.

***Annotation.** Cartographic competencies are an important part of the historical thinking of schoolchildren, since all historical events, phenomena and processes took place in time and space. When passing the unified state exam in history, the level of formation of cartographic competencies is also checked. For the formation of cartographic competencies, it is proposed to use the technology of geoinformation systems (GIS technologies), which provides both broad methodological opportunities for the teacher and developing for students in the formation of historical thinking in general.*

Ключевые слова: урок истории, школьное историческое образование, картографические компетенции, картографические умения, пространственное мышление, историко-географические представления, ГИС-технологии, электронные карты.

Keywords: history lesson, school historical education, cartographic competencies, cartographic skills, spatial thinking, historical and geographical representations, GIS technologies, electronic maps.

Современное общество предъявляет к выпускнику средней школы достаточно широкий комплекс требований и одно из них – умение получать информацию при работе с пространственными моделями (картами) и соотносить ее с динамикой исторических процессов, явлений и отдельных событий. Данное обстоятельство ориентирует учителя истории на систематическую работу с обучающимися по формированию и развитию у них картографических компетенций [7, с. 50]. Картографические компетенции, формируемые на уроках истории, в широком смысле представляют собой способность локализовывать (определять место в историко-географическом пространстве) исторические события, явления и процессы, а в узком понимании – умение работать с исторической картой. Они играют важную роль в формировании исторического мышления обучающихся, основываясь на понимании того, что все исторические события явления и процессы происходят во времени и, что для нас наиболее значимо – в пространстве [3; 2]. Понимание сущности исторических событий, явлений и процессов возможно лишь в связи с пространственно-географическими условиями их протекания. Локализацией называется соотнесение исторических событий с географическим пространством и описание природно-географической среды их протекания.

Картографические знания тесно связаны со знаниями историческими. Соответственно, умение работать с исторической картой, извлекать из нее информацию является необходимым условием осознанного и осмысленного восприятия событий, явлений и процессов истории. При объяснении нового материала изучение исторических событий, динамики и исторической эволюции исторических явлений и процессов сопровождается работой с картой.

При сдаче ЕГЭ по истории обучающимися также предстоит выполнить комплекс заданий, связанных со знанием и умением работать с исторической картой (задания 13-16), получать информацию из данного источника, анализировать и структурировать ее в соответствии с заданными критериями [4; 5]. Решение такого учебного вопроса как «узнавание карты», т.е. атрибуции, соотнесения ее с определенными событиями, процессами и явлениями во времени и в пространстве требует длительной работы как педагога, так и обучающихся.

Основой для исторической карты является географическая карта. Историческая карта представляет собой изображения исторических событий или периодов, отличающиеся обобщенным характером и использующих образно-знаковые изображения. Изображения наносятся на плоскость с учетом масштаба и пространственного расположения объектов. Карты, как пример условно-графической наглядности, дают возможности для формирования у обучающихся устойчивых представлений о размещении, связи и сочетании исторических явлений, событий, процессов, нанесенных на карту и характеризующихся в зависимости от ее назначения.

Исторические карты имеют ряд отличий от географических. Цветографические обозначения имеют иное, чем на географических картах, толкование. Зеленый цвет обозначает не только низменности, но и оазисы, а также очаги древнейших цивилизаций – первые земледельческие и скотоводческие районы. Важной особенностью исторических карт является их динамический характер, способность отражать динамику исторических процессов и явлений, историческую эволюцию. Географическая карта более статична, на исторической карте мы видим такие явления как возникновение государственных образований, изменение их территориальных границ или же маршруты передвижения войск, торгового обмена.

Исторические карты могут быть классифицированы по различным основаниям.

Таблица.

Классификация исторических карт

Основание классификации	Типы
По охвату территории	Мировые, материковые, карты государств
По содержанию	Обзорные, обобщающие, тематические
По масштабу	Крупномасштабные, средне- и мелкомасштабные
По тематике	Социально-экономические, военные, цивилизационные и др.

При включении в образовательный процесс новой исторической карты необходимо в ходе работы с обучающимися создать комплекс пред-

ставлений о части земной поверхности, которую карта охватывает и ее природно-географических характеристиках; хронологическом периоде истории, отраженном на ней. Важно обратить внимание обучающихся на: географические ориентиры, наиболее значимые объекты, расположение политических объединений, указанных на карте, относительно друг друга; элементы исторической географии, соотнести прежние и современные названия на карте; смысл легенды карты, нанесенных на нее условных обозначений.

Важно соблюдать принцип преемственности [6] при переходе от одной карты к другой. Так, необходимо определить пространственные взаимоотношения разных регионов. Как правило, решение этой образовательной задачи возможно при использовании обобщающей карты. Также значимым является выявление хронологического соотношения между картами – синхронность или асинхронность событий, указанных на картах. Средством установления межкурсовых связей выступает одновременное использование карт одного периода по отечественной и всеобщей истории. Такой подход позволяет обучающимся определять местоположение нужных историко-географических объектов вне зависимости от размеров карты, ее масштаба и территориального охвата.

Современным инструментом формирования картографических компетенций обучающихся на уроках истории является применение технологий геоинформационных систем (ГИС-технологий). Основой для использования ГИС-технологий является применение современной электронно-вычислительной техники и информационных технологий в образовательном процессе.

Геоинформационная система представляет собой информационную систему, нацеленную на сбор, хранение, обработку, доступ, отображение и распространение пространственно-координированных данных [1]. Преимущество ГИС-технологий в методическом плане заключается в наличии у них широких возможностей для визуализации данных на пространственной модели.

Использование ГИС на уроках истории позволит повысить уровень сформированности картографических компетенций обучающихся путем повышения познавательной активности и большей самостоятельности в работе. Также незаменимы ГИС при индивидуальной творческой, исследовательской, проектной работе, что придает процессу обучения более увлекательный характер.

Применение ГИС-технологий в обучении существенно расширяет возможности образовательного процесса. Тематические карты включают в себя наборы тематических слоев, которые могут убираться и добавляться в зависимости от целей и задач урока. ГИС-технологии дают возможности использования как готовых карт, так и создания новых, что, несомненно, придаст учебному процессу более творческий характер и будет способствовать фор-

мированию УУД и когнитивных компетенций обучающихся. Встроенный инструментальный ГИС позволяет проводить расчетные операции, строить картограммы и картодиаграммы, что особенно актуально при изучении вопросов экономической истории, как отечественной, так и всеобщей. Работа с ГИС может стать результатом краеведческой экскурсии, когда на карту наносятся объекты, составляющие историко-культурное наследие региона, города, села.

Следует признать наличие определенных преимуществ электронных карт перед традиционными бумажными, поскольку электронные обладают значительно большими возможностями для визуализации данных, коррекции ошибок без потерь целостности и эстетических свойств материала, сохранения и распространения результатов работы без значительных потерь времени и иных ресурсов.

ГИС можно рассматривать как многофункциональное средство обучения, обладающее широким комплексом функций и возможностей и интерактивным характером. ГИС могут быть использованы при объяснении нового материала или повторении пройденного для демонстрации пространственных закономерностей исторического процесса. Исторические события, явления и процессы, происходившие во времени и в пространстве, можно показать в динамике, что способствует пониманию обучающимися сущности изучаемого исторического материала.

Также возможно использование ГИС при организации самостоятельной работы обучающихся, например, в компьютерном классе, когда обучающиеся выполняют задания, основанные на работе с ГИС. В ходе такой работы, обучающиеся изучают историко-географическую номенклатуру, причинно-следственные связи, учатся находить и анализировать взаимосвязи между историко-географическими объектами и связанными с ними историческими событиями, используя тематические цифровые карты.

Таким образом, картографические компетенции являются неотъемлемым элементом современного школьного исторического образования. Использование ГИС-технологий на уроках истории и во внеурочной деятельности (самостоятельной, исследовательской, проектной) открывает для педагога и обучающихся широкий спектр возможностей, когда результатом их совместной работы становится не только творческий многокомпонентный подход к формированию картографических компетенций, но и выход на уровень метакомпетенций.

Список литературы

1. Баранов Ю.Б., Берлянт А.М., Капралов Е.Г. и др. Геоинформатика. Толковый словарь основных терминов. М.: ГИС-Ассоциация, 1999 – 204 с.
2. Близняков Р.А., Мальшев Д.А. Историческое пространство – феномен истории и константа исторического развития // Исторические, философские, политические и

юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. – № 9 (83). – С. 35 – 43.

3. Боровкова О.В. Пространства исторической науки и их взаимодействие // Вестник Томского государственного университета. 2015. – № 394. – С. 79–83.

4. Единый государственный экзамен по Истории. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2021 году единого государственного экзамена по истории. М.: ФИПИ, 2020. – 7 с.

5. Маркин С.А. История. Картографический тренинг. Пособие для подготовки к ЕГЭ. Ростов н/Д: 2016. – 158 с.

6. Овчаренко Е.Н. Преemptивность как методологический принцип сохранения целостности процесса обучения // Научная мысль Кавказа. 2010. – № 3. – С. 213–216.

7. Шуринова И.А. Работа с исторической картой: причины трудностей учащихся и приемы их преодоления // Преподавание истории в школе. 2016. – № 5. – С. 50–54.

УДК 159.9

Долганина Вера Васильевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Dolganina V. V

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: vera.dolganina@gmail.com*

Кольцова Ирина Владимировна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Koltsova I. V

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kycher-1979@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

SOCIAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Аннотация. В статье актуализируется проблема защиты современного детства, описываются различные ситуации, которые могут складываться в современных семьях: от семейного благополучия до неблагополучия; рассматриваются основные признаки, указывающие о наступлении трудной жизненной ситуации у ребенка; представлены виды семейного неблагополучия, акцентируется внимание на дезадаптации личности и причинах ее проявления; в работе представлены различные группы социально-педагогических технологий по работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, а также основные этапы описанных технологий.

Abstract. *The article actualizes the problem of protecting modern childhood, describes various situations that can develop in modern families: from family well-being to distress; the main signs indicating the onset of a difficult life situation in a child are considered; the types of family distress are presented, attention is focused on the maladaptation of personality and the causes of its manifestation; the work presents various groups of socio-pedagogical technologies for working with children in a difficult life situation, as well as the main stages of the described technologies.*

Ключевые слова: *социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогические технологии, социально-психологическая дезадаптация, отклоняющиеся формы поведения, трудная жизненная ситуация, неблагополучные семьи, эффективное взаимодействие в социуме, сцены насилия, негативное влияние.*

Key words: *social and educational accompaniments, socio-educational technologies, withsocio-psychological disadaptation, deviating forms of behavior, difficult life situation, dysfunctiona e-family, effectiveinteractions in society, scenesof violence, negative impact.*

В изучении вопросов государственной социальной политики в центре внимания многих ученых стоит проблема защиты современного детства. Общество все чаще сталкивается со сценами насилия и жестокости в семьях, социальным сиротством, а также отклоняющимися формами поведения детей и взрослых. В том случае, если ребенок развивается в благоприятных условиях, у него формируется чувство прекрасного, забота о людях и животных, доброта, щедрость. Если ситуация в семье складывается крайне неблагоприятно, в этом случае наблюдается проявление у ребенка злобы, агрессии, зависти к ближнему, скупость и т.п. [5].

Кузина И.Г. в своих исследованиях выделяет следующие основные признаки, указывающие о наступлении трудной жизненной ситуации у ребенка: ухудшение настроения; стремление к уединению; употребление алкоголя и наркотиков; агрессивность; снижение успеваемости, попуски занятий, высокая самокритичность к себе; нарушение отношений в обществе. Что касается категорий неблагополучных семей, в этом случае выделяются следующие ее виды: безработные, многодетные, неполные, инвалиды, малообеспеченные семьи. У детей воспитывающиеся в таких семьях часто проявляется низкая самооценка, они не в стоянии эффективно взаимодействовать в социуме. Такая тенденция, как правило, оказывает крайне негативное влияние на всю последующую жизнь ребенка. Семья, сконцентрированная на своем неблагополучии, зачастую теряет контроль над ребенком, не проявляет интереса к его жизни и проблемам. Ситуация отсутствия понимания и заботы по отношению к ребенку, толкает детей идти на улицу и искать понимание среди различных асоциальных групп. Специалисты социальной и общественной сферы в качестве главной причины семейного неблагополучия выделяют алкоголизм и бедность [3].

У ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, можно отметить дезадаптацию личности. Это оказывает существенное влияние на успеш-

ность обучения в школе, а также взаимоотношения в семье и коллективе. Причины дезадаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, можно условно разделить на следующие группы: социальные, биологические, психологические, социально-экономические, возрастные.

В настоящее время основными причинами дезадаптации личности, по мнению ученых, могут быть следующие: боязнь общения, отсутствие коммуникационных навыков, тревожные состояния, эмоциональная нестабильность, неадекватность оценивания себя в процессе общения, замкнутость.

Социально-психологическая дезадаптация зачастую может проявляться в агрессивном поведении ребенка, которое перетекает в конфликты со сверстниками, родителями и другими взрослыми. Все это способствует проявлению эмоциональной нестабильности личности, замкнутости, изолированности от коллектива сверстников. Эти дети зачастую являются субъектом насмешки. Поэтому важно как можно раньше начать проводить коррекционную работу по снижению проявлений социально-психологической дезадаптации личности. Также важно развивать коммуникационные навыки, способствовать гармонизации взаимоотношений в семье, с учителями и родителями [6].

Таким образом, вопросы оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, сегодня изучены недостаточно, что требует дальнейшей разработки социально-педагогических технологий в работе с изучаемой категорией детей.

Итак, рассмотрим следующие группы социально-педагогических технологий в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [4]:

- технологии социального образования, социального формирования, социального воспитания, социального закалывания, социального становления, в совокупности. Данная группа технологий нацелена на возможности личности к социализации, социальному развитию и пр. Данная технология отражает цели и задачи социально-педагогического сопровождения;

- специфические технологии социально-педагогического сопровождения, реализующие следующие функции: диагностическую, оценивающую, функцию прогнозирования, моделирования, программирования, проектирования;

- социально-педагогические технологии, связанные с жизненными ситуациями: анимации, адаптации, компенсации, контроля, консультирования, коррекции, обеспечения, просвещения, мобилизации, патронирования, профилактики, стабилизации, терапии, реабилитации, экспертизы и др.

Также рассмотрим основные этапы социально-педагогических технологий в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [2]:

1 этап – диагностико-прогностический предусматривает оценку сложившейся у ребенка ситуации в связи с его появлением в новом школьном коллективе и прогнозирование перспектив успешной адаптации личности в нем. Анализируя ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, (объекта

сопровождения) важно выяснить опыт адаптации в аналогичных средах, самочувствие ребенка в новой среде, а также общий настрой на успешную адаптацию в ней. Исследование характера возникающих проблем в школьной среде в связи с включением в нее нового члена предусматривает: оценку общей атмосферы, уровень ее сложности для адаптирующейся личности; сплоченность коллектива; функционирование микрогрупп; проблемы, связанные с адаптацией нового члена коллектива; складывающаяся система отношений; значение взрослого, актива в отношении к данному событию и пр.

Содержание прогноза включает:

- с точки зрения ребенка, включенного в новый школьный коллектив: предполагаемое поведение и самопроявление в новой социальной среде; возможности видеть возникающие трудности, успешно и самостоятельно их преодолевать;

- с точки зрения членов школьного коллектива: реакция на появление нового человека; предполагаемые действия и их последствия;

- с точки зрения воспитателя образовательного учреждения: предполагаемые действия по отношению к активу коллектива или его отдельным членам; по стимулированию вхождения нового члена коллектива (для похожей ситуации педагог или социальный педагог способен выступить в качестве субъекта сопровождения);

- с точки зрения сопровождающего: необходимость и характер целенаправленной помощи, содействие, поддержка, участие во взаимодействии с новым членом коллектива, его активом для создания условий для наиболее эффективной адаптации личности к новому коллективу сверстников.

2 этап – формулировка целей и задач сопровождения в сложившейся ситуации. В качестве цели социально-педагогического сопровождения выступает стимулирование адаптации нового его участника к школьному коллективу, что предполагает, с одной стороны, взаимодействие, как с активом, так с отдельными его членами; с другой – побуждение к целесообразной самоактивности личности в процессе его адаптации; с третьей (при необходимости) – взаимодействие с непосредственным руководителем коллектива.

3 этап – выбор технологии практического решения задач в достижении поставленной цели. На основе сформулированных задач предусматривается технология действий субъектом сопровождения.

4 этап – целенаправленная подготовка к внедрению выбранной технологии. Данная подготовка реализуется при необходимости и предусматривает возможную работу с самим коллективом и его руководителем. Зачастую упущение на данном этапе выглядит как позиция ожидания по поводу того, сможет ли ребенок адаптироваться в нем или нет, или ведущим выступает суждение о том, что он быстро адаптируется и не нужно ему в этом мешать.

5 этап – реализация выбранной технологии сопровождения, которая осуществляется в соответствии с выработанным планом и динамикой прохождения адаптации ребенка в новом коллективе сверстников. При благоприятной ситуации развития событий процесс сопровождения происходит без непосредственного вмешательства, в ином случае действия субъекта определяют разработанным планом и ситуацией развития процесса адаптации.

6 этап – анализ результатов внедрения технологии сопровождения и определение дальнейших перспектив развития. Данный анализ актуален в рамках дальнейшей перспективы сопровождения воспитанника и предполагает накопление опыта по адаптации личности к новой ситуации взаимодействия.

Для реализации технологии социально-педагогического сопровождения необходимо готовить соответствующих специалистов. Такая подготовка должна учитывать специфику различных групп населения, проживающих в ней людей, особенности социума и перспективу развития населенного пункта [1].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, предусматривает реализацию различных технологий социально-педагогической работы. В условиях ограниченных социальных ресурсов, большого количества социальных проблем, многогранности и противоречивости основных объектов социальной педагогики - человека и процесса социализации - социально-педагогическое сопровождение личности может быть эффективным в условии реализации профессиональных и последовательных подходов, предусматривающих общую гуманную направленность и гуманное содержание деятельности.

Список литературы

1. Бережная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ О.В. Бережная. – Ставрополь, – 2005. – 191 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., – 1989. –191 с.
3. Галагузова М.А. Социальная педагогика: учебник для студентов высш. учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». – М. – 2015. –116 с.
4. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4-11.
5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. для вузов. – 2-е изд.-М.: «Издательский центр «Академия», – 2007. – 288с.
6. Хациева Н.А. Адаптация и социальная интеграция детей, лишенных семейного окружения. – М.: Слово, – 2012.

Мажаренко Светлана Викторовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Mazhareenko S.V
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: svetlana-post1@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы научно-методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях модернизации образования и ведения инновационной деятельности, выделяются особенности научно-методического сопровождения на основе конкретного опыта инновационных площадок.*

***Abstract.** The article deals with the issues of scientific and methodological support of teachers of preschool educational organizations in the context of modernization of education and innovation activities, highlights the features of scientific and methodological support based on the specific experience of innovative sites.*

***Ключевые слова:** инновационная деятельность, научно-методическое сопровождение, профессиональное развитие, индивидуальная траектория развития, профессиональное сообщество, непрерывное образование.*

***Key words:** innovation activity, scientific and methodological support, professional development, individual development trajectory, professional community, continuing education.*

Инновационная деятельность образовательных организаций выводится в ранг приоритетных условий модернизации образовательной системы, о чем декларируется в ряде нормативных документов [1; 2; 3]. Известно, что понятие «инновация» трактуется как нововведение, новшество [7, с. 304]. Объективная необходимость в инновационной деятельности возникает, когда прежнее содержание вступает в противоречие с новыми потребностями и ожиданиями. Потребность в инновациях сегодня особенно высока и характеризуется увеличением потока нововведений в обществе, обеспечивая наиболее высокие темпы модернизационных процессов.

В настоящее время происходят серьезные трансформации в образовательной системе: изменение философии и парадигмы образования, технологических подходов, формирование новой культуры отношений. В данный процесс безальтернативно вовлечены все учреждения на всех уровнях образования, что неизбежно

усиливает инновационную составляющую их деятельности. Переход образовательных организаций в инновационный режим развития детерминируется увеличением разрыва между уровнем притязаний общества к сфере образования и фактическим состоянием деятельности образовательных организаций.

Явление стандартизации стимулирует использование инноваций, которые становятся условием создания новой модели деятельности образовательных организаций, перехода на качественно новый уровень образования. Выполнение инновационной повестки предусматривает не только организационно-содержательные изменения в образовательной системе, но и развитие самого педагога как основного ресурса всех преобразований.

Сегодня приходится констатировать серьезный диссонанс между императивной представленностью требований к компетентности педагога и реальной готовностью его к деятельности нового содержания. Практика работы показывает, что значительная часть педагогических работников, номинально заявляя о новом содержании работы, по-прежнему использует устоявшиеся, консервативно-традиционные подходы как в организационно-методических вопросах, так и в вопросах взаимодействия субъектов образовательных отношений. Как отмечает Сорокина Н.Е., «парадоксально, но педагоги являются именно тем контингентом, который с большим трудом откликается и перестраивается на что-то новое», запуская процессы стагнации и торможения перспективных изменений в образовании [5, с. 188]. Именно в таких условиях особенно возрастает необходимость совершенствования научно-методического ресурса образовательных организаций как условия профессионально-личностного развития педагогов.

Устойчивое инновационное развитие системы образования обуславливает актуализацию вопросов научно-методической поддержки педагогических кадров в условиях системных изменений, смещения деятельности методических служб в область научно-методического сопровождения педагогов. Вслед за другими авторами [4], научно-методическое сопровождение мы рассматриваем как целостную систему взаимосвязанных мер, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении профессионально-личностных задач и проблем, способствующих его развитию и самоопределению в процессе профессиональной деятельности.

Федеральный проект «Учитель будущего» национального проекта «Образование» ориентирует на создание эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов на принципиально новых организационных и содержательных подходах [2], что, несомненно, предполагает коррекцию традиционно реализуемой методической деятельности в образовательной организации на этапе современных изменений.

Вопрос научно-методического сопровождения особенно актуализируется в ситуации запуска инновационной площадки. Педагоги, помимо базальтер-

нативного включения во всеобщий режим инновационного развития в рамках модернизации образования, должны обладать дополнительной порцией «энтузиазма» и внутренней мотивации, чтобы включиться в параллельную исследовательскую работу по генерированию новаций.

Начало инновационной деятельности муниципальных площадок МБДОУ д/с № 59 города Ставрополя и МБДОУ д/с № 34 «Родничок» города Пятигорска потребовало создания эффективной системы научно-методического сопровождения педагогов. Организация такой системы неизменно включала определение содержания и эффективных механизмов наращивания качества образовательных процессов, непрерывного профессионального роста педагогов в условиях инновационной деятельности.

Исходя из этого, стратегия научно-методического сотрудничества с дошкольными организациями включала реализацию двух основных направлений: 1) научное курирование инновационного проекта в рамках работы инновационной площадки; 2) повышение компетентности педагогов в контексте выявления и восполнения их профессиональных дефицитов, создание условий для профессионального развития.

Переориентация традиционно понимаемой методической работы на организацию сопровождения педагогов предусматривала изменение подходов в подготовке кадрового ресурса к реализации инновационных процессов. Попытаемся выделить особенности научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов в образовательных организациях.

1. В первую очередь, научно-методическое сопровождение не сводится к краткосрочному повышению квалификации педагога и предполагает непрерывный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. По мнению Коротяевой Е.В., «сопровождение – это не разовое мероприятие, а именно процесс, реализующийся на различных этапах внедрения инновации» [6, с. 39]. Такая процессуальность, пролонгированность связана с конструированием комфортной образовательной среды для развития и повышением квалификации педагогов на основе осуществления адресной помощи в решении профессиональных задач и проблем. В связи с этим, в дошкольных организациях были созданы программы научно-методического сопровождения педагогов, которые направлены на непрерывную профессиональную подготовку кадров, актуализацию их профессионально-личностного потенциала, создание коллектива единомышленников в рамках реализации задач инновационной деятельности.

2. Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов отличается индивидуализацией и гибкостью процесса, учитывает динамику роста каждого педагога на основе выстраивания индивидуальной траектории его развития. Реализация программы научно-методического сопровождения педагогов включала диагностику проблемных зон личностного характера, в результате чего проектировалось содержание дифференци-

рованной работы с педагогами. Личностно-ориентированная парадигма профессионального роста педагогов предполагала составление индивидуальных маршрутов их профессионального развития.

3. Современная модель деятельности дошкольной образовательной организации представляет собой пространство непрерывных инновационных трансформаций в деятельности образовательного учреждения в целом, и педагога в частности. Как правило, в настоящее время большая часть педагогов обладает прочно устоявшимся мировоззрением, поэтому достаточно инертно воспринимает инновационный режим работы, отсутствует устойчивая потребность в собственном профессиональном развитии.

Проблема профессионального развития состоит не в том, что педагог не хочет изменяться, а в том, что изменяться на самом деле сложно. Авторы подчеркивают, что в современной парадигме образования требования к педагогу постоянно растут, рассматривая его как «представителя интересов данного времени» [3, с. 49]. Все это требует не просто повышения квалификации педагога в традиционном понимании как прироста у него профессиональных компетенций, а изменения профессионального мышления, формирование мировоззрения, основанного на потребности в инновациях.

Это обстоятельство потребовало введения в дошкольных организациях определенной организационной культуры, включающей идеологию развития, актуализации исследовательской позиции педагогов. В организационно-управленческом плане требовалось внести изменения в линейно-функциональную структуру менеджмента образовательных организаций с созданием коллегиальных органов управления инновационной деятельностью: научно-методического совета и творческой лаборатории.

Научно-методический совет является управляющим и координирующим органом по реализации инновационного проекта. В его состав вошли научный руководитель инновационной деятельностью (преподаватель ВУЗа), руководитель инновационной площадки (заведующий дошкольным учреждением), ответственный исполнитель инновационной деятельности (старший воспитатель), члены инициативной группы (заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог, социальный педагог).

Творческая лаборатория является звеном, непосредственно реализующим решения и рекомендации, принятые научно-методическим советом. Это добровольное объединение инициативных педагогов для совместного решения задач инновационной деятельности. В состав лаборатории входят педагоги, обладающие творческим потенциалом и компетентностью в области дошкольных методик, владеющие представлениями об инновационных тенденциях в образовании.

4. Переход к новой системе образовательных отношений требует расширения «горизонтальных» коммуникаций в образовательной и профессиональной среде,

которые связаны с идеей диалогичности и взаимообогащения. Использование технологии научно-методического сопровождения педагогов предполагает формат совместной деятельности на основе равного со-участия и со-творчества субъектов сопровождения.

Это предусматривало организацию наряду с традиционной моделью повышения квалификации создание системы «горизонтального» обучения педагогов (равный – равному). Такой формат обучения педагогов предполагал использование развивающего ресурса профессиональных объединений как на базе самих дошкольных организаций (в рамках работы временного творческого коллектива, проектной группы), так и в режиме сетевой организации педагогического взаимодействия.

В данном направлении работы мы выявили некое противоречие между необходимостью освоения сути и способов сетевого взаимодействия и крайне слабой его реализацией в практике работы педагога. Процесс профессионального взаимодействия педагогов, чаще всего, носит случайный характер и ограничивается личными связями. Решение проблемы, прежде всего, мы видим в расширении продуктивных контактов на институциональном уровне между образовательными организациями посредством совместных проектов. Практика такого взаимодействия, на наш взгляд, позволит каждому педагогу развить индивидуальный субъектный ресурс, усвоить определенные нормы регулирования отношений и приобрести положительный опыт подобного формата.

Таким образом, современные реалии и нормативные директивы в системе образования определяют особую значимость дальнейшего наращивания инновационных процессов в контексте обновления традиционной системы методической помощи педагогу посредством создания новых механизмов самореализации конкретного работника в рамках научно-методического сопровождения.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ст.20). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (Дата обращения: 16.09. 2021).
2. Федеральный проект «Учитель будущего». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: Федеральные проекты национального проекта «Образование» (infpro.ru). – (Дата обращения: 04.09. 2021).
3. Об утверждении стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Нормативное обеспечение дошкольного образования (с комментариями) / В.А. Зибзеева. – М.: ТЦ Сфера, – 2015. – 127 с.
4. Бобровникова Е.Р., Фоменко С.Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 49-53.

5. Сорокина Н.Е. Основные направления деятельности муниципальной методической службы // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 188-191.
6. Кортаева Е.В. Роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 38-44.
7. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Изд-во «Эксмо». – 2006. – 944 с.
8. Шумакова К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ // Образование и наука. – 2008. – № 7 (55). – С. 6-68.

УДК 316.032

Маслова Татьяна Федоровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Maslova T.F.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: tatianamaslova@rambler.ru*

Смагина Мария Викторовна,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Smagina M.V.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: smaga_mv@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМЬИ КАК ИНСТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

EXPLORING THE FAMILY AS AN INSTITUTION OF SOCIALIZATION IN THE FACE OF SOCIAL TRANSFORMATION: CURRENT TRENDS

***Аннотация.** Семья в системе трансформационных процессов современного общества характеризуется преобразованием форм и деформацией функций. В статье представлен анализ особенностей их проявления в ходе социализации детей, в моделях брачного поведения молодежи, что дает возможность определения актуальных проблем институализации семьи и поиска путей их решения.*

***Abstract.** The family in the system of transformational processes of modern society is characterized by transformation of forms and deformation of functions. The article presents an analysis of their manifestation during the socialization of children, in models of mating behavior of young people; that makes it possible to identify the current problems of family institution and to find ways to solve them.*

Ключевые слова: институализация семьи, брачное поведение, неполная семья, социализация, безопасная социализация детей, атомизация семейных отношений.

Keywords: the institutionalization of the family, marriage behavior, incomplete family, socialization, safe socialization of children, atomization of family relations.

Современная семья – один из важнейших социальных институтов отражающий совокупность проблем глобального масштаба, которые указывают не только на ее «традиционные» трудности, например, безработица, малообеспеченность, социальное неблагополучие, но и – на разрушение семейно-брачных отношений, деформацию функции воспитания и социализации детей.

К общецивилизационным тенденциям относится: банализация разводов, признание однополых браков, узаконивание альтернативных форм семьи и зачатия, движение «чайлдфри», подразумевающее отказ от материнства, негативное отношение к детям, а также семейное насилие над детьми и другие.

Исследование проблем семьи в ходе трансформационных процессов отличается особой актуальностью. Это обусловлено, прежде всего, необходимостью анализа ее состояния в изменяющихся условиях, а также – прогнозированием темпов и последствий трансформирования ее функций.

Как показывают наблюдения, в России сохраняется стойкая ориентация общества на брак, но при этом за последние десятилетия существенно изменились установки молодежи относительно создания семьи, что имеет связь с особенностями добрачного поведения. Так, исследователи отмечают, что, например, добрачные сексуальные отношения, характеризующиеся неустойчивостью, оказывают влияние на подготовку молодежи к вступлению в брак, могут усиливать эффект отложенного брака, отодвигая вступление в полноценные брачные отношения и приобретение соответствующих социальных ролей и статусов, включая родительские [6]. Подчеркивается, что снижение числа женатых людей может отрицательно сказаться на обществе, поскольку дети женатых пар отличаются более крепким здоровьем. Они лучше успевают в школе, чем те, чьи родители живут отдельно или официально не зарегистрированы.

Между тем, в частности, наши опросы¹ показали допустимость в жизни молодых людей следующих явлений («вполне» и «скорее, допустимо», % от числа респондентов, отмечающих указанную позицию):

1. Добрачные половые отношения – 79,5;
2. Равноправие мужчин и женщин как отход от жестких норм регламентации семейно-брачных отношений – 63,6;
3. Заключение брачного контракта – 56,8; «В некоторых случаях допустимо, в некоторых нет»;
4. Разводы – 45,4;

¹ В опросе приняли участие 350 человек из числа студентов Ставропольских вузов. Дата проведения – октябрь 2018 г.

5. Сохранение семьи ради детей – 43,1;

6. Аборты – 31,8.

Таким образом, подготовка к семейной жизни, отношение к родительству представляют широкую проблематику анализа институализации семьи и детства в современный период.

Постмодернистская модификация семьи с заметным преобладанием матрилокальной (материнской) неполной семьи, повышением роли матери как главы неполной семьи обуславливает еще одно актуальное направление исследований – неполные семьи. Так, «около 5 миллионов из 17 миллионов российских семей – это семьи с матерями-одиночками, еще в 600 тысячах семей детей воспитывают отцы-одиночки» [3]. И эта тенденция остается достаточно устойчивой, что дает основание отметить некоторые особенности социализации детей, воспитывающихся в таких семьях.

Вот что говорят в этой связи эксперты: «Нередко те дети, которые воспитываются одной лишь матерью, страдают от неумения контролировать себя, свой повседневный график. Жизнь в неполной семье часто бывает нестабильной. Мать приходит с работы поздно. Иногда вместо того, чтобы получить помощь с уроками, ребенок должен сам помогать взрослому с выполнением домашних дел. В результате он вырастает хорошим исполнителем, гиперответственным сотрудником, однако вовсе не тем человеком, который может дисциплинировать себя самого. Как бы парадоксально это ни казалось, ребенок из неполной семьи нередко бывает крайне недисциплинированным» [4].

Наряду с выделенными процессами, обуславливающими проблемы социализации детей в семье и за ее пределами, одним из наиболее заметных выступает процесс атомизации общества, который характеризуется распадом традиционных связей и социальным разобщением; культивацией недоверия, тревожности, равнодушия; большим потенциалом подавления отдельного человека. И совершенно естественно, что актуализируется значимость личного пространства, в которое включено все то, что обеспечивает индивиду поддержание его существования [1].

На этом фоне обострилась проблема внутрисемейных отношений, проявления в них жестокости и насилия. В 2019 г. Левада-Центр провел опрос, согласно которому 24% респондентов знают о применении физической силы (побои, удары) в семьях среди своего окружения, и включая свою собственную. Каждый четырнадцатый житель России (7%) был свидетелем домашнего рукоприкладства в родительской семье, а каждый двадцатый (5%) практикует или является объектом насилия в своей собственной. «Учитывая чувствительность темы насилия для формата интервью, можем предположить, что эта доля в обоих случаях может оказаться выше», – констатируют исследователи [5].

В современной семье дети сталкиваются с разными формами насилия: физическое, сексуальное, психическое насилие. Одна из «новейших» форм – пренебрежение основными нуждами ребёнка, а также – действия родителя, оставля-

ющего ребёнка без эмоционального общения. Оно (пренебрежение) включает: равнодушное отношение к нуждам ребёнка и отказ в их удовлетворении; отсутствии одобрения ребёнка; игнорирование, то есть невнимание к ребёнку, неуважение его как личности; отсутствие и нежелание эмоциональной близости с ребёнком (родитель не гладит ребёнка, не берёт его на руки) [2, с. 54].

Не отбрасывая суть и смысл традиционных функций семьи и способов их поддержки, сегодня необходимо отметить недоверие к тем схемам, которые предлагаются молодежи старшим поколением. Выдвигается пласт молодежи, имеющей стратегии создания собственных сетей принятия решений, касающихся будущих позитивных изменений в социальном функционировании его самого и членов его семьи, что формирует новые модели и семейной, и социальной жизни в целом.

Таким образом, в числе наиболее актуальных проблем исследования семьи как института социализации в условиях социальных трансформаций, с нашей точки зрения, можно выделить следующие: изменение ценностей семьи в иерархической схеме диспозиционной регуляции брачного поведения; постмодернистские модификации форм семьи в сторону неполной семьи; напряженность, ослабление, разрыв семейных связей и отношений, обусловленный фактором социальной атомизации; напряженность детско-родительских отношений; распространение форм насилия по отношению к детям. Важное место в исследовательском поле занимает также проблема добрачного поведения молодежи и другие.

Указанные проблемы семьи в условиях динамизма трансформационных процессов содержат угрозы полноценности детства и безопасной социализации, что выражается в инверсии воспитательных и семейных ролей, рисках неадекватного отношения к ребёнку (гипер- или гипоопека, повышенная строгость или либерализм в отношениях и т.д.); в трудностях гендерной идентификации детей; в сужении круга семейного общения и других проявлениях. Эти обстоятельства указывают на необходимость расширения способов поддержки семьи как основного института социализации детей. Отечественные и зарубежные исследователи социальных технологий (В.Н. Иванов, Ф. Котлер и др.) отмечают, что новая философия поддержки семьи исключает спонтанные, волонтаристские действия и заменяет их управленческими решениями, основанными на научном знании и нравственной ответственности.

Учитывая необходимость поддержки семьи, исходя из ее положения и функций в обществе, в его локальных образованиях, надо отметить, что здесь в равной мере выходит на первый план действенность сфер социальной защиты и образования, обеспечивающие социальное, психолого-педагогическое сопровождение решения проблем семьи и ее социализирующей функции.

Список литературы

1. Атомизация общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://traditio.wiki>. (Дата обращения: 18.07.2021).

2. Защита прав и достоинств маленького ребёнка. Координация усилий семьи детского сада: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, А.Е. Жичкина, Л.Г. Голубева и др. – М.: Просвещение, – 2003. – 143 с.
3. Почти в трети российских семей детей воспитывают матери-одиночки [электронный ресурс] // РИА НОВОСТИ. 07.02.2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ria.ru/20170207/1487325545.html>. (Дата обращения: 18.07.2021)
4. Россиянки выбирают 2017. [электронный ресурс] // РОСТБАЛТ: информационно-аналитическое агентство. 2017. 10 февраля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.rosbalt.ru/moscow/2017/02/10/1591028.html> (Дата обращения: 03.08.2021)
5. Россияне о домашнем насилии (по данным Левада-Центра) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019> (Дата обращения: 08.08.2021).
6. Тихомиров Д.А. Добрачные сексуальные отношения российской молодежи: проблема нормы и отклонения Автореферат. Канд. соц. н., 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/content/dobrachnye>. (Дата обращения: 28.08.2021).

УДК 37.061

Медведева Лариса Михайловна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Medvedeva L.M.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: medvedeva.lm2016@yandex.ru

Халилова Франгиз Адыль-кызы

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Khalilova F.A.-k.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: zkos2012@yandex.ru

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ
ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА
ANTHROPOLOGICAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL
COMMUNICATION OF A TEACHER WITH CHILDREN
OF GENERATION Z IN THE CONDITIONS
OF DIGITALIZATION OF SOCIETY**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы взаимодействия учителя и детей нового поколения в век современных цифровых технологий. Учет индивидуальных особенностей, специфики условий развития поколения Z в работе учителя является важным направлением построения оффлайн общения с детьми.

Annotation. *The article deals with the actual problems of interaction between teachers and children of a new generation in the age of modern digital technologies. Taking into account the individual characteristics, the specifics of the conditions for the development of generation Z in the work of a teacher is an important direction for building offline communication with children.*

Ключевые слова: *поколение Z, общение, взаимодействие, цифровое поколение.*

Keywords: *generation Z, communication, interaction, digital generation.*

Общение учителя и ученика в современной психолого-педагогической науке достаточно серьезная проблема в антропологическом аспекте исследования. В педагогической и психологической теории накоплен богатый опыт работ, посвященных личностной направленности общения в диаде «учитель-ученик» и понимание сущности научной дефиниции «общение».

В исследованиях отечественных психологов Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской рассматривается категория «общение», «взаимодействие», описаны характеристики выстраивания взаимоотношений между учителем и учеником. Обязательным условием в организации педагогического взаимодействия является духовное обогащение двух сторон: и учителя, и ученика. Но такое обогащение возможно, если педагог, занимает позицию субъекта.

В современных реалиях жизни обогащение антропологической составляющей общения приобретает не столько актуальность, сколько становится жизненной необходимостью. В век современных технологий онлайн и оффлайн общение занимает ведущее место в установлении коммуникаций между людьми, способствует самореализации и построению диалога в современном мире.

Одной из характеристик современного общения выступает признание особенностей современного школьника, уважение педагогом духовного мира воспитанника, признание его свободной субъективной воли, права на несогласие с педагогом и право на выбор поведения, использование новых технологий и чрезмерная увлеченность виртуальным миром, желание проводить время в нем.

А.В. Мудрик отмечает, что общение неразрывно связано с обменом духовными и эмоциональными ценностями (общепризнанными и специфичными для половозрастных и групповых ценностных ориентаций), которое происходит в форме диалога человека как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми [4].

В психологии главным ориентиром при общении с учеником является учет возрастных особенностей и их связь с появлением новообразований возраста, повышение качества организации и обогащение деятельности.

До недавнего времени ученые делали акцент на возрастные периодизации, разработанные Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониним, Э. Эриксоном и др. [3].

Как указывал И.С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего, необходимо разграничить главные системы отсчета, в

которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла.

Исследователь отмечает цикличность развития, которая опирается на системы отчета: индивидуальное развитие, связь возраста с социальными процессами и социальной структурой общества, связь возраста в культуре, а именно: как возрастные изменения воспринимаются различными представителями социально-экономических и этнических групп.

Общение имеет более или менее существенные гендерные различия.

Кон И.С. приводит результаты анализа новейших зарубежных исследований общения мальчиков и девочек с ровесниками. Анализ показал, что девочки чаще мальчиков вовлекаются в просоциальное (положительное) взаимодействие, оживленный разговор и самораскрытие (в том числе со взрослыми); чаще подчеркивают значение общих целей, связанных с данным отношением; более чувствительны к дистрессу и к статусу взаимоотношений в глазах третьих лиц; подвержены более широкому кругу стрессов; чаще ищут поддержки, выражают свои эмоции и обсуждают общие проблемы; получают от своих друзей больше эмоциональной поддержки [2].

Интересна теория поколений зарубежных авторов Уильямом Штрауса и Нила Хоува. Подходы к возрасту и особенностям развития поколений в настоящее время особо востребованы и актуальны [1, 5].

Парадокс состоит в том, что теория была разработана еще в 90-х годах и описывает повторяющиеся поколенческие циклы в истории США. Несмотря на то, что труды авторов получили широкое распространение и признание, основные постулаты теории неоднократно подвергались критике и осуждению. В XXI веке в России теория адаптирована через проект «RuGenerations» Евгенией Шамис и Евгением Никоновым.

Поколение Хоум-лэндер или Z – это поколение, рожденное в 2004 -2025 годах. Общение с детьми Z учителей и родителей схоже с общением человека, погруженного в цифровые технологии. Зачастую термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». Родителей же детей, ставших впоследствии поколением Z, называют цифровыми иммигрантами, так как в их детстве подобных технологий не было. Теперь Интернет не ограничивается домашним компьютером и может быть доступен в любой момент, благодаря новым мобильным телефонам, смартфонам или карманным устройствам [5].

Дети поколения Z – это первое поколение, полностью родившееся во времена глобализации и постмодернизма. Общение поколения Z – это множественность взаимодействий с компьютером, человеком, музыкальными инструментами в виртуальном мире, либо оффлайн общение с ограниченным количеством людей своего поколения. В результате получается ориентировка вовнутрь, на себя, людей своего поколения.

Возможность свободного доступа к распространяемым на электронных носителях информационным и иным продуктам и ресурсам Сети создают условия для опосредствованного взаимодействия пользователя Интернета с миром и для его существования в виртуальном пространстве. Интернет порождает особое культурное пространство для своих пользователей.

Мудрик А.В. изучив контингент пользователей Интернет, отмечает, что это – случайные посетители, постоянные пользователи определенных ресурсов, «работники Интернета», те, кого можно назвать «жителями Интернета» [4].

Говоря о влиянии Интернета на социализацию подростков, можно отметить, что оно распространяется не только на непосредственных и регулярных пользователей, но, косвенным образом, и на людей из их ближайшего окружения, которые сами не пользуются услугами Интернета или пользуются ими редко. Позитивный характер роли Интернета связан с колоссальными и нарастающими ресурсами Сети, способными обеспечить большую степень свободы пользователя и обладающими огромным потенциалом его развития, ценностной ориентации и самореализации. В то же время Интернет обладает и негативным потенциалом: несет в себе такое негативное свойство, как способность вызывать у детей привыкание, стойкую Интернет-зависимость.

В наиболее обобщенном смысле к проявлениям зависимости от Интернета относят не только зависимость от социальных применений Сети, т.е. опосредствованного общения, но и привязанность к азартным играм в Интернете, электронным покупкам и аукционам; страсть к навигации по WWW; пристрастие к сексуальному «использованию» Интернета и др.

По сравнению с другими видами зависимостей (например, от алкоголя и наркотиков) Интернет-зависимость в меньшей степени вредит здоровью человека, не разрушает его мозг и казалась бы достаточно безопасной, если бы не явное снижение трудоспособности, эффективности функционирования в реальном социуме. Как и наркотик, общение в Интернете может создавать иллюзию благополучия, кажущуюся возможность решения реальных проблем, однако в действительности этих проблем не решает.

Например, мобильный телефон в эпоху цифровизации выполняет весьма многообразные функции: передача сообщения и/или обмен информацией; «передача» и/или «обмен» эмоциями, признаниями, конфиденциальными сведениями; обозначение присутствия «здесь и теперь»; проведение дискуссий и использование «догоняющей аргументации»; побуждение собеседника к действию; компенсация дефицитов в общении (для чего можно завести собственный SMS-чат – поэзии, сплетен и пр.); помощь в общении застенчивым детям, а также с нарушениями речи и слуха; виртуальное общение со сверстниками и учителями. Наконец, мобильник – средство общения с самим собой в уединении с помощью обмена SMS, игр, перечитывания и обдумывания сохраненных SMS-посланий [4].

Анализ литературы по изучению поколения Z позволяет выделить несколько особенностей в поведении и общении таких детей:

- яркое проявление «клипового мышления»;
- нежелание выполнять однообразную, монотонную работу, погруженность в коммуникацию ежедневно в социальных сетях;
- желание следовать брендам в общении и моде, выделяться из «толпы»;
- интерес к знаниям, но только тем, которые нужны для них и первостепенны (вся информация на поверхности, в сети Интернет, не требует подтверждения научными фактами и книгами);
- чрезмерная ориентировка на себя и вовнутрь себя (способность к уединению), как следствие - отсутствие опыта в командной работе, их необходимо обучать этому;
- слабость психических процессов, болезненное отношение к критике;
- быстрое выгорание;
- неразвитость коммуникационных навыков;
- нежелание слушать и слышать учителя (взрослого).

Таким образом, говоря о специфике общения нельзя отрицать повышенное влияние на личность социальных сетей и виртуального общения. Следствием этого является снижение эмпатии, способности распознавать эмоции других людей, повышение субъективного чувства одиночества.

Учитель как участник образовательного процесса должен изучать и понимать подростка, выявлять причины поведения и использовать знания теории поколений для построения ценностно-смыслового общения. Например, сочетать разные формы работы (виртуальные и живое общение), давать возможность предлагать и использовать потенциал поколения в развитии коллективного общения и формирования позитивного отношения к миру и себе. Педагогу самому нужно проявлять эмпатию, развивать педагогическую интуицию и не унижать достоинство личности, принимать условия и новообразования в поведении.

В целом, необходимо выстраивание придуманного диалога с детьми. В диалоге как сложном речевом комплексе, в состав которого могут входить цепи переплетающихся и параллельных реплик, можно выделить внешний диалог, когда репликами обмениваются реальные собеседники, и внутренний диалог, когда этими репликами обмениваются Я с другими – Я или с некими отсутствующими или воображаемыми партнерами.

Список литературы

1. Барлас Т.В. Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель студент»// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 6 (814). – С. 178-184.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский Центр «Академия», – 2003. – 336 с.

3. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, – 1997. – 365 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, – 2011. – 736 с.
5. Радионова Л.А., Радионова О.Н. Теория поколений как методология обучения в современном вузе // Романия: языковое и культурное наследие – 2019/ Материалы I Международной научно-практической конференции, – 2019 – С. 296-30.

УДК 372.893

Пикалова Василина Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pikalova V.S.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: vasklo@mail.ru*

Пикалов Дмитрий Владимирович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pikalov D.V.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: swaromir@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

THE GAME TEACHING METHOD IN HISTORY LESSONS AS A WAY TO DEVELOP THE CREATIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN

***Аннотация.** Статья посвящена способам развития творческой активности школьников в контексте современных проблем цифровизации образования. В качестве способа формирования креативности личности на уроках истории предлагается игровое обучение на основе моделирования альтернативных версий исторического процесса. В работе актуализируется идея о недопустимости абсолютизации цифровизации в новой модели образования и актуальности развития интерактивных методов обучения, предусматривающих взаимодействие обучающихся друг с другом.*

***Abstract.** The article is devoted to the ways of developing the creative activity of schoolchildren in the context of modern problems of digitalization of education. As a way to form a person's creativity in history lessons, game training based on modeling alternative versions of the historical process is proposed. The paper actualizes the idea of the inadmissibility of the absolutization of digitalization in the new model of education and the relevance of the development of interactive teaching methods involving the interaction of students with each other.*

Ключевые слова: *игровой метод обучения, формирование креативности, урок истории.*
Key words: *game teaching method, the formation of creativity, a history lesson.*

Пандемия коронавирусной инфекции в 2020 году и введение дистанционной формы обучения в учебных заведениях актуализировали проблему цифровизации образования. Как показывает анализ дискуссий в российском сегменте интернет-пространства, в современном общественном сознании она прочно связана с использованием дистанционных форм обучения. Определение проблем и границ цифровизации в новой модели образования и рассмотрение возможных векторов развития методов обучения для решения задач формирования личности представляется актуальной проблемой.

Среди наиболее важных качеств человека XXI века, которые нашли отражение и в «портрете выпускника школы» ФГОС основного и среднего общего образования, называются наряду, например, с информационной грамотностью и навыками критического мышления, креативность [4; 5]. Однако возникает вопрос – возможно ли с помощью цифровой модели образования сформировать эти качества личности.

Научная фантастическая литература со свойственным ей прогнозированием отдельных аспектов человеческого бытия отразила появление в ближайшем будущем не только искусственного интеллекта, но и компьютеризированных школ, где обучение может происходить под присмотром робота-педагога. Так, социолог Александр Зиновьев в фантастическом романе-антиутопии «Глобальный человек», написанном на стыке художественного творчества и социологии в 1997 г., нарисовал образ свертехнологичной цивилизации XXI века, в котором наряду с другими новшествами описал существование роботизированных школ [2]. Несмотря на то, что в изображенном обществе пропаганда представляла их как «выдающийся прогресс системы образования», создание таких учебных заведений было «не от хорошей жизни, а в силу необходимости». В качестве причин их появления автор устами главного героя называет дефицит учителей (несмотря на массовую безработицу), обусловленный «тяжелой работой» и маленькой заработной платой, а также низкую квалификацию самих педагогов [2, с. 13].

Однако такие компьютеризированные школы, в которых обучение происходит под присмотром роботов-педагогов, не только не могут обеспечить получение качественного образования, но и предназначены для «самой неимущей части населения и для низших слоев среднего класса, то есть для большинства детей», в то время как для богатых существуют частные элитные школы. Хотя и они не отличаются значительным уровнем качества обучения, а успешность в жизни ее выпускников определяется априори высоким социальным статусом родителей [2, с. 13].

В описываемой А. Зиновьевым цивилизации роботизирован не только процесс обучения, но и содержание образования, выражающееся в том, что учат не

«понимать», а оперировать с интеллектуальной техникой. Это приводит к тому, что в такой системе не происходит формирование людей, способных творить.

Представленная фантастическая модель образования и порожденные ей проблемы, связанные в том числе и с отсутствием человека-творца, находят свое подтверждение в современных исследованиях. Причем интерес представляют разработки не только сегодняшнего дня, но и сделанные до вынужденного перехода образовательных организаций в 2020 г. на дистанционные формы обучения, ввиду того, что позволяют увидеть проблему «со стороны». Так, в 2018 г. фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с Российским обществом «Знание» было проведено исследование, посвященное проблемам цифровизации образования, в котором респондентами выступили родители детей до 18 лет. В опубликованных результатах изысканий о влиянии цифровых технологий на ребенка показаны не только данные об их вреде физическому и психическому здоровью, но и говорится о «резком снижении фантазии и творческой активности», в частности, дети не изобретают новые игры, сказки и другие формы собственного воображаемого мира, а опираются только на готовые зрительные образы [6].

В современной методической литературе предлагаются различные способы развития креативности, в числе которых – проектная деятельность, дискуссионные и игровые методы обучения и др. Остановимся на одном из интерактивных методов формирования у обучающегося творческой активности в системе школьного исторического образования – игровом, позволяющим смоделировать новую воображаемую реальность. Применение игрового обучения в учебном процессе не является новым, однако актуальной является разработка конкретных игровых заданий и их более активное практическое использование в обучении истории.

На уроках истории погружение ученика в игровую ситуацию позволяет ему не только примерить на себя роль реального исторического деятеля, но и проявить креативность при решении поставленных проблем. Сценарии таких игр не должны быть театрализованными представлениями, где обучающиеся выступают с заученными наизусть ролями, ведь подобные инсценировки не способствуют развитию самостоятельного мышления и навыков инициативы. Для решения проблемы формирования креативности как компетентности личности важно сочетание фантазийного компонента с опорой на реальные исторические факты, которые необходимо обучающемуся аккумулировать для решения игровых заданий.

Такие игровые задания могут быть связаны с альтернативистикой в истории. Ввиду того, что долгое время отечественные историки не принимали концепцию альтернативности исторического развития, ссылаясь на недопустимость «истории в сослагательном наклонении», в методических материалах данная тематика игровых заданий представлена недостаточно широко.

Разрабатывая игровые задания, нужно учитывать современные методологические подходы, в которых определены условия и границы значи-

мости моделирования исторических альтернатив. В частности, согласно теории немецкого историка, А. Деманда, представленной в его работе «Несостоявшаяся история», сами исторические альтернативы создаются на основе рациональных суждений с опорой на фактическую реальность и «контроле реальности над воображением» [3, с. 346].

При моделировании вариативных версий исторического процесса в обучении у школьников должно быть в достаточной степени сформировано историческое мышление. В частности, на уровне альтернативной истории: «Я знаю, это было так, потому что..., но могло быть иначе...» – ученик «может выделить объективные и субъективные элементы дискурса, включая политические взгляды и / или идеологию автора текста или устного выступления, и по ним определить позицию политиков / историков / исторических персонажей» [1, с. 111].

Моделирование вариативных версий исторического развития в игровой форме возможно при изучении курса отечественной истории с древнейших времен до наших дней. В качестве тематики могут выступать альтернативы, которые привлекают наибольшее внимание исследователей в современной исторической науке, а значит имеют в своем содержании возможности для моделирования исторического процесса. Приведем некоторые примеры подобной тематики: выбор государственной религии Владимиром; два «вызова» в XIII в. – восток/запад; реформы Петра I или традиционализм; модели экономического развития в конце 1920-х гг. на основе продолжения НЭПа или политики форсированной индустриализации и др.

Работа с альтернативами исторического развития позволяет лучше понять причины и ход исторических событий и процессов на основе способности школьников применить исторические знания, осознать ответственность личности за исторический выбор, проявить креативность в конкретной игровой ситуации, а не просто погружаться в фантазийный мир. Не отрицая необходимость и важность формирования у подрастающего поколения информационной компетентности и культуры, в то же время нужно отметить, что у значительной части современной молодежи, выросшей в эпоху доступности Интернета, прочно сформировалось представление, что абсолютно любую информацию при необходимости можно найти, посмотреть, отсюда – отношение к знанию не как к ценности как таковой, а материалу. Однако в случае игрового моделирования вариативных версий исторического процесса ученику необходимо включение в поле зрения большого объема информации, сопоставление и анализ которого позволит достичь уровня оценки исторических событий и процессов реализовавшейся исторической альтернативы.

Список литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников: методическое пособие. – М., 2014. – 136 с.
2. Зиновьев А. Глобальный человек. – М., – 2006. – 448 с.

3. Парамонова М.Ю. «Несостоявшаяся история»: аргумент в споре об исторической объективности? Заметки о книге А. Деманда и не только о ней // Одиссей. 1997. – С. 336-358.

4. ФГОС основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 27.03.2021 г.).

5. ФГОС среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 27.03.2021 г.).

6. Цифровизация образования. URL: <https://nro.center/wp-content/uploads/2020/01/cifrovizacija-obrazovaniya.pdf>. (Дата обращения: 27.03.2021 г.).

УДК 159.942

Погребная Оксана Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pogrebnaia O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: pogreboss@yandex.ru

Прилепских Оксана Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Prilepskikh O.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: 2323311@rambler.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НЕУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЁЖИ

EMOTIONAL INSTABILITY AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF MODERN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

***Аннотация.** В статье рассмотрен феномен «эмоциональная неустойчивость», ее особенности и виды у подростков и молодежи, склонных к зависимому поведению. Определена роль эмоциональной сферы личности в формировании аддиктивного поведения у современной молодежи. В работе осуществлен сравнительный анализ патологических форм эмоциональной неустойчивости подростков и современной молодежи, склонных к аддикциям.*

***Abstract:** The article considers the phenomenon of “emotional instability”, its features and types in adolescents and young people prone to dependent behavior. The role of the emotional sphere of personality in the formation of addictive behavior among modern youth is determined. The paper provides a comparative analysis of pathological forms of emotional instability of adolescents and modern youth prone to addictions.*

Ключевые слова: эмоциональная неустойчивость, импульсивная неустойчивость, пограничная неустойчивость, нейротизм, аддиктивное поведение, алекситимия, социальная незрелость, эмоциогенная обстановка.

Keywords: *emotional instability, impulsive instability, boundary instability, neuroticism, addictive behavior, alexithymia, social immaturity, emotional environment*

В условиях реформирования российского общества происходят существенные изменения в подходах к решению многих социальных проблем. Проблема аддиктивного поведения современных подростков и молодёжи на данный момент носит массовый характер. Всевозможные меры государственной политики, направленные на противодействие распространению и употреблению алкоголя и наркотических веществ на данный момент времени, не дают ощутимого эффекта [3].

Значительно, по нашему мнению, эту ситуацию усугубила пандемия, которая оказала пусковое влияние на увеличение роста зависимостей среди подростков и расширение аддиктивных форм в молодёжной среде. Ситуация самоизоляции, сопровождающаяся снижением эффективности мер воспитательно-го воздействия, сужением круга реальных социальных контактов, отсутствием поддержки и внимания со стороны референтных групп способствовала возникновению эмоциональной неустойчивости в подростковой и молодёжной среде.

Как утверждают многие отечественные (К.К. Платонов, Л.М. Шварц, Г.С. Никифоров) и зарубежные психологи (А. Ребер, Перре, Т. Риббо, Гилфорд) эмоциональная неустойчивость подростков и молодёжи – это прежде всего, **психологические** затруднения или субъективные переживания, проявляющиеся в частой смене настроения, ослабленном самоконтроле и отсутствии критического анализа происходящего.

Следует отметить такие особенности эмоциональной неустойчивости подростков и молодёжи, как крайняя восприимчивость нервной системы, болезненный пессимизм, беспокойство, социальная робость, боязливость, неумение контролировать себя и свои действия, импульсивное поведение, легкая возбудимость, пессимистичность, озабоченность и чрезмерная раздражительность.

Как отмечают исследователи, подростковая и юношеская аддикция отличается ярко выраженной социальной направленностью. При этом, по мнению В.С. Афанасьева и Я.И. Гилинского к традиционно осуждаемым формам аддиктивного поведения у подростков относятся: алкоголизм, наркомания, а также предлагается добавить табакокурение вследствие его распространения и ярко выраженных негативных последствий для организма [4].

Особую роль в формировании зависимого поведения играет эмоциональная сфера личности. В частности, эмоциональное неблагополучие ребенка является одним из основных факторов, который становится основополагающим при формировании аддикции.

Я.В. Шимановская отмечает, что подростки и юноши, склонные к проявлениям различных аддиктивных форм поведения, отличаются следующими характеристиками личности: противоречивость характера, которая может проявляться в достаточно развитом интеллекте и слабо развитой эмоционально-волевой сфере; присутствие установок на противостояние со взрослыми; доминирующая личностная позиция, занимающая центральное положение в его картине мира; эмоциональная лабильность и неустойчивость; снижение уровня критики; низкий уровень развития морально-нравственных качеств [5].

В исследованиях Р.В. Козьякова и Д.А. Крутова осуществилась проверка гипотезы, которая заключается в предположении о том, что эмоциональная сфера подростков и юношей с химической зависимостью отличается большей неустойчивостью, чем эмоциональная сфера юношей без химической зависимости. При этом авторы придерживаются психологической модели формирования зависимого поведения, которая заключается в том, что причина формирования зависимого поведения заключается в своеобразии личностных особенностей человека [3].

Среди личностных характеристик эмоциональной сферы молодых людей с зависимым поведением авторы выделяют следующие: высокий уровень внушаемости как повышенная восприимчивость к психическим воздействиям со стороны других людей без стремления противостоять взаимодействию и без критического осмысления реальности; мечтательность и развитая способность фантазировать; нетерпеливость как стремление как можно быстрее избавиться от проблем, затратив меньше на это усилий; алекситимия, характеризующаяся затруднённым определением своих эмоций.

По мнению С.В. Березина существует ряд общих черт, свойственных подросткам и молодежи, злоупотребляющим разными видами психоактивных веществ, например, наркотиками и алкоголем. Это такие черты как слабое развитие самоконтроля, самодисциплины, низкая устойчивость к всевозможным воздействиям, неумение прогнозировать последствия действий и преодолевать трудности, эмоциональная неустойчивость и незрелость, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации [2].

На основе сравнительного анализа современных исследований в области возрастной, подростковой, социальной, медицинской психологии, научных данных в сфере психофизиологии нам удалось определить, что эмоциональная неустойчивость подростков и молодежи подразделяется на следующие виды:

– импульсивная эмоциональная неустойчивость характеризуется чрезмерной возбудимостью и провоцируется разнообразными внешними факторами и обстоятельствами. Подростки с таким типом эмоциональной неустойчивости чаще всего проявляют физическую и вербальную агрессию, устраивают истерики без особого повода, чрезмерно обидчивы и плаксивы, уходят в себя и замыкаются;

– пограничная эмоциональная неустойчивость отличается более серьезными последствиями для подростков и молодежи. Данный вид эмоциональной неустойчивости детерминирован как внешними факторами (неумение преодолевать появляющиеся на пути препятствия, неадекватное восприятие жизненных трудностей, которые воспринимаются мучительно и болезненно), так и внутренними причинами (бурная фантазия, чрезмерная впечатлительность, аффективная лабильность, преобладание внутренних потребностей и желаний над социальными требованиями и долженствованиями).

Самым опасным моментом такого вида эмоциональной неустойчивости выступает отсутствие самостоятельности из-за сильнейшей привязанности к определенному объекту в следствии чего может сформироваться зависимое поведение.

Пограничная эмоциональная неустойчивость может проявляться в своих крайних патологических формах:

– тревожные расстройства, которые провоцируют подростков и молодежь на своеобразные страдания, когда пропадает удовольствие от жизни. Основные симптомы таких расстройств – бессонница, раздражительность, привычка «уходить в себя», мышечное напряжение, вегетативные расстройства в виде обильного потоотделения, болей в животе, головных болей и других;

– депрессия, проявляющаяся в апатии, плаксивости или, наоборот в отсутствии эмоциональности, раздражительности, заниженной самооценки, суицидальных мыслях, отсутствии аппетита, интересов, в нарушении режима сна и бодрствования;

– социальные фобии, как эмоциональная неустойчивость подростков и молодежи заключается в невозможности вести активный образ жизни в кругу своих сверстников и в социуме в принципе, так как все связанное с взаимодействием с другими людьми для них становится практически невозможным. В таком состоянии подростки и молодежь испытывают тахикардию, трудности с дыханием, а также находятся в постоянном стрессе;

– диссоциальное расстройство (поведенческие нарушения) – данная форма эмоциональной неустойчивости проявляется в таких поведенческих чертах личности подростка как импульсивность, агрессивность, в асоциальном поведении, а также нарушении способности к формированию привязанностей, может вызывать негативистское расстройство, которое выражается в вербальном или физическом насилии в отношении людей или животных;

– нейротизм – подросток с высоким уровнем нейротизма характеризуется восприимчивостью к отрицательным эмоциям и аффектам, таким как тревога, враждебность, раздражительность, импульсивность, депрессивные реакции и др. Подростки и юноши с высокой степенью нейротизма часто описываются как тревожные, уязвимые, напряженные, пугливые, склонные испытывать чувство вины, капризные, с низким уровнем устойчивости к фру-

страции, неуверенные в межличностных взаимоотношениях и склонные легко впадать в невротические состояния под воздействием стресса.

По убеждению Г. Айзенка личность с высоким уровнем нейротизма скорее проявит себя в криминальной деятельности, чем эмоционально стабильный, поскольку высокая эмоциональность будет способствовать использованию привычных поведенческих стереотипов, в том числе и антисоциальных в случае их наличия.

Противоположностью нейротизма является эмоциональная стабильность, которая, напротив, предполагает тенденцию личности находиться в спокойном состоянии, хорошо владеть собой в ситуации стресса и критически оценивать ее.

Поэтому, исходя из изменившихся социальных условий, когда в обществе происходят частые ежедневные потрясения, появляется необходимость более детального рассмотрения идеи эмоциональной неустойчивости личности подростков и молодёжи, склонных к зависимым формам поведения. Поскольку именно эмоциональная устойчивость позволяет функционировать личности не деградируя.

По мнению Л.М. Аболина одной из основных задач повышения эмоциональной устойчивости является связь с целенаправленным формированием процесса саморегуляции с включением человека в «живую» пристрастную деятельность. Целенаправленному формированию должно предшествовать усвоение знаний о целостном процессе саморегуляции напряженной деятельности, об отдельных его звеньях и связях между ними; человек должен научиться конкретизировать ведущую переживаемую цель в системе производных эмоциональных характеристик, проявляющихся в таком единстве, которое обеспечило бы гибкие переходы от цели к результату и наоборот [1].

На данный момент времени существует острая необходимость с целью снижения распространения алкоголизации и наркотизации организовывать не только работу с подростками и юношами уже находящимися в зависимости, но и в обновлении и расширении комплекса психологических мер профилактики аддиктивных форм поведения. В то же время, эффективность профилактических мер будет зависеть от более подробного исследования личностных особенностей юношей и подростков, склонных к зависимым формам поведения.

Список литературы

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Журн. Вопросы психологии: издается с января 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин. – 1989. – №4. – 1989. – С. 141-148.
2. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. - М.: МПА, – 2001. – 192 с.
3. Козьяков Р.В., Кругов Д.А. Особенности эмоциональной сферы юношей с химическими зависимостями // Живая психология: науч.- практ. журн. – 2015. – Т.3, №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.researchgate.net> (Дата обращения: 14.08.2021).

4. Туранцева О.А. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков, склонных к девиантному поведению / О.А. Туранцева // Проблема личности в общей, социальной и клинической психологии: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Белгород, 19 апреля 2017 года. – Белгород: Издательский дом «Белгород», – 2017. – С. 255-259.

5. Шимановская Я.В. Актуализация психологических механизмов влияния эмоциональной устойчивости на девиантное поведение подростков / Я.В. Шимановская, В.А. Морозов, Д.М. Макушина // Журн. Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2(126). – С. 271-276.

УДК 378.1

Сиволобова Нелли Александровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Sivolobova N. A.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: nsivolobova@mail.ru*

Колпачева Ольга Юрьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Kolpacheva O. Yu.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: okol@list.ru*

Авдеева Лилия Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Avdeeva L. N.

*SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: lilik4@yandex.ru*

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ИННОВАЦИОННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH
IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE UNIVERSITY: ANTHROPOLOGICAL CONTEXT**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания студентов вуза в условиях инновационной образовательной среды; анализируется нормативно-правовое обеспечение воспитательного процесса в образова-

тельных организациях, цель и задачи патриотического воспитания студенческой молодежи. Материалы содержат анализ традиционных и инновационных форм воспитательной работы в условиях цифровизации российского образования.

Abstract. *The article examines the features of patriotic education of university students in an innovative educational environment; analyzes the regulatory and legal support of the educational process in educational organizations, the purpose and objectives of patriotic education of students. The materials contain an analysis of traditional and innovative forms of educational work in the conditions of digitalization of Russian education.*

Ключевые слова: *воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, воспитательные задачи, студенческая молодежь, инновационная образовательная среда, цифровизация, формы воспитательной работы.*

Key words: *education, patriotism, patriotic education, educational tasks, student youth, innovative educational environment, digitalization, forms of educational work.*

Цифровизация образования, ускорившаяся в последнее время, диктует новые правила организации воспитательного процесса в вузе. Использование электронных ресурсов, дистанционных образовательных технологий меняет научный взгляд на содержание воспитательной работы в контексте антропологического подхода.

Патриотическое воспитание молодежи, являющееся одним из важных направлений государственной политики, также требует обновления форм, средств и содержания. В настоящее время в Государственной Думе РФ рассматривается проект Федерального закона «О патриотическом воспитании в Российской Федерации», согласно которому целью патриотического воспитания является «создание и укоренение в обществе основ патриотизма как приоритетных духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование и развитие у подрастающего поколения важнейших социально значимых качеств личности и способности проявить их в созидательном процессе в интересах общества и государства, в том числе в тех видах деятельности, которые связаны с обеспечением его безопасности» [1]. В числе задач патриотического воспитания – создание конкретных условий для проявления патриотизма, достойного выполнения общественного, государственного и воинского долга молодежью с учетом их интересов и потребностей в разнообразных сферах человеческой деятельности и общении; создание условий для усиления патриотической направленности в средствах массовой информации при освещении событий, явлений и процессов общественной жизни.

В 2020 году в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» внесены изменения, согласно которым понятие воспитания трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и госу-

дарства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2]. В свете указанных изменений становится очевидно, что усиление роли воспитания молодежи в целом и патриотического воспитания в частности продиктовано политическими и социально-экономическими причинами, а также внешнеполитической ситуацией России на международной арене.

Актуализация роли патриотического воспитания студенческой молодежи в сохранении историко-культурного наследия Отечества, повышении уровня гражданского сознания, духовно-нравственной культуры молодых граждан ставит перед педагогами задачу пересмотра традиционной воспитательной работы в вузе.

Несомненно, накопленный опыт патриотического воспитания студенческой молодежи может и должен использоваться в современных условиях инновационной образовательной среды. Вахта памяти, уроки мужества, кинолектории, встречи с известными людьми, эстафеты, молодежные акции, беседы, дискуссии, диспуты, экскурсии, праздники, тематические вечера, конкурсы несомненно являются эффективными формами патриотического воспитания студентов вуза.

Так, например, в числе воспитательных задач при подготовке выпускника Ставропольского государственного педагогического института можно выделить:

- внедрение эффективных воспитательных технологий в образовательный процесс;
- осознание и принятие личностью социально значимых ценностей, гражданской ответственности и патриотизма в процессе воспитания, пропаганда уникальности отечественной истории и культуры;
- развитие у студентов компетенций в области художественной деятельности, приобщение их к культурным ценностям и нравственным традициям многонационального народа РФ;
- развитие альтернативных форм жизнеустройства студентов, лишённых родительского попечения;
- воспитание стремления студентов к здоровому образу жизни как осознанной ценности;
- поддержка талантливой молодёжи;
- развитие и совершенствование системы студенческого самоуправления.

Среди традиционных мероприятий, направленных на воспитание гражданской ответственности и патриотизма студенческой молодежи ГБОУ ВО СГПИ,

форумы, патриотические акции, экскурсии, месячники оборонно-спортивной и массовой работы и др.

Цифровизация образовательной среды позволяет внедрять инновационные формы патриотического воспитания студенческой молодежи. На сегодняшний день в вузе получили распространение патриотические онлайн-акции, посвященные памятным датам, онлайн-олимпиады, онлайн-квесты, конкурсы презентаций, онлайн-викторины, проектная деятельность. Последняя заслуживает особого внимания, так как позволяет развивать инновационное мышление молодежи, формировать умения разрабатывать и реализовывать социально значимые проекты, среди которых волонтерские акции, адресная помощь ветеранам, труженикам тыла, учителям, трудившимся на благо образования в послевоенные годы.

Таким образом, можно выделить следующие задачи патриотического воспитания студенческой молодежи и соответствующие им традиционные и инновационные формы.

Таблица.

Задачи патриотического воспитания молодежи	Традиционные и инновационные формы воспитательной работы
формирование у молодежи ценностного отношения к российскому обществу и государству на основе высокой гражданской активности, социальной ответственности, готовности и способности к служению Отечеству и укреплению государства, обеспечению его жизненно важных интересов и прогрессивного развития	форум, дискуссия, онлайн-конференция, беседа, интервью, альманах, час информации
привитие молодежи системы социокультурных ценностей, отражающих богатство и своеобразие историко-культурного наследия Отечества, народа, формирование у нее духовно-нравственных и культурных ценностей, ориентаций и потребности в их дальнейшем развитии	киноклуб, день открытого письма, онлайн-лекция, виртуальная экскурсия, аукцион знаний, онлайн-олимпиада, урок мужества
воспитание у обучающихся уважения к закону, нормам общественной жизни, чувства социальной ответственности как важнейших качеств личности, проявляющихся в заботе о благополучии своей страны, ее укреплении и защите	диспут, телемост, «горячая линия» онлайн, онлайн-квиз, пресс-конференция, конкурс социальной рекламы

формирование у молодежи потребности в нравственном развитии, в ведении здорового образа жизни, способности проявлять заботу о пожилых и близких людях, поддерживать благоприятный климат в трудовом коллективе	лекция-концерт, ток-шоу, вечер-интервью, конкурс фотографий, конкурс социально значимых проектов, ярмарка молодежных идей
утверждение в сознании молодежи уважения к историческому и культурному прошлому России, к лучшим традициям, гордости за великие свершения и достижения, почитание государственных символов РФ	кинопоказ, онлайн-викторина, практический вебинар, музыкальный ринг, час информации
привитие молодежи чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства - государственного Герба Российской Федерации, государственного Флага Российской Федерации, государственного Гимна Российской Федерации, другой символики РФ	кинолекторий, онлайн-квест, онлайн-выставка, слайд-спектакль, конкурс идей
формирование у молодежи общероссийского национального самосознания, ценностных ориентаций и установок в отношении к личности, обществу, государству	лекция-пресс-конференция, конкурс видеороликов, конкурс презентаций, онлайн-клуб, патриотическая акция

Вместе с тем, использование электронной среды требует внимания к механизмам обеспечения ее безопасности, поскольку на просторах сети, в социальных сетях молодежь может встретиться с антипатриотическим контентом, направленным на разрушение российских национальных ценностей и формирование псевдопатриотизма.

Таким образом, в настоящее время эффективность патриотического воспитания студентов в образовательной среде вуза будет зависеть от рационального сочетания традиционных и инновационных форм воспитательной работы, в основе применения которых должен лежать антропологический подход.

Список литературы

1. Проект Федерального закона «О патриотическом воспитании в Российской Федерации» - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7> (Дата обращения: 16.09.2021).

2. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (Дата обращения: 26.08.2021)

Тинькова Елена Львовна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Tinkovae E.L.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: tinkovae@mail.ru

Катилевская Юлия Александровна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Katilevskaya U.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: za_yulia@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ УБЕЖИЩ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

FEATURES OF THE FORMATION OF MENTAL SHELTERS IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

Аннотация. Вынужденная самоизоляция непривычна для нормального хода жизни человека и часто бывает связана с травматическим воздействием на психику человека, реакцией страха, которому нужно уметь противостоять. Особенности формирования психических защитных механизмов при неблагоприятных условиях зависят от уровня зрелости личности, от особенностей внутрисемейных связей и интенсивности взаимодействия с социумом. Формирование психических убежищ у студентов в условиях самоизоляции проходит с повышением количества внутрисемейных конфликтов. Общая тенденция нахождения в психических убежищах характеризуется тем, что индивид старается остаться в нем, предпочитая его другим видам психологической защиты.

Abstract: Forced self-isolation is unusual for the normal course of human life and is often associated with a traumatic effect on the human psyche, a reaction of fear, which you need to be able to resist. The peculiarities of the formation of mental defense mechanisms under unfavorable conditions depend on the level of maturity of the individual, on the characteristics of intra-family ties and the intensity of interaction with society. The formation of mental shelters for students in conditions of self-isolation takes place with an increase in the number of intra-family conflicts. The general tendency of being in mental shelters is characterized by the fact that an individual tries to stay in it, preferring it to other types of psychological protection.

Ключевые слова: психические убежища, интернет-технологии, психологические защиты, психическое здоровье, преморбидность, социальная активность, внутрисемейные конфликты.

Keywords: psychological shelters, internet technologies, psychological defenses, mental health, premorbidity, social activity, intra-family conflicts.

На своём жизненном пути каждый человек сталкивается с различными трудными ситуациями, нарушающими привычный уклад жизни. Переживание таких ситуаций оказывает влияние на физическое и психическое состояние здоровья личности, а также меняет восприятие окружающего мира и своего места в нем. Трудные ситуации диктуют необходимость использования внутренних ресурсов человека, предъявляют требования к его стрессоустойчивости, адаптивности, организации эмоционального ответа на происходящие события. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой эффективных стратегий преодоления ситуаций, субъективно переживаемых личностью как трудных, стрессовых ситуаций.

В развитии психологической науки всегда большой интерес вызывали глубокие психические процессы. Умение психики вытеснять из сферы сознания неприятные, беспокоящие переживания обеспечивает психологическую защиту и действует помимо воли человека, когда нечто угрожает его душевному равновесию, его психической безопасности, представлениям о себе.

Любому человеку, который оказывается в сложной жизненной ситуации, важно понимать, что является причиной его тревоги, отчаяния и страха. При отсутствии такого понимания психика становится чрезвычайно уязвимой и в это время формируется система психологических защит, которые направлены на сохранение психического здоровья.

И.В. Стищенко в своих работах указывает на важную роль психических защит в социально-психологической адаптации и развитии личности [4]. Формирование защитных механизмов основывается на межфункциональных и внутрифункциональных связях, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. На их основе можно прогнозировать адаптационные возможности человека и стратегии предполагаемого поведения в сложных жизненных ситуациях. Достаточно часто в критических ситуациях, которые могут угрожать как физической, так и психической жизни человека, возникает необходимость в поисках «убежища», которое в прямом и переносном смысле способно «защитить» от возникающей опасности.

О структуре понятия «психическое убежище» и особенностях его формирования и функционирования писали многие специалисты-психологи. Так, по мнению Джон Стайнера, психические убежища (psychicretreats) – это клинические конфигурации, которые используются индивидом для изолирования себя от возможных тревог и боли. При этом человек сознательно прекращает практически все свои связи с социумом и психической реальностью [3].

Специалисты определяют психические убежища как душевное состояние человека, в которое он входит и остается наедине с собой и своими чувствами, вне досягаемости социума и своих близких. Как правило, подобное состояние является следствием действия мощной системы защит. Восприятие убежища

индивидуально, оно может отражаться в бессознательных фантазиях, таких как сновидения, воспоминания различных ситуаций из реальной жизни.

Психологи указывают, что психическое убежище представляется в виде дома, пещеры, крепости, необитаемого острова или другого подобного места, выглядящего как зона относительной безопасности. Кроме того, оно может принимать межличностную форму, которая может выражаться в виде какого-то объекта или организации (офис, школа, религиозный объект и т.д.). В описании часто явно представлены элементы тиранического или перверсивного характера, но иногда человек идеализирует эту организацию и восхищается ею [4; 5].

Многие исследователи указывают на то, что достаточно часто у индивида формируется зависимость от психического убежища. У одних формируется глубокая зависимость и нежелание покидать укрытие, а у других – использование убежища лишь иногда и по своему усмотрению. Масштабность и охват убежища также могут варьировать, и некоторые индивиды способны развивать и поддерживать адекватные отношения в отдельных областях своей жизни, в других же аспектах оставаясь скрытыми за «дверьми» своего убежища.

Необходимо отметить, что в обычной жизни к формату «психическое убежище» человек прибегает на так часто и существуют определенные жизненные ситуации, которые могут вызвать такую потребность. Более сложной ситуация становится, когда в силу каких-либо социально-политических, экономических и других обстоятельств потребность в «психическом убежище» оказывается массовой.

Возникшая в начале 2020 г. мировая проблема, связанная с распространением COVID-19, помимо объективных медицинских, социально-экономических, политических изменений, вызвала разнообразные колебания психического статуса населения многих стран. Вынужденная изоляция выявила многочисленные особенности психической жизни человека, которые раньше не были, да и не могли быть актуализированы.

Оказалось, что социальная жизнь – важнейший элемент поддержания психического и физического здоровья человека. Вынужденный уход в изоляцию и сопровождающие процесс реальные угрозы жизни и здоровью потребовали от всех индивидов создания их собственных психических убежищ.

Анализ публикаций СМИ, материалов социальных сетей, посвященных этой проблеме, а также телепередач показал, что в условиях самоизоляции при высоком уровне общего осознанного и бессознательного страха психические убежища для большинства людей формировались в виде обустройства своего дома, уборки, приготовления вкусной пищи, просмотра сериалов, любимых передач и т.д. Такой подход был призван снять первичное напряжение и создать комфортные условия для «переживания» опасной ситуации. Общая фантазия о том, что «это все скоро закончится» давала определенный стимул для снижения страха и способствовала контенированию негативных

эмоций и многочисленных тревог в домашних заботах и углубленному вниманию членов семьи друг к другу.

Следующей отправной точкой в развитии психических убежищ для многих стало понимание того, что самоизоляция (карантин) является длительным процессом, а ограничения социальной активности труднопереносимы. На этом этапе, в зависимости от сформированности психологических защит, можно было увидеть разделение людей на несколько основных групп. Первая группа – наиболее быстро приспособившаяся часть, которая либо имела опыт дистанционной работы, либо, получив такой опыт, быстро к нему подстроилась. Эта группа людей при имеющемся психологическом напряжении показала себя вполне способной его пережить и даже ощутить при этом некоторый комфорт. Психическое убежище этих людей насыщалось интернет-контактами, как в виде общения на различных платформах (ZOOM, Skype и пр.), так и всевозможными приобретениями в интернет-магазинах. Такое «поглаживание» позволило этим людям радовать себя и своих близких, находящихся вместе с ними на самоизоляции (карантине), и адекватно контенировать страхи и тревоги.

Другую группу (на наш взгляд, самую большую) составили те, кто в силу создавшихся условий не могли находиться на работе, и были вынуждены в ограниченном пространстве своего дома постоянно взаимодействовать с членами семьи. У этих людей убежищем становится очень конкретное место: комната, кухня и т.д. и (или) психологическое пространство, формируемое при взаимодействии с психологом. Периодически возникающие конфликты внутри семьи обеспечивали выброс негативных эмоций и на время снижали создавшееся напряжение.

В третью группу можно отнести индивидов с наиболее тревожными состояниями, которые демонстрировали преморбидность. Она актуализировала психосоматические реакции, многим потребовалось как медицинское, так и психологическое сопровождение. У этих людей отмечались признаки паники, аффективные вспышки и другие признаки утраты психического убежища. Для этих людей основной задачей снижения фрустрации являлось восстановление психических убежищ. Иногда психологическая помощь сама становилась психическим убежищем для таких людей.

Другая, не менее важная проблема, которая актуализируется в процессе длительного пребывания всей семьи в ограниченном пространстве дома, это, как ни парадоксально, необходимость длительного контакта детей и их родителей. Принимая во внимание, что за последние годы информационные технологии изменили механизмы коммуникации внутри социума, что повлияло на характер взаимодействия детей и взрослых, проблема длительного общения их друг с другом только нарастала, а вынужденная изоляция показала все имеющиеся проблемы межличностных взаимосвязей [1; 2].

По мнению Л.Р. Аптикиевой и М.С. Бурсаковой интенсивное использование интернет-технологий привело к размыванию авторитета и роли семьи, что создает основание для возникновения конфликтов и усиливает напряженность в отношениях родителей и детей [1]. При этом снижается доверительность отношений между родителями и детьми, сокращаются возможности родительского контроля. Дети перестают обращаться к родителям за помощью и советом, возникает процесс отчуждения между поколениями в семье. Всё это приводит к издержкам воспитательных действий родителей. Однако, все вышеназванные процессы нивелируются в обычной жизни семьи за счет отсутствия длительного общения родителей и детей. При изоляции контакт увеличивается и внутрисемейные конфликты актуализируются.

В качестве подтверждения развития внутрисемейных проблем в период самоизоляции (весна-лето 2020 г.) нами проведено анкетирование студентов младших курсов ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (1-е и 2-е курсы, 100 чел.), результаты которого показали, что по отношению к матери у 28% обучающихся отмечены высокие значения по фактору «враждебность». Полагаем, что при длительном контакте с детьми у матери возникают дисгармоничные чувства, которые подавляют инициативу и жизненные запросы их детей, 20% опрошенных отметили, что в период самоизоляции их матери стали излишне подозрительны в межличностных отношениях с ними. При этом отмечалось, что возникает эмоциональная холодность со стороны матери, которая маскируется интересами своего ребенка, заинтересованностью в его судьбе, но на вербальном уровне, тогда как на самом деле она полностью сосредоточена на своих проблемах и интересах.

По шкале «непоследовательность» 23% опрошенных отметили, что самоизоляция показала непредсказуемость решений матери и отсутствие возможности предвидеть или спрогнозировать ее реакции на то или иное действие ребенка.

Анализ результатов по показателю «автономность» у 35% опрошенных показал появление в отношениях с ребенком признаков отстраненности и соглашательства, что в комментариях студентов определялось как «нежелание вникать в проблемы и участвовать в их решении».

Аналогичные данные были получены и по вопросам, связанным с отцом.

Однако практически все опрошенные (92%) показали, что самоизоляция позволила им сблизиться с родителями, даже при увеличении конфликтных ситуаций. Многие из них констатировали, что беседы с родителями «по душам» снижали уровень страха перед опасной инфекцией. Формируемое семьей психическое убежище облегчает взаимодействие с пугающей реальностью и выражается в представлении этого места как приятного, а иногда даже идеального.

Общая тенденция нахождения в психических убежищах такова, что независимо от того, идеализируется ли убежище или же присутствие в нем переживается как мучение, в любом случае индивид старается остаться в нем, предпочитая его другим (в его фантазиях еще худшим состояниям) видам психологической защиты.

Период снижения карантинных мер характеризовался тем, что у многих (из наблюдаемых нами людей) отмечалось определенное движение, когда они, соблюдая все меры предосторожности (маски, перчатки, дезсредства) показываются из убежища (во всех его смыслах) исключительно для того, чтобы снова вернуться в него, как только возникают какие-то проблемы. Важно понимать, что выход из убежища является периодом развития личности. Имеющийся опыт подобного вынужденного состояния дает возможность переживать дискомфорт и не разрушать самого себя, а также взаимоотношения с близкими людьми.

Список литературы

1. Аптикиева Л.Р., Бурсакова М.С. Особенности представлений о семье у подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11 (186). – С. 204-210.
2. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, – 2006. – 432 с.
3. Стайнер Дж. Психические убежища. Патологические организации у психотических, невротических и пограничных пациентов / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр». – 2010. – 239 с.
4. Стищенко И.В. Защитные механизмы психики. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.elitarium.ru/zashhitnye_mekhanizmy_psikhiki/ (Дата обращения: 11.09. 2021).
5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – Москва: Педагогика, – 1993. – 144 с.

РАЗДЕЛ 5
**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЦИФРОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

SECTION 5
**AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO CREATING
A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE CONTEXT OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION**

УДК 376.37

Акименко Валентина Михайловна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Акименко V.M.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kimenst@mail.ru

Кабушко Анна Юрьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Kabushko A. Ya
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ann_k77@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**FEATURES OF THE ORGANIZATION
OF DISTANCE LEARNING OF SPEECH THERAPISTS
WITH THE USE OF IT IMMERSIVE TECHNOLOGIES**

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации дистанционного обучения с использованием специальных сервисов, **позволяющих** студентам-логопедам в режиме моделирования рабочих ситуаций освоить многие виды коррекционной работы и решить различные задачи профессиональной деятельности. Даны рекомендации по получению практического опыта работы на логопедической платформе Лого-Кот по проведению обследования и коррекционной работы с детьми, имеющими ОВЗ.

Abstract. The article presents the experience of working on the organization of distance learning with and use a lot of special services that allow speech therapists to learn many types

of corrective work and solve various professional tasks. Recommendations have been made for corrective experience on the LogoKot platform for surveying and corrective work with children with HIA.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иммерсивные технологии логопедической платформа, студенты-логопеды, обследование, коррекция речевых нарушений, моделирование рабочих ситуаций, коррекционная работа, практические занятия.

Keywords: distance learning, immersive speech therapy platform technologies, speech therapy students, examination, speech correction, modeling of working situations, corrective work, practical classes.

Современный мир кардинально меняется. Глобализация использования сети Интернет, распространение коронавирусной инфекции привели к основательной перестройке всей системы образования. Образовательные организации, включая институты и университеты, перешли на дистанционное обучение [5]. Необходимость организации учебного процесса посредством дистанционного обучения затронула не только аудиторные лекционные занятия, но учебную и производственную практику, практические занятия.

Практические занятия и производственная практика – одна из основных форм профессиональной подготовки, позволяющая осуществлять обучение студентов «от опыта» собственной педагогической деятельности, что создает условия для интеграции психолого-педагогических дисциплин, частных методик и предметных знаний [6]. Преобразование «практического» опыта в «обучающий» требует тщательного планирования, структурирования и руководства, т.е. обучения студентов анализу собственной деятельности, описанию и обобщению субъективного профессионального опыта (О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, А.А. Орлов, А.А. Щербаков и др.). Всё это помогает студенту увидеть возникшие проблемы, понять причины их возникновения и попытаться определить способы их преодоления.

В процессе выполнения практических занятий и прохождения производственной практики педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного и фактического материала, через познание и результативное освоение на основе живых впечатлений и наблюдений. Именно в процессе выполнения практических занятий и прохождения производственной практики выявляются противоречия между имеющимся запасом знаний, критически осмысливается педагогическая действительность, происходит дискредитация прежних и конструирование новых смыслов педагогических знаний, соответствующих гуманистической парадигме образования, развивается система смыслов педагогической деятельности, как жизненно-нравственной ценности сферы саморазвития личности педагога и его учеников, оцениваются реальные способности, творческий

потенциал, выстраивается профессиональная перспектива. В педагогической практике не только реализуются, но и развиваются творческие силы и способности личности.

Исходя из этого, учебная и производственная практика, практические занятия могут быть определены как среда приобщения будущего учителя-логопеда к профессиональной деятельности, существенно влияющие на его профессиональное становление и способствующие формированию профессиональной компетентности специалиста.

В профессиональной деятельности формируется мотивационно-потребностная сфера личности и приобретается практический опыт в решении многообразных задач жизненного и профессионального содержания, вырабатываются стратегии, принципы. Включаясь в профессиональную деятельность, студент приобретает опыт взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса [2].

Поэтому переход практических занятий на дистанционное обучение сопряжён с большими трудностями и проблемами, чем проведение лекционных занятий в онлайн режиме. Как утверждается в исследованиях С.А. Жукова «Совершенно очевидно, что традиционное очное обучение не в состоянии решить не только проблемы высшего, но и среднего образования» [3, с. 13].

Дистанционное обучение - это получение образования с помощью интернета и современных информационных и телекоммуникационных технологий [7]. Новые информационные технологии (НИТ), и, в частности, передача по сети Интернет текстовой звуковой, графической и видеoinформации предоставляют огромные возможности для их использования в педагогическом процессе. Специфика новых информационных технологий заключается в том, что они дают пользователю громадные возможности выбора источников: информация в сетях (базовая информация на серверах и задания в электронной почте, разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных центров, а также информация на гибких дисках, на видео и аудиокассетах, на печатных носителях) [9].

Существенным условием перехода к дистанционному обучению является овладение педагогами современными технологиями образования, включая информационные, что связано с жёсткими требованиями к профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда, к уровню знаний и практических навыков, способностям применять эти знания и навыки в новых ситуациях, к умениям и навыкам самообразования, уровню критического мышления, к способностям выстраивать коммуникации с другими людьми, относящимися к различным социально-культурным и профессиональным группам [8].

Особая сложность организации дистанционного обучения связана с видами контактной деятельности, которая присутствует в процессе обучения студентов-логопедов (А.И. Живина, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, С.Д. Шаховская и др.).

Одним из способов решения вышеназванных задач является использование иммерсивных технологий.

Иммерсивные технологии – это способ моделирования реальной среды, создающий «эффект присутствия». Иммерсивные технологии основаны на погружении в определенные, искусственно сформированные условия, чаще всего под этим понимается визуализация искусственного окружения [4].

С появлением технологий визуализации искусственного окружения или виртуальной реальности (VR-технологий) стало особо актуальным направлением исследования комплексного подхода к процессу обучения, который и получил название «иммерсивного обучения».

Многие элементы иммерсивного подхода в обучении существовали и ранее: практическая направленность обучения, обучение на реальных примерах, задачах [3].

Иммерсивное обучение может иметь и более привычный формат очного или дистанционно обучения, основанного на обучении, в результате которого обучающийся получает реальный опыт на различных платформах, с которыми потом будет сталкиваться в работе. Такая практика коррекционной работы для студентов-логопедов с детьми с ОВЗ представлена на логопедической платформе Логокот.

Логопедическая платформа ЛогоКот может существенно улучшить результаты коррекционной работы в условиях дистанционного обучения с детьми, имеющими ОВЗ. Для детей с ограниченными возможностями здоровья нарушение в развитии само по себе не является фактором психологическим (И.М. Бгажнокова, А.П. Гозова, Л.П. Григорьева, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, О.Н. Усанова и др.). Психологическим фактором оно становится только тогда, когда дети вступают в общение со здоровыми людьми. У большинства детей с ограниченными возможностями здоровья общение, которое определяется уровнем сформированности речевых навыков, нарушено. Логопедическая платформа ЛогоКот помогает специалистам грамотно обследовать ребёнка и проводить коррекционную работу.

Дистанционное обучение ориентировано на большую степень самостоятельной работы обучающихся. Материал учебных дистанционных практических занятий должен быть организован таким образом, чтобы создавать основу для собственных рассуждений студентов, поиска ими дополнительных фактов, их анализа и обобщения. Задания должны стимулировать обучающихся к самостоятельной работе с информацией [5].

В процессе организации и проведения учебной и производственной практики посредством дистанционного обучения мы условно выделили три направления работы студентов-логопедов:

1. Работа посредством платформы ZOOM. Данная платформа обеспечила взаимодействие студентов с организаторами практики, с педагогами-практиками и, конечно, постоянный контакт студентов между собой и руководителем практики.

2. Работа на сайтах дошкольных учреждений. Данная форма работы позволила сформировать у студентов представление о дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида как образовательной системе, знания о сущности и содержании деятельности учителя-логопеда ДОО комбинированного вида: направлениях работы, документации и т.д. В результате студенты-логопеды ознакомились с требованиями к организации, содержанию и проведению коррекционной логопедической работы в дошкольных образовательных организациях, определили функциональные обязанности учителя-логопеда коррекционной группы в дошкольной образовательной организации; выявили формы и средства консультативной помощи педагогам дошкольных учреждений, родителям детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

3. Работа на логопедической платформе ЛогоКот.

Как показывает опыт обучения студентов-логопедов, многие виды работ можно успешно моделировать и получать достаточно высокий практический результат при использовании специальных сервисов, к которым мы относим логопедическую платформу ЛогоКот.

Так, в процессе проведения практических занятий и производственной практики студентами-логопедами был освоен данный сервер, который позволил выполнить многие виды коррекционной работы, предусмотренные учебным планом.

В структуру веб-сервера данной платформы входят следующие компоненты сервиса:

1. Личный кабинет, в котором хранится информация о коррекционной работе на каждого ребёнка.

2. База знаний, в которой представлены методические рекомендации по всем направлениям коррекционной работы.

3. Логопедическое обследование, позволяющее обследовать ребёнка от нарушения произношения отдельных звуков, до общего недоразвития речи ОНР I уровня ориентировано на большую степень самостоятельной работы обучающихся.

4. Коррекционная работа, в которой представлены игры и упражнения по исправлению нарушенных компонентов речи ориентировано на большую степень самостоятельной работы обучающихся.

Коррекционной работе учителя-логопеда предшествует логопедическое обследование ребёнка [10]. Традиционные диагностические методики, представленные в виде стимульного материала, листов подсчета, речевых карт, требуют много времени, связанного с их подготовкой и заполнением. Большую сложность, особенно для начинающих логопедов, так же представляет правильный выбор логопедического заключения на ребёнка по результатам обследования (А.С. Белкин, Б.П. Битинас, П.П. Блонский, Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гильбух, К. Ингекамп, А.И. Кочетов, Н.К. Голубев и др.). Студенты-логопеды, моделируя прохождение обследования, должны были оценить структуру дефекта логопедического заключения, данного им в задании на виртуального ребёнка, понять нарушенные компоненты речевой системы, правильно выбрать их при обследовании и сопоставить состояние речевого развития обследуемого ребёнка в соединении двух классификаций: клинико-педагогической и психолого-педагогической. Речевая карта, которая была предложена программой по результатам обследования, давала возможность оценить правильность понимания студентами структуры речевого нарушения. В данном случае присутствовал активный обучающий момент, позволяющий студентам откорректировать понимание структуры нарушенных компонентов речевого развития.

Проводя коррекционную работу на логопедической платформе, студенты-логопеды отметили, что компьютерная программа коррекционной работы высоко автоматизирована, каждое направление представлено ярким, наглядным материалом, результаты коррекционной работы на каждого ребёнка адекватно фиксируются программой и, что очень удобно, при очередной работе с ребёнком представляются направления работы.

В компьютерной программе предлагается наряду с традиционными методами коррекционной работы, современные развивающие методы и приёмы коррекции мелкой и артикуляционной моторики, фонематических нарушений, речевого дыхания, голоса, развития лексики, грамматического строя и связной речи [1].

Педагог, обучая студентов-логопедов коррекционной работе на логопедической платформе, концентрируется на функциях управления и контроля, а не на сообщении информации. Преподаватель перед сообщением каждого нового задания проводит входной контроль знаний и умений обучающихся, оценивает уровень готовности студентов-логопедов к освоению нового задания, а в случае необходимости проводит коррекцию знаний с помощью индивидуальных или групповых консультаций.

При подготовке к обследованию или проведению коррекционной работы студенты могут обратиться в Информационный блок (База знаний) плат-

формы, в котором представлен обширный теоретический и методический материал, обеспечивающий правильное выполнение практического задания.

Таким образом, дистанционное обучение прочно входит в образовательный процесс и предоставляет широкий выбор образовательных ресурсов. Сегодня мы имеем уникальный шанс существенной модернизации качества практических занятий и прохождения практики за счёт использования возможностей дистанционного обучения. Поэтому педагоги и методисты должны использовать разнообразные средства для его реализации. Успех осуществления дистанционного обучения зависит от совместных усилий педагогов, методистов, практиков российской системы образования.

Список литературы

1. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 142 с.
2. Войскунский А.П., Меньшикова Г.Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2008. – №1. – С. 22-36.
3. Жуков С.А. Качество обучения в вузе в контексте меняющейся образовательной парадигмы // Классический университет в российском образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-методич. конф. – Пермь: Перм. ун-т. – 2006. – С. 13-14.
4. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.8. – № 1 (26). – С. 174-178.
5. Можаяева Г.В. Учебный процесс в системе дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 11-17.
6. Назаров П.А., Руденко Т.В. Роль практикума в учебном процессе и его реализация в ДО // Научное и методическое обеспечение системы дистанционного образования: материалы Международной конференции. – Томск, 2000. – С. 82-84.
7. Романова С.М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т.4. – С. 271–275. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/64056.htm> (Дата обращения: 16.09. 2021).
8. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
9. Толстик А.М. Компьютерный лабораторный практикум в дистанционном образовании // Интеграция учебного процесса и фундаментальных исследований в университетах: инновационные стратегии и технологии: Т.2. – Томск, 2000. – С. 81-84.
10. Филочева Т.Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. – Москва: Высшая школа, 2009. – 384 с.

УДК 159.9

Алексеева Марина Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Alekseeva Marina Nikolaevna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Alekseeva-83@mail.ru

Шипилова Евгения Валерьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Shipilova Evgenia Valerevna

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: Zhenechka75@mail.ru

Алексеева Татьяна Ивановна

Учитель начальных классов МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 4», Михайловск

Alekseeva Tatyana Ivanovna

Primary school teacher MBOU «Secondary school with in-depth study of individual subjects No. 4,» Mikhailovsk

E-mail: Alekseeva-83@mail.ru

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Аннотация. Статья посвящена анализу потребности создания психологической службы, в системе специального образования, нацеленной на профилактическую, диагностическую, развивающую, коррекционную и реабилитационную работу с личностью. В частности, рассматриваются отечественные и зарубежные концепции, позволяющие обозначить основные подходы к пониманию данной проблематики.

Abstract. The Article analyzes the need to create a psychological service in the system of special education aimed at preventive, diagnostic, developmental, correctional, and rehabilitation work with the individual. In particular, we consider domestic and foreign concepts that allow us to identify the main approaches to understanding this issue.

Ключевые слова: психологическая помощь, профилактическая, диагностическая, развивающая, коррекционная и реабилитационная работа.

Keywords: psychological help, preventive, diagnostic, developmental, correctional and rehabilitation work.

На сегодняшний день следует отметить увеличение числа детей с проблемами развития. Доля рождения здоровых младенцев снизилась за последние

семь лет с 48,3% до 36,5%. Сегодня до 80% новорожденных физиологически незрелых, около 70% имеют диагностированное перинатальное поражение центральной нервной системы. Увеличена доля рождений недоношенных детей с критически низким весом при рождении (с 700 до 1100 г), составляющих группу высокого риска для слуховой и зрительной патологии детского церебрального паралича, интеллектуальной недостаточности, даже детей с незрелой эмоционально-волевой сферой, поэтому они не способны к длительным усилиям воли и концентрации. Психологический анализ детей с проблемами развития показывает, что у детей всех категорий измененных функций возникают психологические проблемы различного характера: отсутствие адекватных методов поведения в сложных ситуациях, неположительные жизненные устремления, трудности взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и многие другие. Все приведенные выше статистические данные показывают необходимость создания в нашей стране гибкой системы комплексного ухода за детьми с нарушениями развития. Комплексная помощь включает в себя медицинское, педагогическое, социальное и психологическое направления.

Наличие психологической помощи является мощным фактором, оптимизирующим преодоление трудностей личностного развития. И если у ребенка есть ранняя психологическая помощь, то это позволяет достичь более высокого уровня их общего развития. Но этот принцип ранней помощи, установленный в особой психологии со времен Л.С. Выготского, по-прежнему в должной мере не реализуется в системе образования. Безусловно, применение идей ученого к теории и практике работы практического психолога с детьми, имеющими нарушения развития, имеет большое значение для повышения эффективности психологической помощи [4].

В настоящее время в психологической практике системы образования отсутствуют теоретически обоснованные комплексные модели организации психологической помощи детям с проблемами развития, в целом решающие методологические обоснования диагностических и корректирующих методов, кадровой и научно-методологической деятельности практической работы с детьми.

Психологическая помощь - ёмкое понятие, содержание которого включает в себя многообразие теорий и практик, варьирующихся от специфического применения методов психических обследований до многообразных техник психологического тренинга, понятий и методов, восходящих к медицине.

В связи с вышеизложенным, можно определить психологическую помощь как область практического применения психологии, ориентированную на повышение социально-психологической компетентности людей. Содержание и масштабы психологической помощи уже широки в первом приближении этого понятия. Возможны психопрофилактические и психокоррекционные ориентации, применение в ситуациях преодоления различных видов психо-

логических трудностей. Психокоррекционная работа не может быть построена без диагностических данных. Таким образом, к психологической помощи добавляется психодиагностическое направление. Понятие психологической помощи может быть расширено, если понимать не только индивида (клиента) как объект, но и человеческие сообщества. При этом к разнообразию форм психологической помощи добавятся такие формы, как психологическое сопровождение, корпоративные тренинги, просветительская деятельность с целью повышения психологической культуры в обществе. Эти формы, на наш взгляд, можно отнести к психологической помощи, поскольку они всегда основаны на прямой работе с клиентом [5].

Если обратиться к содержанию и формам психологической помощи, то можно выделить самые разнообразные из них.

В зависимости от специфики той или иной ситуации психологической помощи применяются две основные формы работы: индивидуальная и групповая. Индивидуальная работа проводится в тех случаях, когда по личным, социальным или общественным причинам групповая форма психологической помощи невозможна. Можно сказать, что индивидуальная форма работы предпочтительнее во всех случаях, когда характер проблематики требует не столько развивающей и обучающей ориентации, сколько комфорта и изживания.

Психологическая помощь, по мнению Е.П. Кораблиной, представляет собой определенный вид профессиональной деятельности практического психолога, содержание которого определяется психологической проблемой -запросом клиента, процесс происходит через взаимодействие и взаимоотношения между помогающим и клиентом на основе определенной теоретической и методической основы и под влиянием личностных особенностей каждого человека (Е.П. Кораблина, И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, А.И. Родина. Искусство исцеления души: этюд о психологической помощи) [3].

Если обратиться к содержанию психологической помощи, как описывает Г.С. Абрамова, то она выглядит следующим образом:

- 1) обеспечение клиенту помощи через сообщение ему объективной психологической информации;
- 2) психологическая коррекция предполагает организационное воздействие на клиента с целью изменения показателей его деятельности в соответствии с возрастной нормой психического развития.

На сегодняшний день существует множество приемов и методов психотерапии, используемых психологами для оказания помощи ребенку: игротерапия, различные виды арттерапии, музыкотерапия, проективный рисунок, сказкотерапия, куклотерапия [1, 3];

- 3) психологическое консультирование как своего рода психологическая помощь для достижения целей личного развития. Цель психологического кон-

сультирования - обеспечить человеку продуктивное существование в конкретных обстоятельствах его жизни. Продуктивность в основном связана со способностью человека находить, возможно, большее число вариантов поведения, концепций, мыслей, чувств, действий, чтобы иметь возможность общаться с как можно большим количеством людей и групп;

4) психопрофилактика - это особая деятельность психолога, направленная на сохранение, укрепление и развитие психического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

В целом психологическая помощь можно сказать, что осуществляется за счет создания определенных организационно-психологических условий, позволяющих человеку справиться с ситуацией, которая его лечит.

Практическое обеспечение процесса психологической помощи зависит от трех аспектов, определяющих его характер и направление.

Первый аспект – актуальность психологической помощи и готовность принять ее – необходимое психологическое состояние для ее оказания. Научные данные о возрастных и индивидуальных особенностях развития личности показывают, что на разных этапах, в том числе на стадии дошкольного возраста, могут возникать реальные препятствия, характерные для этого возраста, проблемы объективно и субъективно обусловленные необходимостью развития новых жизненных ситуаций и новых переживаний. Поэтому причины обращения дошкольников за психологической помощью различны, их можно отнести к проблемам личностного развития и роста, проблемам общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это деление весьма условное, однако, необходимо подчеркнуть, что оказание психологической помощи становится возможным только тогда, когда на нее возникает актуальный запрос, порождаемый озабоченностью человека переживаемой им ситуацией.

Безусловно, степень готовности к принятию психологической помощи, ожидающей относительных результатов, зависит от развития самосознания личности, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, сложных, возрастных и половых особенностей.

Второй аспект – готовность к оказанию психологической помощи. Благоприятное влияние психологического воздействия в значительной степени зависит от мотивации, от личностной позиции и от профессионализма специалиста, который помогает. В настоящее время принято говорить о личных предпосылках к оказанию психологической помощи, о личности психолога-консультанта, психотерапевта и т.д.

Третий аспект – теоретическая и методическая основа, которая лежит в основе организации и проведения психологической помощи, определяющей ее специфику и направление. В современной психологической науке существует ряд теоретических понятий и методов оказания психологической помощи. Несмотря на некоторые различия, большинство из них обоснованы

и имеют право на существование. Разнообразие подходов и концепций, безусловно, улучшает навыки психологической помощи в целом. Выбор конкретной теоретико-методической парадигмы, на основе которой осуществляется вспомогательная деятельность, остается за специалистом, выполняющим эту работу, и является важным фактором его личной профессиональной ответственности. Необходимо, чтобы такой выбор был сделан сознательно с учетом собственных индивидуальных предпочтений, подготовки и компетентности.

Формирование в нашей стране системы диагностики расстройств развития и комплексной помощи осуществляется за счет развития медико-психолого-педагогической системы патронажа и осуществляется на базе ПМС-центров и ПМП-консультаций и служб.

Под патронажем понимается особый вид помощи ребенку, родителям, учителям в решении сложных проблем, связанных с восстановительным лечением, специальным обучением и воспитанием, со становлением растущего человека как личности. Это подразделение диагностики, поиска информации и помощи в выборе образовательного пути, разработки индивидуальных программ реабилитации, первичной помощи в планах реабилитации.

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя формы организации обучения, воспитания и развития ребенка, в том числе основные субъекты взаимодействия: родители, учителя и среда, окружающая ребенка. Основной целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с проблемами развития станет развитие его личности в рамках социальной адаптации к условиям окружающей среды.

На нынешнем этапе развития общества происходит завершение структуры - системы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии ребенка.

В России при глубоком понимании необходимости экономической и гуманистической целесообразности специальной психологической помощи до сих пор нет соответствующей целостной государственной системы, нет закона о специальном образовании. Разработан Проект Программы по созданию единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с нарушениями развития. Сопоставление зарубежного и отечественного опыта убедительно доказывает, что необходимо создание единой государственной системы выявления детей с нарушениями в развитии и обеспечение ее комплексными методами помощи [2].

Таким образом, психологическая помощь в системе специального образования имеет ряд особенностей:

- максимальная ранняя диагностика и диагностика особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;
- максимальное сокращение разрыва между моментом первичного определения нарушений в развитии ребенка и началом целенаправленной коррекционной помощи;

- сокращение времени начала оказания помощи;
- использование конкретных специфических методов, приемов и методик

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, – 2012. – 811 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. – СПб.: Питер, – 2009. – 448 с.
3. Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души. Этюды о психологической помощи: учебное пособие. – Санкт-Петербург: Издательство Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 319 с.
4. Психологическая помощь: практическое пособие / Е.П. Кораблина, И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, А.М. Родина; под редакцией Е.П. Кораблиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт. – 2017. – 323 с.
5. Психология: учеб. для гуманитар. вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – 2-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2009. – 652 с.

УДК 364.02

Горбунова Валентина Васильевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Gorbunova V.V.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: vellsav@mail.ru

Бижуква Карина Алимардановна
Ставропольский государственный
медицинский университет, г. Ставрополь

Bizhukova K. A.
Stavropol State Medical University, Stavropol
E-mail: karinaf07@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF INCLUSION IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Аннотация. В статье поднимаются проблемы изменения отношения общества к лицам с инвалидностью. Актуальность проблемы инклюзии лиц с инвалидностью вызваны ростом численности данной категории граждан и повышением их социаль-

ной активности. В статье представлена характеристика отношения общества к лицам с инвалидностью с позиции медицинской и социальной моделей. Изменение отношения общества к инвалидам обусловлено повышением социально-экономического уровня жизни, совершенствованием законодательства, развитием системы социальной защиты и информированность общества о проблемах лиц с инвалидностью. В заключении сделан вывод о необходимости признания инклюзии как ведущего механизма полноценной интеграции и социальной адаптации инвалидов в общество.

Abstract. *The article raises the problems of changing the attitude of society towards persons with disabilities. The relevance of the problem of inclusion of persons with disabilities is caused by the increase in the number of this category of citizens and their increase in social activity. The article describes the attitude of society towards persons with disabilities from the point of view of medical and social models. The changing attitude of society towards persons with disabilities is due to the improvement of the socio-economic standard of living, the improvement of legislation, the development of the social protection system and the awareness of society about the problems of persons with disabilities. The conclusion concluded that inclusion should be recognized as a leading mechanism for the full integration and social adaptation of persons with disabilities into society*

Ключевые слова: инклюзия, инвалиды, инвалидность, модели инвалидности

Key words: *inklyuziya, disabled people, disability, disability models*

История отношения общества к людям с инвалидностью включает в себя многовековую путь от преследования и пренебрежения до включения в социальную и культурную жизнь общества на принципах равноправия и социального партнёрства. Изменения статуса лиц с инвалидностью в обществе отражает историю развития и культуру общества, характер условий жизни, социальную и экономическую политику в разные исторические периоды.

В современном обществе проблемы инклюзии лиц с инвалидностью приобретают особую актуальность и значимость. С одной стороны, это обусловлено ростом численности инвалидов, а с другой с изменением отношения к данной проблеме общества и, что особенно важно, самих инвалидов. Огромную роль в изменении отношения общества играют и сами лица с инвалидностью, которые активно отстаивают свои права на получение полноценной интеграции в современное общество.

Понятие «инвалид» стало использоваться в XVI веке и ассоциировалось с такими категориями как «слабый», «немогущий», «непригодный». В дальнейшем данный термин стал прежде всего относится к военнослужащим, пострадавшим во время военных действий. Со второй половины XIX столетия в связи с развитием технического прогресса и промышленности, появлением социального страхования под инвалидностью стали понимать нарушение трудоспособности [2].

Традиционно в российском обществе выделяют две концептуальные модели для понимания и объяснения отношения общества к лицам с инвалидностью: медицинская и социальная.

Согласно медицинской модели инвалидность является персональной проблемой, вызванной физической или психической патологией, болезнью, травмой, которая требует медицинского лечения, реабилитации и, приспособлении к жизни в обществе. Человек с инвалидностью должен изменить, прежде всего, себя, приспособиться к обществу для того, чтобы соответствовать общепринятым нормам. Однако, согласно данной модели, возможности инвалидов ограничены, они должны выполнять условия большинства. Общество по отношению к инвалидам занимает патерналистскую позицию, создавая условия для лечения, трудотерапии, специализированных учреждений, изолируя их от общества, активного участия в социальной и экономической жизни общества.

Социальная модель инвалидности рассматривает проблемы инвалидов как результат отношения общества к их особым потребностям. Согласно данной модели, инвалидность является социальной проблемой. При этом ограниченные возможности – это не «часть человека», не его вина.

Социальная модель, авторами которой являются сами люди с инвалидностью рассматривает проблему инвалидности не с точки зрения патологии, болезни и физических недостатков, а во взаимосвязи отдельного человека с окружающей его средой и обществом. С этой точки зрения ограниченные возможности не вызваны физическими или психическими недостатками, а обусловлены дискриминацией и неготовностью психологически принять инвалидов как полноправных членов, а также барьерами, существующими в окружающей среде. Именно создавая барьеры в зданиях, снижая доступность рабочих мест, системы образования, создавая дефицит информации само общество делает людей инвалидами.

Изменение отношения общества к инвалидности определяется следующими факторами:

- уровнем социально-экономического положения общества в целом;
- наличием нормативно-правового законодательства, регламентирующего и защищающего права лиц с инвалидностью;
- развитием системы социальной защиты и социальной помощи, позволяющим лицам, не способным по объективным причинам участвовать в трудовой деятельности обеспечить достойный уровень жизни;
- степенью доступности лиц с инвалидностью к объектам социальной инфраструктуры, информированность общества о лицах с ограниченными возможностями здоровья и их проблемах [4].

Вместе с тем, изменение отношение общества к лицам с инвалидностью в современном российском обществе сталкивается с целым рядом проблем и трудностей. В последнее время в Российской Федерации предприняты многочисленные меры, направленные на повышение уровня и качество жизни лиц с инвалидностью: заложена законодательная основа обеспечения основ-

ных гарантий прав лиц с инвалидностью на получение образования, медицинской помощи, трудоустройства, сформированы механизмы формирования доступной среды, развивается система специализированных реабилитационных учреждений, осуществляется подготовка специалистов для оказания помощи и поддержки. Однако говорить о полноценной интеграции лица с инвалидностью пока еще преждевременно.

В этой связи стратегической задачей современного российского общества является изменение отношения к инвалидам, устранение неравенства, создание условий для их полноценного функционирования, при которых инвалиды становятся естественной и неотъемлемой частью общества [3].

Важнейшим условием включения лиц с инвалидностью в современное общество является инклюзия, которая понимается как процесс реального включения в активную жизнь собранного общества людей, имеющих трудности в физическом и/или психическом развитии, обеспечение им возможности полноценной независимой жизни.

К сожалению, в современном российском обществе очень часто формируется достаточно узкое понимание инклюзии, как исключительно обеспечение доступности для лиц с инвалидностью образовательных услуг. И очень часто инклюзия отождествляется исключительно с понятием «инклюзивное образование» [1].

Однако инклюзия – это достаточно широкое понятие, которое необходимо рассматривать как концепцию социального разнообразия, которая предполагает, что любой человек с любыми ограничениями в состоянии здоровья и жизнедеятельности в целом, имеет определённую социальную роль в обществе, возможность на полноценное участие во всех сферах жизни современного общества.

Инклюзивное образование, безусловно, выступает ведущим механизмом обеспечения инклюзии, возможности равноправного участия во всех сферах жизни общества. Обеспечение равноправного участия лиц с инвалидностью в современном обществе невозможно без таких сфер как инклюзивный спорт, трудовая занятость, досуг, искусство, волонтерство и т.п.

Для лиц с инвалидностью в российском обществе актуальной является и проблема дискриминации, которая проявляется в умалении или отрицании признания равных прав и свобод данной категории граждан в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной сферах. Причины возникновения неприятия и дискриминации весьма разнообразны: негативные стереотипы и установки, нежелание воспринимать людей, отличающихся от большинства, убеждённость в наличии определённых экономических и социальных льгот и преимуществ, которые имеют лица с инвалидностью.

Для современного российского общества характерной становится и позитивная (положительная) дискриминация, которая проявляется в предоставлении

экономических, политических и социальных преимуществ, привилегий для лиц с инвалидностью (особые льготы при получении образования и трудоустройстве, социальные льготы и выплаты и т.п.).

Сложности процесса социальной адаптации и интеграции лиц с инвалидностью обусловлены следующими факторами:

– наличием ограничений в состоянии здоровья, затрудняющих эффективную коммуникацию и взаимодействие, полноценное удовлетворение личностных и профессиональных потребностей;

– рассогласованием личностных ожиданий и ориентаций, характерных для лиц с инвалидностью с требованиями социальной, политической среды, в том числе и будущей профессиональной деятельности;

– высоким риском формирования социальных барьеров, вызванных дискриминацией и стигматизацией лиц с инвалидностью в современном российском обществе;

– высокой степенью развития иждивенческих установок, несформированностью социальных компетенций, мотивации на социальную активность и мобильность, неадекватностью представлений о своих личностных качествах и физических возможностях.

Таким образом, в современном российском обществе в настоящее время происходит процесс становления отношения к лицам с инвалидностью как полноценных, равноправных членов общества, признание инклюзии как ведущего механизма их полноценной интеграции и социальной адаптации.

Развитие современных подходов, основанных на социальной модели инвалидности определяет необходимость формирования адекватного общественного мнения в отношении инвалидов, развитие инклюзивного взаимодействия во всех сферах жизни современного общества (образования, занятости, досуга, искусства, спорта и т.п.); повышение мотивации самих инвалидов на социальную, трудовую активность, на достижение максимальной экономической, социальной и политической независимости.

Список литературы

1. Иванов Д.А. Десять тезисов, или инклюзия в отдельно взятой стране // Вестник Науки и Творчества. – 2021. – №4 (64). – С. 27-32.
2. Торлопова Л.А. Генеалогия понятия инвалидности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2017. – №37. С. 92-102
3. Цикалюк М.В. Отношение современного общества к лицам с ограниченными возможностями // Система ценностей современного общества. – 2008. – №2. Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-sovremennogo-obschestva-k-litsam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (Дата обращения: 23.09.2021).
4. Шульга М.М., Горбунова В.В., Бруснева В.В., Бижуква К.А. К проблеме инклюзии в современном российском обществе // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 76-3. – С. 125-129.

Лалаян Анастасия Юрьевна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске

Lalayan A.U.
The Branch of SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute"
in Zheleznovodsk
E-mail: an-bondareva1402@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями является сложной и кропотливой ежедневной работой. Только компетентный, грамотный и подготовленный родитель может правильно организовать систему воспитания, образования и абилитации. Важно вовлекать родителей в процесс коррекционной работы, однако, их активное участие в нем не происходит спонтанно. Это требует психологической поддержки семьи, создания психологических условий, которые определяют участие родителей в этом процессе. В работе актуализируется идея о том, что основная цель психологической помощи в работе с семьей ребенка с ОВЗ состоит в том, чтобы помочь ей справиться с трудной задачей воспитания ребенка-инвалида, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на существующий объективный фактор риска; воздействовать на семью с целью мобилизации ее возможностей для решения проблем реабилитационного процесса.

Abstract. The article discusses the features of psychological support for families raising children with disabilities. Raising a child with disabilities is a difficult and painstaking daily job. Only a competent, competent and prepared parent can properly organize the system of upbringing, education and habilitation. It is important to involve parents in the process of correctional work, however, their active participation in it does not happen spontaneously. This requires psychological support of the family, the creation of psychological conditions that determine the participation of parents in this process. The paper actualizes the idea that the main purpose of psychological assistance in working with the family of a child with disabilities is to help her cope with the difficult task of raising a disabled child, to contribute to its optimal solution, despite the existing objective risk factor; to influence the family in order to mobilize its capabilities to solve the problems of the rehabilitation process.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, родительство, «родительский стресс», семейные взаимоотношения, система психологической помощи, диада «мать с больным ребенком», абилитация, педагогическая компетентность родителей, ребенок-инвалид.

Keywords: child with disabilities, parenting, «parental stress», family relationships, psychological assistance system, dyad «mother with a sick child», habilitation, pedagogical competence of parents, disabled child.

Многие родители думают о том, каким родится их ребенок. Новость о том, что у ребенка есть проблемы с развитием, часто ставит родителей в тупик, многие из которых испытывают шок, досаду или разочарование. После того, как негативные эмоции уступают место разумным аргументам, родители ищут способы помочь своим детям или полностью игнорируют все проблемы. Во многих случаях родители нуждаются в поддержке.

О том, что ребенок нетипичен, родители часто узнают, перед поступлением в школу, или, когда их обследуют на ПМПК. Эта новость часто воспринимается как «удар обухом». Родители не замечали явных задержек в развитии ребенка, успокаивая себя тем, что все будет хорошо, «подрастет - поумнеет», а рекомендации по изменению программы обучения или учебного заведения выглядят для них приговором.

Неслучайно большое внимание уделяется работе с родителями детей с ОВЗ. Для тех детей, чья связь с внешним миром сужена, роль семьи неизмеримо возрастает. Семья имеет большие возможности в решении ряда вопросов: воспитание детей, их интеграция в социально-трудовую сферу, формирование детей с ОВЗ как активных членов общества.

Одним из самых важных и сложных направлений работы является работа с родителями. Для того чтобы правильно организовать эту работу, необходимо очень четко представлять себе ситуацию, которая складывается в семье с ребенком, страдающим серьезными проблемами, цели и задачи работы.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии - это тяжелый этап в жизни семьи. Трудности, связанные с воспитанием такого ребенка, вызывают качественные изменения в семейной жизни. В семье происходят изменения на:

- психологическом уровне: характеризуется изменениями в эмоциональной, волевой и личностной сферах родителей;
- социальном уровне: происходит нарушение личных отношений между супругами, разрушаются социальные отношения с окружающими;
- физическом уровне: обусловлен высокой нагрузкой на родителей, и как следствие, соматическими заболеваниями, вегетативными расстройствами [3].

Сообщение об инвалидности ребенка вызывает у родителей эмоциональные расстройства, которые объединяются под общим понятием «родительский стресс». Со временем этот стресс не уменьшается, а может даже увеличиться. Родительский стресс проходит несколько стадий.

Первая стадия – эмоциональный хаос. Родители испытывают шок, растерянность, беспомощность и страх.

Вторая стадия – период негативизма и отрицания. Некоторые родители не осознают наличия проблем и диагноза, в то время как другие, становятся излишне оптимистичными в отношении положительного диагноза развития и реабилитации ребенка.

Третья стадия – горевание. Родители, принимая и понимая проблемы своих детей, погружаются в глубокую печаль.

Четвертая стадия – адаптация, характеризующаяся эмоциональной перестройкой, адаптацией, принятием больного ребенка [2].

В зависимости от личности родителей, состояние ребенка, диагностика, развитие и лечение, а также стадии стресса не могут быть разными. Иногда родители могут надолго застрять в той или иной стадии стресса. Стресс, имеющий длительный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику обоих родителей. В силу традиционного распределения родительских обязанностей, женщины находятся под влиянием стресса в течение более длительного времени [4].

Отношение родителей к ребенку с ОВЗ может быть как адекватным, так и неадекватным. Формирование правильного отношения к нарушениям у ребенка зависит от состояния его здоровья и уровня физического и психического развития. Как правило, чем тяжелее состояние ребенка, тем труднее родителям увидеть его будущие перспективы, тем труднее им принять ребенка на эмоциональном уровне. Адекватное отношение родителей к дефекту ребенка является важным условием формирования отношений в семье.

Только представив все сильные и слабые стороны ребенка с ОВЗ, можно создать программу его воспитания и обучения, целью которой является социальная адаптация. Идеальное отношение родителей к ребенку с ОВЗ – это такое, в котором они видят своего ребенка полноправным членом семьи, но имеющим свои индивидуальные особенности [1].

При организации помощи семьям с детьми с ОВЗ необходимо изучать установки и личностные особенности родителей и активно вовлекать их в процесс коррекции и реабилитации. Основными параметрами ситуации являются родительская любовь к ребенку с отклонениями в развитии и принятие его дефекта. Различают следующие позиции:

– родители любят своего ребенка и принимают его дефект («мой ребенок не здоров, но я сделаю все, чтобы он стал полноценным человеком»);

– родители любят своего ребенка, но не принимают дефект («мой ребенок не такой, как они говорят, я докажу это»);

– родители не любят своего ребенка, но принимают его недостатки («я мирюсь с тем, что у моего ребенка есть проблемы, но я хочу иметь с ним как можно меньше общего»);

– родителям не нравится их ребенок, и они не принимают дефект («я не могу и не должен иметь аномального ребенка»);

– неадекватное отношение: ребенка любят, дефект принимают, но с чрезмерной заботой («мой ребенок – беспомощен, я виноват перед ним») [6].

Воспитание ребенка с ОВЗ – это сложная и кропотливая ежедневная работа. Только компетентный, грамотный и подготовленный родитель может правильно организовать систему воспитания, образования и абилитации. Поэтому важно вовлекать родителей в процесс коррекционной работы. Но,

активное участие родителей в процессе коррекции своего ребенка не происходит спонтанно. Это требует работы с семьей, создания условий, определяющих участие родителей в этом процессе.

Как показывает процесс, на первом этапе взаимодействия с семьей большинство родителей не готовы воспитывать ребенка, имеющего проблемы в развитии – им не хватает знаний, практических навыков, а главное, им самим нужна квалифицированная помощь психолога. В связи с этим психологическая работа с родителями идет параллельно с коррекционными мероприятиями, направленными на ребенка. Такая помощь необходима на разных этапах развития ребенка, но особенно важна она в первые годы его жизни.

Важные условия активного участия родителей в процессе коррекционно-развивающей работы - педагогическая компетентность: знание основных особенностей и закономерностей физического и психического развития, адекватные методы взаимодействия с ребенком, адекватное отношение к дефекту ребенка, эмоциональное принятие, любовь к ребенку [5].

Очень важна информационная поддержка со стороны родителей: организационная информация содержит информацию об учреждениях, в которых дети могут получать определенные коррекционные и реабилитационные мероприятия; правовая информация направлена на разъяснение родителям законодательных и нормативных актов о льготах и правах семей и детей-инвалидов; медицинская информация, стоит отметить ее важность, так как именно родители определяют направление медицинской помощи ребенку [6].

При обучении родителей педагогическим компетенциям необходимо [5]:

- восприятие родителей как партнеров в образовательном процессе;
- вести с ними конструктивный диалог, помогать им осваивать необходимые конкретные методики и занятия;
- верить в успех ребенка, относится к нему искренно и заинтересованно.

Помимо обучения родителей, в ходе коррекционных занятий хороший эффект дают тренинги родительских навыков с целью овладения различными методиками развития, которые легко использовать в повседневной жизни. Благодаря этому родители могут превратить любую домашнюю работу в «коррекционную» деятельность со своим ребенком.

Важным аспектом в обучении родителей является выработка достаточно-го количества форм взаимодействия с ребенком. А именно:

- надлежащая поддержка детей с ОВЗ;
- правильная интерпретация и демонстрация объекта;
- использование оптимальных средств коммуникации;
- адекватный объем помощи;
- адекватная реакция на особенности поведения детей.

Появление «особенного» ребенка в семье приводит к тому, что родители разрывают устоявшиеся социальные связи, оказываются в изоляции. Поэтому

современной формой коррекционной работы с родителями являются родительские клубы и школы. Их основная задача - организация неформальных встреч на семинарах и тренингах. Родители не только получают информацию об особенностях коррекционно-воспитательной работы, но и делятся своим опытом, не стесняются обсуждать проблемы, связанные с детьми [1].

Под системой психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, понимается реализация психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих полное и гармоничное развитие ребенка с отклонениями в его семье. Психологическая работа с семьей является важным направлением в системе медико-социального, психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Оптимизируя семейную атмосферу, гармонизируя межличностные отношения, брак, детско-родительские и родительские отношения, решается проблема дифференцированной и адресной помощи проблемному ребенку. Родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, не могут самостоятельно подойти к воспитанию своих детей. Вот почему им нужна помощь. Семья, столкнувшаяся с такими трудностями, не должна чувствовать себя оторванной от общества и не должна оставаться наедине со своей проблемой. Педагоги обязаны реформировать психологов, медицинские и социальные учреждения, участвующие в процессе воспитания такого ребенка. Родители должны осознавать, что важно использовать все ресурсы здоровья ребенка для достижения положительного результата. Задача специалистов - показать родителям, что их дети не безнадежны, что при правильной работе можно добиться достаточно высокого результата. Для оказания помощи семьям следует проводить различные обучающие курсы, основной целью которых должно быть создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с отклонениями в развитии, формирование позитивных установок в сознании родителей.

Выделяют следующие задачи для работы по психологической коррекции:

- восстановление отношений между родителями и детьми;
- улучшение супружеских и внутрисемейных отношений;
- координация личных отношений между диадой «мать с больным ребенком», членами семьи и другими лицами (посторонними);
- коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с нарушениями развития;
- развивать коммуникативное поведение, способствующее самореализации, самоутверждению и навыки общения с окружающим миром [6].

В результате психологической работы с семьями у родителей формируется позитивная образовательная модель «сотрудничества». Система коррекции глобальной гармонизации самосознания может изменить отношение родителей к ребенку и его проблемам. Родители формируют отношение к без оценочного принятия ребенка, к важности того факта, что он существует.

Деятельность родителей направлена на оказание помощи ребенку. Отношения родителей с ребенком основаны на уважении к его характеру, удовлетворении потребностей, учете его психосоматических способностей. Воспитывая ребенка таким образом, они дарят ему тепло, внимание и любовь. Родители внимательно слушают ребенка, помогают ему в постепенном решении его проблем. Они принимают индивидуальность ребенка, одобряют проявления его независимости, радуются его успехам. У ребенка развивается адекватная самооценка, общение со сверстниками, чувство привязанности к родственникам и уважение к старшим. Психологическая работа с матерями, имеющими детей-инвалидов, важна, потому что они являются самым близким окружением для ребенка и влияют на его развитие больше, чем кто-либо другой. В работе с матерью выделяют 4 этапа:

- вовлекать мать в коррекционно-воспитательный процесс, в котором участвует ребенок; психолог убеждает мать в том, что ее ребенок нуждается в ней, и только она может оказать ему самую необходимую помощь;

- формирование у матери интереса к процессу развития ребенка, демонстрация возможностей наличия «маленьких», но очень важных его достижений; родитель учится работать дома с ребенком по заданиям, которые ей дает психолог;

- развитие у матери чувства успешности и психолого-педагогической компетентности в работе с ребенком

- раскрытие матери возможности личностной самореализации, поиск творческих подходов к воспитанию своего ребенка, ее участие в изучении его способностей и реализации творческих идей в работе с ним [2].

Таким образом, основная цель психологической помощи в работе с семьей ребенка с ОВЗ состоит в том, чтобы помочь семье справиться с трудной задачей воспитания ребенка-инвалида, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на существующий объективный фактор риска; воздействовать на семью с целью мобилизации ее возможностей для решения проблем реабилитационного процесса.

Список литературы

1. Волковская Т.Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 62-70.

2. Еремина Ю.С., Пилогина Е.И., Суханов С.Н. Социальное проектирование в сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Защита детства: проблемы, поиски, решения. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под редакцией И.В. Иванченко. – М.: Издательство «Знание-М», – 2020. – С. 346-354.

3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос. – 2003. – 408 с.

4. Таболова Э.С., Донева О.В, Кознеделева К.А., Хоконова Ф.А. Педагог как субъект педагогической деятельности // Университетская наука. – 2019. – № 1 (7). – С. 156-162.
5. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: книга в помощь родителям / пер. с англ.; под ред. Д. В. Колесова. – М.: Педагогика, – 1988. – 240 с.
6. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 3-9.

УДК 615.825

Лукьяненко Виктор Павлович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Lukyanenko V.P.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: viktor246@mail.ru

Дрейбант Александр Александрович

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Dreybant A. A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: 777dreybant@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЛИНГ СИСТЕМЫ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЦП В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

THE USE OF THE SALING SYSTEM IN THE REHABILITATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN A REHABILITATION CENTER

Аннотация. В статье представлено краткое описание метода – салинг системы, применяемым инструктором по физической культуре в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отражены результаты применения данного метода, а также его динамика. Раскрыты особенности младших школьников с детским церебральным параличом (ДЦП). Представлен опыт работы инструкторов по физической культуре при совместном участии с родителями во время занятия. Раскрыты тонкости работы с детьми, имеющими разные формы ДЦП. Представлены показания и противопоказания к применению метода – салинг система на занятиях по физической культуре и эффективность его применения. Данная статья будет полезна не только студентам, но и инструкторам по физической культуре.

Abstract. The article presents a brief description of the method-saling system used by a physical education instructor in a rehabilitation center for children and adolescents with disabilities. The results of the application of this method, as well as its dynamics, are

reflected. The features of primary school children with cerebral palsy are revealed. The experience of physical education instructors working together with their parents during the class is presented. The subtleties of working with children with different forms of cerebral palsy are revealed. The indications and contraindications to the use of the method – saling system in physical education classes and the effectiveness of its application are presented. This article will be useful not only for students, but also for physical education instructors.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, реабилитация, двигательные нарушения, детский церебральный паралич, физическая реабилитация, младший школьный возраст, система салинг.

Key words: children with disabilities, rehabilitation, motor disorders, cerebral palsy, physical rehabilitation, primary school age, saling system.

В настоящее время коррекция двигательных нарушений у детей младшего школьного возраста с ДЦП остается актуальной проблемой. По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации (Росстат) общая численность детей-инвалидов в России неуклонно увеличивается. Так, если в 2016 г. (на 1 января года) она составляла 617,0 тыс. человек, в 2017 г. она равнялась 636,0 тыс. детей, в 2018 г. – 651,0 тыс. детей, а к 1 января 2019 г. – 670,1 тыс. детей [5].

Многие проблемы связаны с физиологическими механизмами, которые осуществляют управление двигательным аппаратом. В зависимости от места и степени поражения структур мозга происходит нарушение двигательной сферы ребенка, проявляющееся в разной степени тяжести. Особенно подвергается поражению мышечная система: изменяется тонус мышц, происходит нарушение координации движений, не развиваются двигательные навыки ребенка, необходимые ему для полноценной жизни в обществе. К тому же кроме двигательных нарушений, ребенок может иметь сочетанные патологии в виде нарушения зрения и интеллекта. Что в свою очередь может препятствовать быстрому усвоению ребенком двигательных навыков [4].

В последние годы современные технологии активно используются в различных областях медицины, в том числе – для реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с различными неврологическими патологиями и травмами опорно-двигательного аппарата.

Одним из методов коррекции двигательных нарушений, применяемым в условиях Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания (ГБУСО) «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ» является метод салинг системы на занятиях по физической культуре. Он показывает свою эффективность, начиная с 2014 года и по настоящее время. Результаты фиксируются в специальных журналах. Младший школьник с ДЦП посещает занятия по физической культуре каждый день в течение 21 дня реабилитационного цикла, каждое по 30 минут.

Система Салинг представляет собой металлическую конструкцию, которая включает в себя системы шкивов, грузов, тросов и поясов, направленных на

укрепление и растяжку мышц. Это достигается за счет резиновых натяжителей и грузов, которые в свою очередь подбираются индивидуально для каждого ребенка, а также учитывается уровень физической подготовки детей с ДЦП [2].

Система Салинг помогает выполнять произвольные движения в вертикальном положении, увеличивает силу и выносливость, развивает вестибулярный аппарат, улучшает баланс, координацию, уменьшает неконтролируемые движения, улучшает пространственную ориентацию, способствует развитию мелкой и крупной моторики, укреплению мышц и улучшению их функций, повышению двигательной активности, появлению новых двигательных навыков, позволяющие ребенку самостоятельно себя обслуживать [1].

Все занятия с использованием данного метода проходят в индивидуальной форме с присутствием родителей ребенка. Перед началом занятия рекомендуется сначала с инструктором пройти комплекс суставной гимнастики, так как это подготовит и разогреет мышцы младшего школьника с ДЦП.

Огромным достоинством применения салинг системы является то, что ребенок зафиксирован в вертикальном положении и за счет этого инструктору по ФК проще выполнять свою работу: давать инструкции, перемещаться относительно ребенка, корректировать имеющиеся двигательные навыки и т.д.

Салинг система применяется для всех форм ДЦП (Семеновой К.А.) [3].

Для детей младшего школьного возраста с формой спастической диплегии основной упор делается на нагрузку и увеличение подвижности суставов нижних конечностей за счет ослабления боковых натяжителей. Используются такие упражнения как приседания, опора на одно колено с последующим вставанием на одной ноге и отработка навыка ходьбы.

Особенность построения и хода занятия с младшим школьником с двойной гемиплегической формой заключается в активной нагрузке не только нижних конечностей, но и верхних. Кроме выше перечисленных упражнений используются такие как: поднимание и опускание рук, потягивания обеими руками в правую и левую стороны и отработка упражнения опора на руки из положения стоя в положение лежа.

Для детей младшего школьного возраста с гемипаретической формой основной упор всегда делается на пораженную часть конечностей.

Особенностью построения занятия с младшим школьником с атонически-астатической формой ДЦП является увеличение нагрузки на все мышцы организма. Кроме всех упражнений упомянутых ранее (при этой форме) используются упражнения направленные на распределение веса «ходьба медведя», стояние на одной ноге, прыжки, наклоны верхней части тела вперед не сгибая колен для укрепления мышц спины и растяжки мышц задней поверхности бедра.

Все упражнения имеют свое название, адаптированное для ребенка, так как у младшего школьника еще преобладает такой ведущий вид деятельности

как игра. Во всех случаях, когда ребенок не может выполнить упражнения самостоятельно, они выполняются пассивно с помощью инструктора. После нескольких повторений ребенку предлагается самому выполнить упражнение. В зависимости от его возможностей пассивный характер выполнения упражнений может сохраняться или отсутствовать. По мере освоения движения и повышения тренированности количество повторений последовательно возрастает. С помощью системы Салинг упражнения могут выполняться из исходных положений: сидя, стоя и лежа на животе. Родители также принимают активное участие в процессе занятия: они подбадривают своего ребенка, все упражнения выполняют вместе с ним и при необходимости учатся корректировать неправильность выполнения своим ребенком физических упражнений. В конце реабилитационного цикла родители получают рекомендации от инструкторов по ФК, за счет чего соблюдается принцип системности непрерывности.

В результате занятий дети без посторонней помощи стали выполнять разные варианты ходьбы – приставным шагом, назад, увеличилась скорость ходьбы, появилось умение бегать, дети научились вставать с пола, улучшились опорность, сила рук и ног. Младшие школьники с двойной гемипаретической формой стали лучше удерживать голову, сидеть на стуле, удерживая ноги на опоре, а также научились самостоятельно вставать со стула и совершать несколько шагов.

В ходе проведенных занятий была получена следующая динамика: у 97% детей снизился патологический мышечный тонус в нижних конечностях; у 59% детей снизился патологический мышечный тонус в верхних конечностях; у 87% детей увеличился объем движений в голеностопных суставах; у 29% увеличился объем движений в тазобедренных суставах; у 21% - в коленных суставах. После курса занятий дети стали лучше удерживать голову, научились без посторонней помощи выполнять разные варианты ходьбы – приставным шагом, назад, увеличилась скорость ходьбы.

Таким образом занятия на Салинг системе в ГБУСО Ставропольский РЦ доказали свою эффективность. У детей младшего школьного возраста с ДЦП значительно улучшились такие двигательные умения как произвольные движения нижними и верхними конечностями в вертикальном положении, укрепились мышцы, уменьшились неконтролируемые движения, повысилась двигательная активность в целом.

Список литературы

1. Алабин В.Г., Скрипков А.Д. Тренажеры и тренировочные устройства в физической культуре и спорте: справочник. – Минск: Высш. шк., – 2011. – 174 с.
2. Гросс Н.А. Оптимизация физических нагрузок с учетом функционального состояния при двигательной реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. – 2000.
3. Жуков Е.К., Котельникова Е.Г. Биомеханика физических упражнений. – М.: Физкультура и спорт. – 2015. – 260 с.

4. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом. – М.: ИД «Закон и порядок». – 2007. – 616 с. – (Серия «Великая Россия. Наследие»).

5. Федеральная служба государственной статистики. Положение инвалидов: детская инвалидность. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>. (Дата обращения: 14.09. 2021).

УДК 159.9

Слюсарева Елена Сергеевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Slusareva E.S.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: slusareva2005@yandex.ru

Азатян Тереза Юрьевна

Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна, г.Ереван.

Azatyun T. Y.

Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Yerevan.

E-mail: atereza222@gmail.com

СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСНОВА МЕЖДУНАРОДНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ИХ СЕМЬЯМ

FAMILY-ORIENTED MODEL AS THE BASIS OF INTERNATIONAL AND DOMESTIC PRACTICE OF HELPING YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES TO THEIR FAMILIES

Аннотация. В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих уже на момент рождения ярко выраженную потребность в комплексной медико-психолого-педагогической помощи. Наиболее отвечающей современным вызовам в области особенного детства моделью оказания такой помощи является семейно-ориентированная модель. В статье представлено описание данной модели, рассмотрены основные положения и перспективы развития.

Abstract. Currently, the number of children who already have a pronounced need for comprehensive medical, psychological and pedagogical assistance at the time of birth is increasing. The most appropriate model for providing such assistance to modern challenges in the field of special childhood is the family-oriented model. The article presents a description of this model, discusses the main provisions and prospects for development.

Ключевые слова: система ранней помощи, семейно-ориентированная модель.

Keywords: early care system, family-oriented model

Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики в 1992 году выделила раннюю помощь как приоритетное направление научных разработок и развернула системные исследования в области ранней помощи детям с ОВЗ и с различными вариантами нарушений психического развития [2]. Эти исследования интенсивно развиваются сегодня, что позволило нам получить убедительные эффекты ранней помощи разным категориям детей с ОВЗ.

Основные положения организации ранней помощи представлены в Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, согласно которой ранняя помощь детям с ОВЗ рассматривается в качестве базового структурного компонента образовательной системы, способного кардинально изменить результативность образовательной системы в целом. В международном сообществе для обозначения целостной системы помощи маленьким детям и их семьям используется термин «раннее детское вмешательство». Эти понятия не противоречат друг другу и будут использоваться нами как синонимы.

Реализация программ ранней помощи в Ставропольском крае началась в 2017 году. Разрабатывая научную и методологическую основу нами был интегрирован отечественный и зарубежный опыт и стало понятно, что передовой практикой является практика, ориентированная на семью и ее сильные стороны. Именно поэтому современным трендом оказания ранней помощи является переход от экспертной к семейно-ориентированной модели.

Традиционно система помощи детям с нарушениями развития была сосредоточена исключительно на ребенке. Специалисты отвечали за выявление факторов риска, разработку и реализацию программы помощи. Они считались экспертами в определении потребностей ребенка и планировании стратегий работы, в то время как родители проходили «обучение» и следовали указаниям специалистов.

Современный взгляд на раннюю помощь говорит, что основа программы ранней помощи – это семья [5]. Семейно-ориентированный подход учитывает потребности членов семьи, помимо потребностей ребенка, следуя теории о том, что то, что влияет на одного члена семьи, влияет и на остальных (наподобие погремушек над кроватью ребенка). Поэтому, если, например, мама находится в послеродовой депрессии, это может повлиять на развитие ребенка. В свою очередь, если в семье родился ребенок, имеющий выраженную потребность в помощи, это также будет отражаться на всех членах семьи, и, в первую очередь, на матери ребенка.

Таким образом, семейно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей не только ребенка, но и всей семьи, например, путем оказания помощи родителям в получении необходимой информации, оформлении пособий, получении психологической поддержки и т. д.

Специалисты и семья работают как партнеры и сотрудники. Поскольку целью семейно-ориентированного подхода является развитие сильных сторон семьи, содействие их чувству контроля над принимаемыми решениями и участию в процессе, роль специалистов заключается в предоставлении семьям необходимой информации, чтобы родители могли принимать осознанные решения, и, что более важно, от специалистов требуется неизменное уважение этих решений во время реализации программы помощи.

О чем нам говорит семейно-ориентированный подход?

Каждая семья уникальна. В основе нашего взаимодействия – уважение права членов семьи на то, чтобы жить в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию. При этом каждая семья должна иметь возможность решать, какой уровень участия она желает в принятии решений в интересах своего ребенка.

– Ребенок подвержен стрессу и испытывает влияние стресса других членов семьи. К каждой семье и ее членам следует относиться с уважением.

– Семья – это константа в жизни ребенка. Поскольку дети учатся в контексте своих семей, семьи являются основным фактором, влияющим на обучение и развитие детей. Родители несут полную ответственность за своего ребенка. Младенцы и дети раннего возраста лучше всего учатся через повседневный опыт и взаимодействие со знакомыми людьми в знакомых естественных жизненных ситуациях.

– Семья является экспертом по способностям и потребностям ребенка (вера в то, что родители лучше специалистов знают своего ребенка и не хотят намеренно нанести ему вред, поможет специалистам правильно организовать работу и, в итоге, улучшить детско-родительские отношения).

– Оптимальное функционирование ребенка происходит в рамках поддерживающей семьи и ближайшего окружения.

– Именно семейно-ориентированный подход обеспечивает работу с собственными ресурсами всех членов семьи и людей ее окружающих. Наша работа ориентирована на поиск ресурсов и использование сильных сторон родителей для укрепления семьи и условий для развития ребенка, так как каждый ребенок должен жить в семье, и специалисты должны сделать всё возможное для сохранения семьи для него.

– Приоритеты, потребности и интересы семьи надлежащим образом учитываются основным поставщиком услуг (ведущим специалистом), который получает коллективную (от остальных членов команды) и общинную поддержку. Отсюда – важность командной работы.

– Процесс раннего вмешательства, от обращения до завершения, должен быть динамичным и индивидуализированным, с учетом предпочтений ребенка и членов семьи, стиля обучения и культурных убеждений.

– Мероприятия в отношении детей раннего возраста и членов семьи должны основываться на четких доказательных принципах, проверенной практике, наилучших имеющихся исследованиях и соответствующих законах.

Таким образом, семейно-ориентированный подход означает, что специалисты, которые работают в службе, развивают добрые отношения с родителями. Развитие понимания восприятия родителями ребенка, ободрение, поддержка, усиление семьи – неотъемлемая часть работы с родителями и ребенком.

Полноценная помощь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья включает все процессы раннего вмешательства по построению такой среды жизни и активности, которая наилучшим образом побудит ребёнка использовать приобретённые функции в естественных условиях.

Какие перспективы развития мы видим дальше?

Острым вопросом на сегодняшний день является подготовка трансдисциплинарного специалиста – специалиста, способного использовать знания из разных областей, направленные на решение задач семейно-ориентированной помощи детям раннего возраста с ОВЗ, где ребенок рассматривается как часть семейной системы.

Чем обусловлена такая необходимость?

Во–первых, в ранней помощи нуждаются дети, имеющие сочетание нарушений сразу в нескольких областях развития / функционирования, и для оказания им помощи необходимо одновременно несколько специалистов, что требует значительных временных, пространственных и финансовых затрат. Гораздо экономичнее организовать работу одного специалиста, который обладает трансдисциплинарными знаниями и компетенциями, соответствующими большинству потребностей ребенка и семьи.

Во–вторых, исследования в сфере ранней помощи свидетельствуют об эффективности обучения маленького ребенка в естественной среде, в ежедневных жизненных ситуациях, что требует оказания помощи в домашних условиях. В соответствии с этим оказание услуг ранней помощи переориентируется с посещения семьей учреждения на организацию домашних визитов и работу в естественной среде жизни ребенка. При этом для программы ранней помощи и семьи наиболее простым и естественным является организация визита и приема семьей одного специалиста.

В–третьих, ведущим принципом оказания услуг ранней помощи является семейноцентрированность с установлением и поддержанием зачастую долгосрочных отношений сотрудничества и партнерства с ребенком и семьей. Для воссоздания таких отношений семье важно строить взаимодействие с одним специалистом.

В–четвертых, Концепция развития ранней помощи в РФ указывает, что ранняя помощь должна быть доступна всем детям, независимо от места про-

живания. И если семья живет в селе, деревне или поселке городского типа, где нет возможности открыть подразделение ранней помощи, лучшим выходом будет организовать работу кабинета ранней помощи. Работающий в нем специалист обеспечит детей и их семьи необходимыми услугами, оказываемыми в форме домашних визитов.

Таким образом, для успешной работы системы ранней помощи необходимы как профессионалы в отдельных областях развития и функционирования ребенка и семьи (психологи, специальные педагоги, логопеды и др.), так и имеющие трансдисциплинарную направленность – специалисты в сфере ранней помощи детям и семьям. При этом содержание профессиональной подготовки для работы в данной системе должно включать новые, специфические профессиональные знания и компетенции, позволяющие эффективно осуществлять работу по удовлетворению потребностей развития, полноценного функционирования и здоровья детей младенческого и раннего возраста и членов их семьи.

Наибольший потенциал в решении этой проблемы мы видим в обеспечении сетевого взаимодействия образовательных организаций, решающих задачи подготовки квалифицированных кадров для системы ранней помощи с учреждениями, непосредственно оказывающими помощь детям и их семьям (службы ранней помощи, организации подведомственные Министерству образования и социальной защиты, общественные фонды, реабилитационные центры и т.п.).

Современным трендом образовательной системы является организация международного сетевого сотрудничества, позволяющего обмениваться и транслировать лучшие международные практики.

С 2019 года Ставропольский государственный педагогический институт совместно с Армянским государственным педагогическим университетом им. Х. Абовяна реализует сетевые события, в том числе, и в области подготовки педагогических кадров для системы ранней помощи.

Опыт оказания данной помощи в Армении также показывает актуальность заявленной проблемы.

Подготовкой кадров для работы с детьми с нарушениями развития и их семей занимается единственный в Армении факультет специального и инклюзивного образования АГПУ им. Х. Абовяна. Подготовка кадров для работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха, зрения, умственного развития, а также с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития осуществляется на кафедре специальной педагогики и психологии при вышеуказанном факультете. Реализуемые учебные программы бакалавриата и магистратуры имеют лишь модуль специального и инклюзивного дошкольного образования. Специалисты получают широкопрофильную подготовку для работы в сфере раннего вмешательства и оказания помощи семьям. Сфера их профессиональной деятельности включает вопросы обучения, вос-

питания, психолого-педагогического оценивания, социальной адаптации как с детьми дошкольного, школьного возраста, так и со взрослыми, фактически получается, что поднимаются лишь общие вопросы, касающиеся ранней помощи детям с нарушениями развития.

Как на бакалавриате, так и в магистратуре на данный момент нет отдельной специальности по направлению «Специальная дошкольная педагогика и психология». А как показывает опыт, это - отдельная специальность, которая ранее была на факультете и выпускала подготовленных кадров для работы с детьми раннего возраста с нарушениями развития.

В настоящее время обеспечение подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи осуществляется, в основном, в рамках повышения квалификации, семинаров, вебинаров, усовершенствований и пр.

В Армении, в ряде регионов Лори, Ширак, Тавуш, Армавир и т.д. работают государственные педагого-психологические центры поддержки, где специалисты, прошедшие курсы повышения квалификации и переподготовки, лишь частично оказывают помощь детям раннего возраста и их семьям.

Таким образом, в настоящее время в рамках тотальной инклюзии, является актуальным создание сетевого взаимодействия в образовании. Главная роль в этом должна принадлежать именно оказанию ранней помощи детям с нарушениями развития и их семьям (семейно-ориентированная модель), так как известно, что первая и главная социальная среда для любого ребенка – это семья, а если мы имеем дело с нарушением развития, то чем раньше систематизировано будет осуществляться психолого-педагогическая работа, тем продуктивнее будут устранены вторичные отклонения и их профилактика, в дальнейшем подготовка к учебной деятельности.

Список литературы

1. Арутюнян И.А., Интеграция детей после кохлеарной имплантации в Армении Современные проблемы и вызовы инклюзивного образования сборник международной научно-практической конференции. Ереван. – 2015. – С. 137-140
2. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь - приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7 - 11.
3. Мурадян С. С. Реальность и перспективы инклюзивного образования в Армении. II Всеукраинской научно-практической конференция с международным участием «Актуальные проблемы педагогики начальной школы в контексте реформы системы образования. Государственное высшее учебное заведение «Прикарпатский национальный университет им. Василя Стефаника». Украина. – 2018. - С. 126-129.
4. Разенкова Ю.А. Проблемы и перспективы Российской региональной политики в области ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии. Сб. научных статей. – М.: «Права человека», – 2003. – С.14-34.

5. Служба раннего вмешательства: методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи: [сборник] / [авт.-сост. Л. В. Блохина и др.]. – Москва: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, – 2007. – 197 с.

УДК 376.3

Филиппова Вероника Анатольевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Filippova V.A.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: veronika_filippova@mail.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

DISTANCE LEARNING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье раскрывается сущность дистанционного обучения, как педагогической технологии формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Представлены взгляды отечественных и зарубежных исследователей на педагогические технологии в целом, рассмотрено дистанционное обучение, его преимущества и недостатки, указаны аспекты, отличающие дистанционные технологии от других, применяемых для формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ.

Abstract. The article reveals the essence of distance learning as a pedagogical technology for forming the readiness of future teachers to interact with the family of a child with disabilities. The views of domestic and foreign researchers on pedagogical technologies in general are presented, distance learning, its advantages and disadvantages are considered, aspects that distinguish remote technologies from others used to form the readiness of future teachers to interact with the family of a child with disabilities are indicated.

Ключевые слова: семья ребенка с ОВЗ, дистанционное обучение, педагогические технологии, информация, готовность будущих педагогов

Keywords: family of a child with disabilities, distance learning, pedagogical technologies, information, readiness of future teachers

В настоящее время в Российской Федерации происходит активный процесс становления новой практики образования, которая ориентируется на

вхождение в систему мирового образовательного пространства. Он сопровождается изменениями в педагогической теории и практике образования, воспитания и обучения, происходит смена образовательной парадигмы, предполагаются иные содержание, подходы, педагогический менталитет и культура, отношение и право. В отечественном образовании действует механизм вариативности, именно он предоставляет педагогическим коллективам выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, в том числе и авторской. В этом направлении движется разработка системы образования, разных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики, повышение качества деятельности образовательных структур, научной, практической реализации совершенно новых идей и технологий.

Цель статьи – рассмотреть дистанционное обучение как одну из технологий формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи:

- проанализировать взгляды отечественных и зарубежных исследователей на проблему педагогической технологии;
- рассмотреть дистанционное обучение в качестве педагогической технологии формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ.

Понятие технологии в педагогике имеет множество трактовок, начиная с первоначального определения ее как обучения с применением разного рода технических средств, до представлений о педагогической технологии как систематической и последовательной организации проектируемого процесса обучения. Впервые термин «технология» возник в начале прошлого столетия, в исследованиях по педологии и рефлексологии (И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.М. Бехтерева). Слово «технология» происходит от греческих слов «техно» (искусство, мастерство, умение) и «логос» (слово, учение, наука). В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля, технология определяется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [8].

В своих исследованиях Б.С. Волков [4] определяет педагогическую технологию как описание процесса достижения планируемых результатов обучения, тогда как В.П. Беспалько [2] пишет о том, что педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса. С.Г. Абрамова указывает на то, что одинаковые способы педагогической деятельности приводят к разным результатам, это означает, что один и тот же способ действий педагога в отношении разных обучающихся дает неодинаковый результат. Она отмечает, что педагогическая технология – это не алгоритм деятельности педагога [3]. М. Кларк справедливо полагает, что сущность педагогической технологии в сфере образования заключается в

активном использовании изобретений, промышленных изделий и процессов, которые составляют значительную часть технических решений нашего времени [1]. Именно этого понимания педагогической технологии мы и будем придерживаться в нашем исследовании.

Используемые педагогические технологии формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ, должны обеспечивать повышение мотивационного, деятельностного, личностного и когнитивного ее компонентов.

В рамках взаимодействия педагога и семьи ребенка с ОВЗ реализуются следующие виды деятельности:

1. Анкетирование родителей, организация индивидуальных бесед;
2. Устные и письменные рекомендации, предназначенные для конкретной семьи;
3. Предварительный сбор информации о семье, внутриличностных и межличностных отношениях в ней;
4. Разработка информационных материалов, с целью повышения педагогической культуры родителей и другое.

Учитывая особенности взаимодействия педагога с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, мы предполагаем, что для формирования и совершенствования готовности будущих педагогов к такой работе можно использовать в качестве педагогической технологии дистанционное обучение.

А.В. Сластенин и Н.Г. Руденко [9] показывают, что в высшей школе набирают популярность информационные технологии, действующие с применением ПК. За счет создания единого информационного пространства появляется возможность значительно сократить время, отведенное на аудиторские занятия, оставив педагогу концептуальную составляющую учебного процесса. Переход на преподавание с использованием информационных технологий предполагают разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов. В условиях единой информационной среды происходит естественное объединение понятийного аппарата, что позволяет глубже усваивать материал, видеть его во всех связях и зависимостях. Безусловно, подобная работа требует учета индивидуально-психологических и педагогических особенностей, обучающихся и обучаемых.

Современные условия позволяют иначе использовать возможности компьютерной техники, это дает основание для использования в едином комплексе объединения аудио, видео материалов, достигая качественного онлайн общения, получая активный и многокомпонентный доступ к информации.

Информация на сегодняшний момент выступает наиболее важным и нужным ресурсом в деятельности каждого человека. По мнению С.Л. Христочевского, «суть информатизации образования в том, что обучае-

тому становится доступным гигантский объем информации в базах данных, базах знаний, в экспертных системах, компьютеризированных архивах, справочниках или энциклопедиях» [10, с. 15].

Дистанционное обучение осуществляется с активным применением ПК как для познания, так и для предоставления информации. Глобальные сети широко используются в качестве средства организации дистанционного обучения. В отличие от заочного оно предполагает контакт с педагогом на протяжении всего периода обучения, наличие обратной связи, индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения, асинхронность в процессе обучения, большой охват обучающихся, доступ к массивам разнообразной мультимедийной информации и другое.

На сегодняшний день дистанционная форма обучения применяется в рамках переподготовки кадров, повышения квалификации специалистов, системе среднего, высшего и послевузовского образования [7]. Своим развитием дистанционное обучение обязано с одной стороны достаточной компьютеризацией общества, с другой необходимостью применения информационных педагогических технологий в процессе подготовки специалистов. Дистанционное обучение построено на масштабном использовании информационного ресурса, причем пласт такой информации огромен, студенту для овладения методиками и механизмами взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ предоставляются не только лекции или тестовые задания, но и разного рода наглядные материалы, в том числе и относящиеся к оказанию педагогической помощи конкретной семье.

Основная особенность этой технологии заключается в том, что процесс обучения происходит с сохранением определенной дистанции или расстояния. О.Б. Епишева [6] раскрывает наиболее важные элементы дистанционного обучения – физическое разделение преподавателя и обучающихся, использование образовательных и мультимедийных средств, которые расположены как в удаленном, так и непосредственном приближении. Ф.У. Тейлор [11] предложил классификацию дистанционного обучения:

- классическое, заочное образование с элементами дистанционных технологий;
- использование электронных печатных и иных материалов без обратной связи, с простой их передачей;
- прямой эфир;
- асинхронное обучение;
- двустороннее обучение с использованием онлайн связи.

Анализируя многообразную информацию о дистанционном обучении, мы пришли к выводу о том, что оно может быть рассмотрено с нескольких позиций:

- включение в образовательный процесс возможности удаленного доступа, который базируется на информационных педагогических технологиях;

– альтернативной формы обучения, которая в конечном итоге должна заменить все предшествующие;

– рассмотрение дистанционного обучения в качестве совокупности методов, средств, распространения учебной информации.

Организуя дистанционное обучение в русле формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ важно учитывать:

– индивидуальную работу с источниками информации, к числу которых могут относиться не только книги, статьи и монографии, но и записи консультаций, результаты взаимодействия родителя и ребенка, рассказы родителей и другое;

– общение не только с преподавателями курса, но и, по запросу, с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ;

– групповую работу по разрешению кейсов, которые сформулированы из запросов семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Преимуществами дистанционной педагогической технологии в русле формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступают:

1. Наличие разнообразных форм обратной связи;
2. Активность и самостоятельность познания;
3. Разноуровневость и разнонаправленность знаний;
4. Систематический контроль [5];
5. Использование альтернативных компьютерных технологий, позволяющих обеспечить доступ к обучению и лицам с ОВЗ.

К числу недостатков дистанционного обучения при формировании готовности будущих педагогов с семьей ребенка с ОВЗ можно отнести:

1. Отсутствие прямого, очного общения между обучающимся и преподавателем;

2. Необходимость постоянного и стабильного доступа в интернет;

3. Сложность формирования мотивации учения, высокая постановка достигаемых задач;

4. Проверка аутентификации пользователя в случае контроля знаний [5].

Подводя итог, приходим к выводу о том, что реализация дистанционного обучения требует всестороннего использования компьютерной техники и компьютерной коммуникации, что позволяет использовать его в качестве новой информационной технологии формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ. Тем не менее, формирование основных компонентов такой готовности не представляется без очного участия будущих педагогов в основных формах взаимодействия с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Дистанционные педагогические технологии могут лишь дополнять, делая более глубоким и эффективным сам процесс обучения.

Список литературы

1. Белухин Д.А. Основы личностно- ориентированной педагогики (Курс лекций) Часть 1. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», – 1996. - 319 с.
2. Беспалько В.П. Педагогическая технология// Российская педагогическая энциклопедия. В.2 т. 2. М.: – 1999. – 126 с.
3. Битюцкая Н.Н. Педагогические технологии развития коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка (в условиях педагогического колледжа): Дисс...канд. пед. наук. – Елец, – 2006. – 222 с.
4. Волков Б.С. Психология подростка. – 3-е изд., исправл. и доп. – М.: Педагогическое общество России, – 2001 – 160 с.
5. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 1998. – 192 с.
6. Елишева О.Б. Технологические проблемы современной дидактики: учеб. Пособие. - Тюмень: ТюмГНГУ, – 2010. –160 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Монсева, А.Е. Петров. Под редакцией Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», – 2003. – с. 272.

УДК 376.37

Шведенко Юлия Вячеславна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Shvedenko Y.V.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: jul.shvedenko2016@yandex.ru

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III-ГО УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR LEVEL III BY MEANS OF ART THERAPY

***Аннотация.** В статье описаны особенности и специфика общего недоразвития речи детей; представлены методики обследования основных компонентов речи дошкольников; рассмотрены возможности применения средств арт-терапии, как эффективного инновационного направления в коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР III-го уровня.*

***Abstract.** The article describes the features and specifics of the general underdevelopment of children's speech, presents the methods of examination of the main components of the speech*

of preschoolers. The possibilities of using art therapy as an effective innovative direction in the correction of speech disorders in preschool children with ONR of the third level are considered.

Ключевые слова: арт-терапия, общее недоразвитие речи, коррекция, дошкольный возраст, звукопроизношение, лексико-грамматический компонент речи, связная речь, обследование, программа, речь.

Key words: art therapy, general speech underdevelopment, correction, preschool age, sound reproduction, lexical and grammatical component of speech, coherent speech, examination, program, speech.

Речь является важнейшей психической функцией, выступающей в роли одного из первостепенных факторов полноценного и гармоничного развития личности человека, необходимого условия его успешного существования в обществе. В настоящее время значительно возросло количество детей, имеющих нарушения речи. У детей дошкольного возраста особенно часто наблюдается общее недоразвитие речи (ОНР).

В исследованиях отечественных ученых: Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой и других, ОНР определяется как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы [6]. При данном расстройстве речь появляется позже, чем у детей с нормальным речевым развитием, отмечается бедный словарный запас, лексикон таких детей пополняется очень медленно. У детей с ОНР в речи присутствуют аграмматизмы, у них нарушено звукопроизношение или на всех, или на отдельных уровнях. ОНР может быть представлено разной степенью выраженности. В некоторых случаях имеет место практически полное отсутствие средств осуществления словесного общения или же очень незначительного их развития, в других же случаях - речевое развитие может сопровождаться лишь отдельными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. При общем недоразвитии речи объединяются сходные внешне, различные же по этиопатогенезу формы речевой патологии. Сочетание симптомов ОНР может наблюдаться при дизартрии, ринолалии, заикании и всегда при алалии. Проявления ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьироваться от неспособности к осуществлению речевого общения до наличия в той или иной мере развитой связной речи с имеющимися элементами недоразвития других компонентов речевой системы. Выделяют четыре уровня ОНР, среди которых наиболее распространено ОНР III-го уровня.

Выявление отклонений в речевом развитии, их правильная и своевременная коррекция являются важнейшими задачами логопеда. Значение логопедии заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, и тем самым, обеспечить полноценное, всестороннее его развитие.

Дошкольное современное образование постоянно совершенствуется новыми методиками, технологиями и направлениями, это позволяет улучшать

дидактические подходы к процессу развития, обучения и воспитания личности, коррекции тех или иных речевых нарушений. Одним из основных направлений, применяемых в педагогической коррекционной практике, является арт-терапия для дошкольников [2]. Данный метод психологической коррекции заключается в развитии и раскрытии личности ребенка с помощью художественной деятельности и соединяет в себе педагогические, психологические и медицинские познания. Арт-терапия преследует единую цель: гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства [1].

Инновационные методы воздействия в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Арт-терапия принадлежит к числу эффективных средств коррекции, являясь одним из направлений терапии искусством, терапии творческим самовыражением. В качестве психотерапевтического направления арт-терапия сформировалась примерно в середине XX века, появившись на стыке психологической науки и искусства. Но за это сравнительно небольшое время она достигла значительного развития и применения, особенно в работе с детьми [3]. Арт-терапия активно используется в практике дошкольной педагогики, психологии и логопедии. Применяется в психокоррекции и психотерапии, в коррекции речевых нарушений. С момента возникновения арт-терапии появилось немало различных ее направлений и до сих пор продолжают появляться новые. Основными направлениями, применяемыми в качестве средств коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста с ОНР, являются: изотерапия, имготерапия, кинезитерапия, песочная терапия, игротерапия и другие [2].

Правильная речь в дошкольном возрасте является залогом успешного освоения в дальнейшем школьной программы и гармоничного развития личности в целом. Поэтому очень важно ещё в дошкольном возрасте суметь выявить наличие речевых нарушений, их специфику, и максимально эффективно провести коррекционную работу по устранению имеющихся речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Для оценки сформированности речевой функции у дошкольников с ОНР III-го уровня было проведено обследование звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи и связной речи.

Исследование звукопроизношения проводилось по методике Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичевой [7] в три этапа: произношение звуков в слогах и словах; произношение звуков в предложениях; произношение изолированно звука.

Для обследования лексико-грамматической стороны речи был использован комплекс методик, разработанных О.А. Безруковой, В.С. Володиной, В.М. Акименко, Г.В. Чиркиной [4]. Обследование включало в себя задания, которые позволили максимально выявить особенности лексики и грамматики родного языка детей с ОНР III-го уровня.

Исследование связной речи проводилось по методике В.П. Глухова [5] и состояло из четырех заданий, направленных на выявление возможностей детей составлять законченное высказывание на уровне фразы, способностей к пересказу, рассказу по картинкам, рассказу на основе личного опыта.

Для коррекции имеющихся нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР III-го уровня по результатам анализа данных обследования, нами была разработана коррекционная программа.

Разработанная коррекционная программа учитывает возрастные, речевые и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста с ОНР, их ведущую деятельность. Программа по коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР III-го уровня предполагает коррекцию и развитие различных сторон речевой системы посредством использования на логопедических занятиях средств арт-терапии.

Цель программы – коррекция нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР III-го уровня средствами арт-терапии.

В данную программу вошли четыре направления арт-терапии: изотерапия, имаготерапия, кинезитерапия и песочная терапия. Программа направлена на коррекцию звукопроизношения, лексико-грамматического компонента и связной речи дошкольников с ОНР III-го уровня. Формы работы с детьми в рамках реализации коррекционной программы: индивидуальная и подгрупповая.

Анализ результатов исследования показал, что у всех обследованных детей имеются нарушения в той или иной степени во всех компонентах речевой системы. Что касается звукопроизношения, то при небольшом активном словарном запасе, ребенок произносит используемые им звуки в большинстве случаев правильно, но при увеличении используемого им лексикона, растет и число неправильно произносимых звуков. У детей с ОНР III-го уровня отмечается неустойчивость в дифференцированном произнесении звуков (наиболее подвержены этому такие группы звуков, как: свистящие, шипящие, аффикаты и соноры). При этом наблюдается, что один звук может заменять одновременно сразу несколько звуков данной фонетической группы.

Фразы, и в целом речь детей с ОНР зачастую непонятна окружающим людям, так-как в речи детей с данным нарушением присутствуют дефекты произношения, различные аграмматизмы, нарушения слоговой структуры слов и другие явления. В рамках обследования детей с ОНР III-го уровня было выявлено, что дети практически не применяют в своей речи грамматические правила родного языка, в результате их речь обычно лишена связности и согласованности. Используемые ими речевые и языковые единицы применяются оторвано друг от друга. Зачастую дети неспособны усвоить тонкости словоизменения и словообразования, а просто механически повторяют услышанные и заученные слова и словосочетания. У всех обследуемых детей было отмечено, что в их речи параллельно присутствуют как предло-

жения грамматически правильно оформленные, так и неправильно оформленные. Лексика у некоторых детей довольно выражено отстает от нормы, у других приближена к показателям нормального развития. В словарном запасе детей мало обобщающих понятий, почти нет антонимов, мало синонимов. Самостоятельная связная контекстная речь детей данного уровня ОНР является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли.

Таким образом, речь детей, имеющих ОНР, требует обязательной и своевременной коррекции. Арт-терапия принадлежит к числу эффективных средств коррекции и помогает достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей с ОНР. Использование различных направлений арт-терапии, многообразия её техник и средств позволяет значительно обогатить весь коррекционный процесс, способствует поддержанию у дошкольников положительной мотивации к логопедическим занятиям коррекционной направленности. С применением данных средств арт-терапии дети быстрее и полнее усваивают речевой материал. Арт-терапия в коррекционной логопедической работе способствует развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики; развитию чувства ритма; формированию фонематических процессов, производительных умений и навыков; совершенствованию лексических и грамматических средств языка, а также обогащению коммуникативного опыта. Из всего этого можно увидеть, что использование средств арт-терапии является эффективным способом коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Аверьянова А.П. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез. – 2001. – 210 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. Центр «Академия», – 2001. – 248 с.
3. Бабина Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе // Логопед. – 2008. - № 1. – С. 41-48.
4. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста // Серия «Наука-практике». – М: Каисса, – 2008. – 95 с.
5. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология – № 2 –1994. – С. 56-73.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение. – 1990. – 320с.
7. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. Пособие для учащихся пед. Уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. Воспитание». – М.: Просвещение, – 1989. – 239 с.

РАЗДЕЛ 6
ПОТЕНЦИАЛ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
В ОБОГАЩЕНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ,
ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

SECTION 6
THE POTENTIAL OF LINGUISTIC ANTHROPOLOGY IN ENRICHING
THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING, UPBRINGING
AND PERSONAL DEVELOPMENT

УДК 378.1

Беловицкая Светлана Ивановна

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону

Belovitskaya S.I.

Don State Technical University, Rostov-on-Don

Email: belovickaja-svetlana@rambler.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH
TO THE PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOLCHILDREN

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности обучения русскому языку как неродному в начальной школе с учетом антропологического подхода; представлена одна из первостепенных проблем современного образования: новый подход к организации учебного процесса в многонациональном обществе. В работе антропологический подход в начальной школе представлен как способ эффективного обучения русскому языку как неродному; раскрыты аспекты организации данного способа и уровневые компоненты освоения предметного содержания по русскому языку в начальной школе, а также теоретически анализируется подход к обучению русскому языку детей-инофонов посредством антропологических основ.*

***Abstract.** The article examines the features of teaching Russian as a non-native language in primary school, taking into account the anthropological approach; presents one of the primary problems of modern education: a new approach to the organization of the educational process in a multinational society. In the work, the anthropological approach in primary school is presented as a way of effectively teaching Russian as a non-native language; Russian language teaching aspects of the organization of this method*

and the level components of the development of the subject content in primary school are disclosed, as well as the approach to teaching the Russian language to foreign-speaking children through anthropological foundations is theoretically analyzed.

Ключевые слова: антропологический подход, русский язык как неродной, дети-инофоны, начальная школа, современное образование, младшие школьники.

Key words: anthropological approach, Russian as a non-native language, foreign children, primary school, modern education, junior schoolchildren.

Россия – многонациональное государство, в которой проживают представители разных народов.

Многие крупные неславянские диаспоры обрели в России вторую Родину, сохранив самобытность и обогатив своей культурой наш многонациональный край. Самый многонациональный регион России – Северный Кавказ. Недаром в народе его называют страной языков. В нем проживают представители около 200 народов. И, конечно же, дети этих народов ходят в обычные русскоговорящие школы. В связи с этим в последнее время актуальным является вопрос о новом подходе к обучению русскому языку в начальной школе.

Анализ педагогической литературы демонстрирует, собственно, что проблема обучения русскому языку как неродному была предметом пристального интереса популярных научных работников зарубежной и российской педагогики: Афанасьева А.Б.; Багирокв Х.З.; Гальскова Н. Д.; Львов М. Р. и др. [1, 2, 5,10].

В исследованиях А.Б. Афанасьевой, С.И. Беловицкой, О.Ф. Костиковой, О.Д. Федотовой, Е.Н. Чулковой [3, 9] раскрываются особенности обучения младших школьников русскому языку как неродному. Ученые педагоги предлагают учитывать современные требования к образованию, где обучение младших школьников русскому языку как неродному осуществляется через следующие аспекты:

- теоретические и методические особенности организации образовательного процесса в сфере обучения русскому языку как неродному;
- теоретический анализ и методический выбор вариативных подходов, форм и методов обучения русскому языку как неродному;
- личностный подход учителя начальных классов к обучению русскому языку младших школьников с особенностями проявления национальной идентичности.

Рассматривая современное образование, следует отметить такой факт, что основным критерием является изучение русского языка, так как именно русский язык является основой преодоления языкового барьера. При обучении русскому языку у обучающихся формируются способности устно выражать свои мысли грамматически правильным, стилистически точным, осмысленным, выразительно интонационным способом и передавать их в письменной форме орфографически.

Следует отметить, что в ходе обучения русскому языку в начальной школе необходима конкретика ситуации обучения, где ученик выступает как объект самостоятельного познания разделов русского языка.

Русский язык как учебный предмет включает в себя содержательные знания. Знаниевый компонент предмета «Русский язык» в образовательном процессе представлен как основные положения развития речи и проблемы достижения планируемых результатов современного начального языкового образования.

На рисунке 1 схематически представлен уровневый компонент освоения предметного содержания по русскому языку в начальной школе.

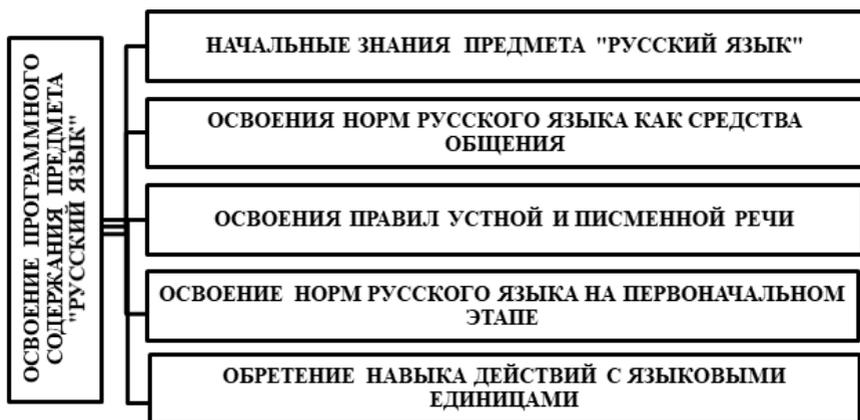


Рисунок 1 – Уровневые компоненты освоения предметного содержания по русскому языку в начальной школе

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлены предметные результаты освоения учебного предмета «Русский язык», которые отражают:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речево-

го этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [13].

Важным аспектом обучения русскому языку в начальной школе является проведение контроля над выполнением творческих работ в начальной школе и их оценивание. В своем научном исследовании В.Ю. Романова раскрывает потенциал уроков русского языка для становления умений младших школьников строить связное высказывание, развития у них навыков письменной речи, а также в целях формирования навыков самоконтроля и самооценки в процессе обучения написанию изложений и мини-сочинений [12].

Одна из основных проблем человеческого общения в современном обществе – языковой барьер. Перед образованием стоит задача решить эту проблему через развитие коммуникативных навыков учащихся, их культуры и их социального взаимодействия с людьми и другими культурами, которые связаны с условиями обучения русскому языку как неродному [4].

В процессе обучения младших школьников русскому языку как неродному, помимо владения предметными и методическими компетенциями, учителю начальных классов необходимо учитывать также индивидуальные и национально-культурные особенности обучающихся.

В данной ситуации можно говорить о представленных особенностях как об отличительной характеристике школьника, которая придает ему оригинальность. Под характеристиками иногда понимают уникальные свойства личности. Другими словами, содержание этого понятия более полно определяется такими фразами, как «характерное свойство», «отличительный признак» и «уникальные свойства». Эти ценности имеет смысл использовать при интерпретации сущности национальных, региональных и этнокультурных характеристик.

Для определения сути такой категории, как региональное этнокультурное образование и воспитание, нужно вначале исследовать подобное понятие, как «этнокультура».

Оно поступило в научный оборот в последней четверти XX века. И широко используется в практике живых языков как простое словесное сокращение для обозначения этнической культуры. По словам известного исследователя этнокультурного просвещения А.Б. Афанасьевой, этот термин часто используется как синоним терминов «фольклор», «народная культура», «традиционная культура» и «национальная культура этноса». Ученые находят ошибки, когда эти фразы используются как эквивалентные и равнозначные, потому что эти понятия очень близки, но не идентичны по содержанию.

А.Б. Афанасьева считает, что «этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» [1, с. 93].

Программа использует межкультурный диалог, чтобы обеспечить обучение для создания гармонии национальных отношений и модернизации различных этнических групп. Особенности таких диалогов определяются участием обучающихся в культурном опыте, осознанием социальных различий и близости, разнообразия как условия развития этого общества и индивидуальности в контексте общества. Механизм, позволяющий внедрить массовую культуру в современный образовательный процесс, – это народная традиция, выражающая взаимосвязь между сущностью массовой культуры и ее социальными условиями. Он выполняет те же воспитательные и развивающие функции. Важной задачей культурных традиций является формирование духовно-нравственного фундамента личности с активной жизненной позицией и активным творческим потенциалом для самореализации и взаимодействия с другими людьми.

Образованные люди, безусловно, создают исторические и культурные традиции. Они чувствуют, что принадлежат к определенным людям, и у них уже сформировались культурные потребности: нравственное желание, значимая деятельность, красота, высшие духовные принципы. Следующее образовательное требование – это способность понимать и принимать другую культуру. Эти культурные принципы и характеристики могут проявиться только в результате взаимосвязи и культурного диалога, который возможен при овладении языком общения. Овладение же русским языком, в свою очередь, есть процесс, содержащий многообразные формы, комплексный педагогический подход к языковой системе.

В результате система представляет собой целую организованную иерархию, которая имеет структуру и воплощает ее с сущностями (элементами), уникальными для конкретного языка, для достижения определенной цели. Основная причина отличия языков друг от друга коренится в структурных различиях – в разных способах организации элементов внутри целого. Следовательно, «интерпретация языка как системы означает анализ ее структуры». Структура конкретного слоя (уровня), подуровня создается органическим единством синтаксических и парадигмальных связей и отношений между единицами соответствующего уровня. Языковые единицы делятся на языковые категории и иерархии.

Языковые категории – это группы похожих языковых единиц. Категории объединяются на основе общего признака категории, который обычно явля-

ется семантическим. Таким образом, в русском языке есть такие категории, как время и тип глагола, падеж и род имени (существительные и прилагательные), а также собирательная категория.

Итак, мы видим, что изучение русского языка человеком другой национальности вызывает ряд сложностей. Отсюда перед современным начальным образованием стоит задача педагогического познания человека, его происхождения, развития и существования в национально-культурной среде.

Так, например, обращаясь к этнопсихологии, можно отметить, что характер психики определяется на национальном уровне. Таким образом, можно установить своеобразие психики людей разной национальности. Однако переселение народа вносит некие изменения в образ жизни, а также в развитие когнитивных процессов.

Отсюда следует, что учет национальных особенностей младших школьников предоставляет учителю начальных классов при обучении их русскому языку педагогически грамотно подойти к выбору эффективных методов обучения детей, для которых русский язык является неродным.

Особенности преподавания русского как неродного языка по сравнению с овладением родным языком объясняются несколькими причинами. Человек говорит на своем родном языке задолго до того, как пойдет в школу. (Родной язык – это язык родной семьи, который дети изучают в раннем детстве, подражая окружающим их взрослым; он учится первым, использует его чаще и лучше всего знает человек).

На уроках русского языка, по мнению С.М. Исуповой, вовлечение детей-инофонов в аналитическую работу над художественным текстом является наиболее сложным видом учебного процесса, однако именно эта деятельность выступает источником языковых знаний младших школьников [7]. Это двусторонний процесс, в котором учитель и ученик участвуют в совместной деятельности. Активность и эффективность учащихся зависят от мотивации, интереса, потребностей, индивидуализации учебного процесса, максимального уважения к личности учащихся, их собственной деятельности, гибких и новаторских методов преподавателя в выборе материала и методах обучения.

Для решения данной задачи педагогическая деятельность учителя на уроках русского языка с целью обучения русскому языку как неродному выстраивается многоаспектно (рисунок 2).

Из представленного рисунка мы видим, что обучать русскому языку как неродному необходимо, с одной стороны, в контексте сопоставления русской культуры и культуры того народа, к которому относится ребенок-инофон. С другой стороны, учителю следует рассматривать общую направленность уроков русского языка в начальной школе как единую систему языка и культуры.



Рисунок 2 – Аспекты организации обучения русскому языку как неродному

В организации урока русского языка в начальной школе важнейшими задачами учителя помимо отбора учебного материала, являются еще создание условий для его восприятия и преподавания на уроках и обеспечение развития младших школьников через познание норм русского языка.

Иначе говоря, нам представляется возможность определения ресурса урока русского языка для формирования языковой компетенции младших школьников, изучавшие русский язык как неродной. Существенное значение в развитии интереса учащихся приобретает обеспечение интеграции языковых культур, а также преемственности в работе над теми или иными темами курса русского языка в целом; понимание учителем того, что имеющиеся у детей-инофонов знания, умения и навыки по русскому языку нуждаются в методической корректировке, так как с каждым уроком увеличивается изучаемый запас новых языковых явлений. Такая организация уроков русского языка в начальной школе создает у нерусских детей уверенность в необходимости пополнения своих знаний.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволяет заключить следующее:

– языковой барьер – основная проблема человеческого общения в современном обществе. В процессе организации обучения русскому языку детей-инофонов в начальной школе необходим учет индивидуальных и национально-культурных особенностей обучающихся;

– при обучении русскому языку как неродному у младших школьников формируется стремление быть социально-адаптированным членом современного общества при современных требованиях [11];

– приобретенные языковые знания в школе помогают детям разных национальностей определять и использовать наиболее целесообразные способы познания русского языка;

– проблема обучения русскому языку как неродному в современной начальной школе – это комплексное многогранное понятие, где требуются как методический, так и антропологический подходы [8].

Список литературы

1. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. – СПб: Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009. – 296 с.
2. Багиров Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: На материале адыгейского и русского языков: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2005. – 426 с.
3. Беловицкая С.И., Федотова О.Д. Профессиональный рост учителей начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному в системе дополнительного профессионального образования // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 7-10.
4. Беловицкая С.И. Совершенствование подготовки учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному в системе дополнительного профессионального образования: дисс.. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону. – 2018. – 188 с.
5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия. – 2015. – 363 с.
6. Жажева Д.Д. Формирование лингвистической компетенции на основе использования дидактической игры / Д.Д. Жажева, С.А. Жажева // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (129). – С. 99-108.
7. Исупова С.М. Текст как лингводидактическая единица обучения русскому языку как неродному / С.М. Исупова. Международный научно-исследовательский журнал. - Екатеринбург, 2015. – С. 50-51
8. Киселев А. Г., Онина С.В. Национальная - нерусская - русская: школа Югры в 40-50х годах XX века // Вестник угроведения . – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 577-587.
9. Костикова О.Ф., Чулкова Е.Н. Лингвоориентированный подход в обучении русскому языку курсантов из Саудовской Аравии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современный концепции романо-германской филологии, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань. – 2020. – С. 112-117.
10. Львов М.Р. Русский язык в школе: История преподавания: курс лекций для студентов педвузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Вербум, – 2007. – 331 с.
11. Онина С.В. Освоение иноязычных вкраплений на структурном уровне современного хантого языка // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 2. – С. – 254-263.
12. Романова В.Ю. Актуальные проблемы контроля и оценки творческих работ младших школьников // Начальное образование. – 2019. – № 4. – С. 8-12.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября – 2009 г. – № 373; в ред. приказов от 26 ноября – 2010 г. – № 1241, от 22 сентября 2011 г. – № 2357) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, – 2010. – 31 с.

Борисова Татьяна Григорьевна,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Borisova T.G.,
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ddis@bk.ru

Кузнецова Татьяна Борисовна,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Kuznetsova T.B.,
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: kuznecova_1@list.ru

Луговая Екатерина Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Lugovaya E.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: ek.lugovaya@yandex.ru

**УПОТРЕБЛЕНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ
И ЛЕКСИЧЕСКИХ НОРМ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**ORTHOEPIC AND LEXICAL NORMS USING
AS A CONDITION OF EDUCATIONAL ARES'S SAFETY:
LINGUOECOLOGICAL ASPECT**

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов лингвоэкологии, связанных с повышением уровня языковой культуры как реализации безопасной образовательной среды. В исследовании проанализированы трудности освоения языковой нормы, обусловленные спецификой употребления орфоэпических, акцентологических, лексических норм. Представлен анализ слов в орфоэпических и толковых словарях, осуществлено сопоставление языковых единиц на синхронном и диахронном уровне, выявлены основные лексические ошибки в материалах для подготовки ЕГЭ по русскому языку.*

***Abstract:** the article is devoted to the consideration of actual linguoecological issues associated with increasing the level of the linguistic culture in society. The study analyzes aspects of the linguistic norm caused by the orthoepic and lexical norms which have difficulties in mastering and the specifics of using. It is presented the lexicographic analysis of words in the orthoepic and accentological terms on the synchronous and diachronic aspects, revealed the main lexical errors in the materials for Russian language EGE preparation.*

Ключевые слова: лингвоэкология, безопасная образовательная среда, языковые нормы, орфоэпические нормы, акцентологические нормы, лексические нормы, носитель языка.

Key words: *linguocology, linguistic norms, orthoepic norms, accentological norms, lexical norms, native speaker.*

Лингвоэкология – это современное актуальное направление лингвистической теории и практики, которое, с одной стороны, связано с изучением факторов, негативно влияющих на развитие и использование языка, а с другой стороны, с пропагандированием языковых норм в обществе и проецированием правильного их употребления. Такая трактовка этого понятия побуждает лингвистов к мониторингу общественной практики употребления языка его носителями и вследствие этого отслеживания неблагоприятных тенденций в его развитии.

Стоит отметить, что одним из аспектов рассмотрения лингвоэкологии являются языковые нормы: их кодификация, особенности употребления, вариативность, факторы, влияющие на их изменение. К сожалению, языковые нормы в современном обществе воспринимаются как необязательные для исполнения рекомендации, что влечет за собой нежелание осваивать их, и, в свою очередь, провоцирует носителей языка на неправильное их употребление.

Отметим, что обязательными признаками языковой нормы являются относительная устойчивость и изменчивость. Для различных видов норм (орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических) эти признаки проявляются неодинаково. Наиболее стабильными считаются правила орфографии и пунктуации, орфоэпические нормы являются наиболее изменчивыми. Это связано с устной проекцией произносительных норм и влиянием на них разговорной речи и СМИ. Этим обуславливается и частое нарушение в произношении слов и постановке ударения, а также неоправданная вариативность, связанная с профессиональным употреблением (например, добЫча газа (норм.) – дОбыча газа (проф.)).

Как известно, орфоэпические нормы регулируют произношение слов и форм слов, а также постановку ударения в них. Произношение слов в современном русском языке основывается на законах фонетики в области произношения гласных и согласных звуков (редукции, ассимиляции, оглушении) и в большинстве своем трудностей у носителей языка не вызывает. Сложности возникают в случае употребления в речи заимствованных слов. Чаще всего это касается смягчения/несмягчения согласных перед [э], например, т[э]рапевт или [т']ерапевт. Многие заимствованные слова имеют вариативное произношение, особенно это касается слов с латинской приставкой де-, например, декада [допуст. дэ], девальвация [допуст. дэ], депо [допуст. дэ].

В некоторых словах согласный перед [э] смягчается и твердый вариант не допустим, например, п[р']есса, фа[н']ера, компе[т']енция. В других возможен только твердый вариант, например, от[э]ль, кар[э], мод[э]ль и т.д.

Но наибольшие трудности вызывает постановка ударения в словах, что связано с особенностями русского ударения: разноместностью, подвижностью, смысловоразличительностью. И это является насущным вопросом лингвоэкологии, тем более, что связан он с обучением русскому языку в школе и подготовкой к сдаче ЕГЭ (задание 4) [5]. Неоднозначность в решении данного вопроса связана, во-первых, с низким уровнем языковой культуры обучающихся, а во-вторых, с вариативной трактовкой акцентологических норм в различных орфоэпических словарях.

Вариативность орфоэпических норм обусловлена, с одной стороны, моментом перехода нормы, например, твОрог – творОг. «Орфоэпический словарь русского языка» под редакцией Р.И. Аванесова 1983 года фиксирует безвариантное употребление слова творОг, а в «Новом орфоэпическом словаре русского языка» под редакцией Т.Ф. Ивановой 2009 года [1] мы находим вариативное употребление твОрог и творОг, что сохраняется и на сегодняшний день.

Таких слов в словаре зафиксировано не так уж и много: тЕфтели – тефтЕли, гренкИ – грЕнки, одноврЕменно – одноврЕнно, мизЕрный – мизЕрный – и их можно запомнить.

С другой стороны, в русском языке есть слова-омографы с разным лексическим значением, которые маркируются ударением, например, Атлас (сборник карт) – атЛас (ткань), зАмок (сооружение) – замОк (запорное устройство). Данные слова у обучающихся трудностей в словоупотреблении не вызывают. Но есть слова, различающиеся ударением и небольшими смысловыми оттенками, либо особенностями употребления, которые требуют контекстуального пояснения. К сожалению, в связи с тем, что современные словари не имеют контекстных пояснений, возникают трудности в употреблении этих слов. Например, пЕтля и петЛЯ, которые требуют пояснения: пЕтля на рубашке, пЕтли дверные, но петЛЯ из веревки. Такие же пояснения должны прилагаться и к словам лОскут (отходы, остатки) – лоскУт (кусочек ткани). К сожалению, во многих современных орфоэпических словарях таких помет не существует, и как для учителей, так и для обучающихся актуальным остается вопрос: «Как правильно?»

Неоднозначно в орфоэпических словарях представлено слово ОбспЕчение – ОбеспечЕние. В частности, это слово представлено вариативно в словаре под редакцией И.Л. Резниченко (2009 г.) [3]. Но мы, вслед за большинством ученых, все же рекомендуем однозначный вариант обеспЕчение.

Для обучающихся становится открытием ударение в словосочетаниях домОвый учет (относящаяся к дому) и маленький домовОй (дух), такие же

особенности можно наблюдать в словосочетаниях языкОвая мышца (относящаяся к органу в полости рта) и языковАя норма (относящаяся к словесному выражению мыслей человека).

Не совсем понятно, почему в слове симмЕтрИЯ орфоэпические словари (и Р.И. Аванесова, и Т.Ф. Ивановой [2; 3]) приводят вариативное ударение, а в слове асимметрИЯ – однозначное. С учетом из происхождения слова можно объяснить постановку ударения симмЕтрия. Оно пришло в русский язык из латинского через французский и польский. В латинском языке ударение никогда не ставилось на первый слог, что примечательно, ударные слоги считались от конца слова, поэтому первый в латинском языке будет последним слогом в русском. На второй слог ударение падало только в том случае, если он долгий (должен стоять значок долготы), но в нашем случае второй слог краткий, т.к. сочетает в себе два гласных звука, поэтому ударение падает на третий слог. Постановку ударения симметрИЯ можно объяснить тем, что в русском языке произошло изменение акцентологической нормы и во многих словах-терминах, оканчивающихся на -ия, ударение передвинулось на второй слог от конца (деспотИЯ, драматургИЯ), хотя многие слова сохранили ударение на третьем слоге от конца (геомЕтрия, астронОмия).

Низкой культурой речи вызвана неправильная постановка ударения в слове квартАл. Многие носители языка считают, что различия в лексическом значении (1. Часть города, пересекающаяся улицами; 2. Четверть года) влекут за собой и вариативность в ударении. На самом деле все орфоэпические словари предлагают безвариантность ударного слога.

Если говорить о постановке ударения в словах определенных частей речи, то больше всего затруднений носители языка испытывают в употреблении глаголов, в частности инфинитивов и причастий. Акцентологическая тенденция в глаголах, оканчивающихся на -ать, диктует нам постановку ударения именно на этой финали, например, баловАть, премировАть, гофрировАть, нормировАть, но в орфоэпическом словаре также зафиксированы инфинитивы с неударной финалью -ать, например, блокИровать, ходАтайствовать, датИровать и т.д. В соответствии с этим меняется и тенденция в постановке ударения в причастиях, образованных от этих глаголов. Так, от глаголов с ударной финалью -ать образуются причастия с ударным суффиксом -Ова- или -ирОва-, например, балОванный, гофрирОванный, нормирОванный, а от глаголов блокировать, датировать – причастия блокИрованный, датИрованный.

Также есть ряд глаголов, представленных в толковом словаре с пометой книжн., постановку ударения в которых необходимо запомнить, например, освЕдомить, облегчИть, ободрИть, плЕсневеть.

Что касается постановки ударения в действительных причастиях настоящего времени с суффиксами -ущ/ющ, -аш/ящ, то существует правило, что обычно ударение сохраняется на том же слоге, что и у глаголов, от которых

они образованы, например, звонИт – звонЯщий, но и здесь есть исключения: моЛит – молЯщий, коРмит – кормЯщий, плАтит – платЯщий. Интересна вариативная постановка ударения в глаголе соЛит, но в причастии рекомендуется постановка ударения солЯщий.

При рассмотрении исследуемой проблемы мы столкнулись с трудностями, которые связаны с определением части речи слов, от чего, в свою очередь, зависела и постановка ударения. В частности, это касается слов холённый и холенный. В первом случае мы имеем дело с прилагательным, а во втором – с причастием. Таким образом, ударение становится дополнительным средством частеречного разграничения.

Еще одним аспектом в вариативном употреблении орфоэпических норм является профессиональное использование слова. Так, например, в речи моряков профессионализмом считается слово компАс, в речи медицинских работников мы можем услышать шприцЫ, хотя нормативное шприЦы, а также Алкоголь и наркоманИЯ, вместо алкоГОль и наркомАния. Но если мы не имеем отношения к данным сферам деятельности, то такие нарушения нормы называются просторечиями и к профессионализмам никакого отношения не имеют.

Многие носители языка испытывают затруднения не только в освоении орфоэпических норм, но и лексических, которые активно изменяются под воздействием социокультурных, экономических и политических факторов. Лексический уровень языка динамичен, чутко реагирует на психологические и экстралингвистические установки социума, что находит отражение в подвижности норм и правил употребления.

Лексическими нормами считаются нормы употребления слов в соответствии с их значениями, уместное употребление слов, правильный выбор слова в зависимости от ситуации общения и т.д. Причины появления ошибок этого вида связаны с небольшим словарным запасом и низкой речевой культурой обучающихся.

Выполняя задания на выявление ошибок в нарушении лексических норм, выпускники школ встречаются с определенными сложностями, т.к. низкий уровень читательской компетентности, влекущий за собой снижение грамотности и речевой культуры, ведет к неумению распознать то или иное нарушение и исправить его. Нами был проведен анализ заданий единого государственного экзамена по русскому языку, направленных на работу со словарным составом языка, в результате которого было выявлено, что чаще всего мы встречаемся с такими нарушениями лексических норм в речи, как:

а) употребление слова, в том числе и иноязычного, в несвойственном ему значении: «Эти противоправные действия были инспирированы (надо: инициированы) должностным лицом». Слово инспирировать в современном русском языке употребляется в следующих значениях: «1. Внушить

-шать кому-н. какой-н. образ действий, мыслей / И. общественное мнение; 2. Вызвать -зывать внушением, подстрекательством / И. протест против чего-н.». Ошибка в выборе формы связана с незнанием лексического значения, а также фонетической схожестью слов.

В примере «его скоропостижный (надо: скоропалительный) отъезд взволновал всех» ошибка вызвана не только искажением лексического значения, но и нарушением правила сочетаемости лексических единиц (скоропостижный уход в значении «умереть» заменено на отъезд, что является ошибочным). «Пользуясь спичками, вы должны соблюдать элементарные заповеди» (надо: правила);

б) нарушение лексической сочетаемости: «Он хорошо разобрался в тонких нюансах промышленного строительства». Нюанс, согласно данным «Толкового словаря русского языка» под редакцией С.И. Ожегова [4] – это «оттенок, тонкое различие в чём-н. / Н. голубого цвета. В данном контексте лексическая единица «тонкий» избыточна. «За столом гость поднял тост (надо: произнес тост) за юбиляра». «Он произвел просчет (надо: допустил просчет) в работе»;

в) смешение паронимов: «Его популярные взгляды были хорошо известны и не пользовались поддержкой коллег». Ошибка допущена в употреблении прилагательного «популярный» В таком контексте нам необходимо слово «популистский», т.е. псевдопопулярный. «Зимой в ледяном (надо: ледовом) дворце часто проходят соревнования по фигурному катанию». «Усилиями ребят и учителей был организован благотворный концерт». «Благотворный» означает действующий с благом; нам нужно слово «благотворительный», то есть призванный творить благо.

г) употребление лишнего слова (плеоназм): «Богатая роскошь (надо: роскошь) природы не трогала старика, но зато многое восхищало Сергея, бывшего здесь впервые». «Командир был убит насмерть, и командование взял на себя молодой лейтенант, который прибыл в часть неделю назад». Избыточно употреблена лексема «насмерть». «Шёл проливной ливень, так что на крыльцо нельзя было выйти» (избыточное употребление прилагательного проливной). «К ужину Марья Сергеевна испекла яблочную шарлотку из яблок и пригласила на чай соседей» (избыточное употребление прилагательного яблочная или существительного из яблок). «Сквозь желтоватую мокрую воду проглядывало песчаное дно, которое уходило глубже, и озерная вода становилась черной» (избыточное употребление прилагательного мокрый);

д) употребление рядом или близко однокоренных слов (тавтология): «Наконец мы видим лес, хмурое небо в мохнатых тучах, меж которыми лишь кое-где видна чернеющая чернота»;

е) неуместное повторение одного и того же слова: «Я увлекаюсь лингвистикой, языкознанием, поэтому хочу поступать на филфак».

ж) лексическая неполнота высказывания: «На сооружение был затрачен миллион рублей» (надо: На сооружение стадиона был затрачен миллион

рублей); «Все это свидетельствует, что мы плохо знаем свой город» (надо: Все это свидетельствует о том, что мы плохо знаем свой город);

з) ошибки в употреблении фразеологизмов: «У страха глаза великие» (надо: У страха глаза велики). «Он тертый воробей» (надо: Он тертый калач или Он стреляный воробей). «Она легка на подъем – никуда не ходит» (надо: Она тяжела на подъем – никуда не ходит);

2) среди стилистических:

а) употребление слов или выражений разной стилистической окраски: «Дрались, конечно, от чистого сердца. Инвалиду Гаврилычу последнюю башку чуть не оттапали. Может оно и так, а только у инвалида Гаврилыча от этой идеологии башка поскорее не зарастет»;

б) неудачное употребление экспрессивных, эмоционально-окрашенных слов: «Состояние твоих очей (надо: глаз) меня очень беспокоит»; «Коробочка Гоголя была старушенцией» (надо: старухой);

в) неоправданное употребление просторечных или диалектных слов: «Устав после рабочего дня, люди безмятежно дрыхли» (надо: спали); «В магазин поступили халаты, брюки, паневы» (надо: юбки);

в) смешение лексики разных исторических эпох: «Барышня (надо: девушка) попросила мальчика прокомпостировать талон»;

г) употребление штампов: «Я не пойду в парк по причине дождя» (надо: Я не пойду в парк из-за дождя);

д) употребление слов-паразитов, слов-сорняков: «Значит, пошел я к нему, сказал, значит, все, что думал, и, значит, успокоился».

Таким образом, вопрос освоения и правильного употребления орфоэпических и лексических норм в современном социуме является насущной проблемой лингвоэкологии как условия обеспечения безопасности образовательной среды. Ее решение зависит не только от научно-исследовательской деятельности лингвистов, но и, в большей степени, от сознательности и целеустремленности в соблюдении этих норм самими носителями языка.

Список литературы

1. Новый орфоэпический словарь русского языка / Под редакцией Т.Ф. Ивановой. М., 2009. – 907 с.
2. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. М.: Просвещение, 1983. – 670 с.
3. Орфоэпический словарь русского языка, Произношение. Ударение / под ред. И.Л. Резниченко, М.: Астрель, 2009. – 1134 с.
4. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова. – М., АСТ, – 2014. – 1375 с.
5. Цыбулько И.П. ЕГЭ 2021 Русский язык. Типовые экзаменационные варианты. – М.: Национальное образование, 2020. – 368 с.

Борисова Любовь Петровна,

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Borisova L.P.

*Branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki
E-mail: borisova.lp@yandex.ru*

Зинченко Злата Васильевна,

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

Zinchenko Z.V.

*Branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki
E-mail: zлата.zinchenko.2030@mail.ru*

Сафонова Валерия Алексеевна

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Safonova V. A.

*Branch of the Stavropol State
Pedagogical Institute in Essentuki
E-mail: safonovaleriya@mail.ru*

ТИПЫ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

TYPES OF SPEECH IN RUSSIAN

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные особенности типов речи, существующие в современном русском языке, к числу которых традиционно относятся описание, повествование, рассуждение. Их знание необходимо для создания грамотных текстов в соответствии с задачами коммуникации в различных областях человеческой деятельности. В исследовании представлена общая характеристика языка как главного средства общения и формы национальной культуры.

Abstract. This article discusses the main features of the types of speech that exist in modern Russian, which traditionally include description, narration, reasoning. Their knowledge is necessary to create literate texts in accordance with the tasks of communication in various fields of human activity. The study presents a general characteristic of language as the main means of communication and a form of national culture.

Ключевые слова: русский язык, текст, тип речи, повествование, описание, рассуждение, динамика, структура.

Key words: Russian language, text, type of speech, narration, description, reasoning, dynamics, structure.

Русский язык – это язык русского народа (около 140 млн. человек), представители которого в настоящее время проживают не только в России, но и во многих других странах мира.

Язык является средством человеческого общения: люди не могут передавать информацию без языка и влиять на других. Не менее важно, что язык – это еще и инструмент мысли. Человеческое мышление опирается на языковые средства, результаты мыслительной деятельности формализуются в виде определенных речевых единиц – законченных по значению высказываний и целостных текстов.

Язык – форма существования национальной культуры, проявление самого духа нации. В дошедших до наших дней пословицах и поговорках, песнях и сказках архаичными словами язык сохраняет отсылки к особенностям прошлых жизней людей. На русском языке написаны величайшие произведения литературы.

Русский язык – это язык Российского государства, всех важнейших документов, определяющих жизнь общества; язык является также средством массовой коммуникации – газеты, радио, телевидения, а в последнее время она осуществляется через компьютерную сеть электронных коммуникаций. Другими словами, жизнь общества невозможна без национального языка.

Важнейшая особенность учебников нового поколения – коммуникативная направленность, подразумевающая целенаправленное обучение школьников всем видам речевой деятельности: разговорной речи, аудированию, письму и чтению. Для создания собственных высказываний (текстов) необходимы знания о функциональных и смысловых типах речи.

Как представлена теория о типах речи в различных учебниках нового поколения, насколько эта теория доступна, интересна детям? Как формируются текстовые умения на текстовых упражнениях, данных в учебниках? Каковы особенности освоения речи современными младшими школьниками?

На эти (и другие) вопросы мы лишь попытаемся ответить в данной статье. Важнейшей особенностью учебников нового поколения является коммуникативная направленность, которая предполагает целенаправленное обучение школьников всем видам речевой деятельности: говорения, слушания, письма и чтения. Внимание учащихся привлекается к тому, что у говорящего всегда есть собеседник, с ориентировкой на которого человек обычно и строит свою речь. Рассмотрим особенности каждого типа речи.

По определению из толкового словаря Ожегова С.И., повествование – связный рассказ о каких-нибудь событиях, о чём-нибудь совершившемся.

Повествование включает в себя динамически отражаемые ситуации внешнего мира, и этот прием данного типа высказывания определяет его положение в речи. Этот тип используется, когда требуется подтвердить высказывания говорящего конкретными примерами или при анализе определенных ситуаций. Задача состоит в том, чтобы изобразить последовательность событий, передать ее с необходимой точностью. Таким образом,

информация, относящаяся к контексту, передается и облекается в различные формы. Во-первых, говорящий может выступать в роли участника событий, во-вторых, представлять события со слов третьего лица, в-третьих, моделировать серию событий, не указывая на источник информации. Рассказчик передает события, происходящие на глазах у публики, или вызывает воспоминания о прошлых событиях.

Динамика повествования создается за счет использования глаголов, которые могут выражать стремительную смену событий, последовательность их развития, поэтому чаще всего используются глаголы определенного действия. Динамика также может быть передана с помощью значения глаголов, их различных типов временных планов, порядка следования, отнесения их к одному и тому же предмету, наречных слов со значением времени, союзов и т.д.

Пример текста-повествования: «Начался учебный год. Вместе с этим начались и полевые работы – сбор урожая не только на колхозных полях, а и на приусадебных участках. Много людей уже справились возле огорода. У детворы есть время погулять на улице, сходить на рыбалку. Но однажды мы возвращались с рыбалки, шли домой мимо огородов. Анатолий обратил наше внимание на то, что только на огороде Алексея не выкопанный картофель. Овощи на участке могут погибнуть, так как он находится в плохом состоянии здоровья. Тогда мы договорились, что на следующий день после уроков возьмем лопаты и придем ему помочь».

Рассуждение как вид речи направлено на выяснение причин и последствий обсуждаемых явлений, событий и действий людей. Рассуждая, говорящий приходит к новому суждению.

Пример текста-рассуждения: «Без знаний, без широкого кругозора нельзя сделать шаг вперед. Красивый человек в нашем понимании - это гармонично развитый человек». «Таким образом, Леонардо да Винчи и Лев Толстой пошли по пути утверждения гармонии. Диапазон их интересов был неизмеримо широк, их связь с жизнью глубока, их желание познавать неизведанное было неукротимым».

Описание характеризуется большим количеством прилагательных и наречий. Уже по названию легко догадаться, что такие тексты описывают предметы, людей, природные явления со всех сторон. Понаблюдав за тем, как строится текст-рассуждение, укажем его композиционную структуру:

1. тезис (основная мысль);
2. аргументы (доказательства или опровержение);
3. вывод.

Рассуждение обладает некоторыми особенностями в использовании языковых средств:

1. преобладает абстрактная лексика;
2. имеются вводные слова;

3. используются обстоятельства цели, причины, следствия, уступки;
4. сложноподчиненные предложения с придаточными причины, цели, следствия, уступки.

Текст-описание представляет собой рассказ о чем-либо материальном. Действия происходят одновременно или последовательно. Также они все связаны между собой. Как правило, в текстах с этим типом речи используют настоящее время у глаголов. Писать такие тексты очень легко, так как они требуют только достаточного «багажа» знаний прилагательных, синонимов и антонимов.

Разновидности этого типа речи постоянно меняются. Какие-то объединяются, какие-то появляются. Поэтому обратим внимание только на наиболее встречаемые виды описания:

1). Портрет – изображение внешних качеств человека.

Пример (психологический портрет): «Она выглядела потрясающе. Глаза ее сверкали каким-то внутренним светом, щеки были покрыты румянцем, а желтое платье изящно развевалось на ветру». В этом типе описания автор подробно рассказывает о внутреннем состоянии своего героя. Пример: «После этого известия его душа пропала. Всю оставшуюся жизнь он не хотел ни пить, ни есть. Быть вечно грустным, грустным, не понимал смысла своего существования».

2). Интерьер. Здесь описывается обстановка, мебель и дизайн комнаты.

Пример: «Зал был действительно огромным. Швейцары стояли у тяжелых белоснежных дверей, возвышавшихся над гостями».

3). Пейзаж. В пейзаже автор пытается во всех тонах описать его природу или какое-то природное явление. Примеры: «В воздухе пахнет гнилыми листьями, грибами и осенними цветами. Деревья нарядные и красивые».

Для создания собственных высказываний (текстов) в зависимости от целей общения младшему школьнику необходимы знания о функциональных и смысловых типах речи. Само понятие – функционально-смысловой тип речи существует в науке давно и занимает центральное место в анализе текста. К сожалению, в теории текста нет единой классификации функционально-семантических типов речи. Ведь в речевой практике нет «чистого» повествования, описания, рассуждения. В каждом обобщенном типе речи можно выделить новые.

Например, в рассуждении выделяют подтипы: предписание и утверждение, доказательство, объяснение, обоснование, определение и т.д. В таком типе речи, как описание, также есть двусмысленность. Границы повествования и описания неясны. В связи с этим они имеют дело с методами ознакомления с типами речи в начальной школе.

Знакомство с понятием «текст» начинается с первого класса, но детально, детальная работа проводится с 3 класса.

Типовые упражнения: прочтите текст. Что это за текст: повествование, описание или рассуждение? Почему? Прочтите заголовки текстов.

Постарайтесь определить, о чем говорится в каждом тексте. Прочтите предложения, с которых начинаются тексты. Какие предложения конкретно указывают, что будет обсуждаться в тексте, а какие нет? Объяснить, почему.

Прочтите отрывок из повести Антона Павловича Чехова «Белолобый». Определите, какая часть текста является описанием, а какая – повествованием. Запишите в блокнот описание щенка. Из той части, которую вы определили, как повествование, запишите слова, обозначающие последовательность событий.

Опираясь на сформулированные представления о том, что такое оформленная речь, мы поняли, по каким основаниям в качестве функциональных разновидностей оформленной речи были выделены именно описание, повествование и рассуждение и как выглядел процесс их осмысления.

Список литературы

1. Афанасьева О.В., Дули Дж., Михеева И.В., Эванс В. УМК Английский в фокусе. М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. – 10-11 классы.
2. Бугаева Т., «Fotobabble»: учимся говорить» <http://sunteaching.blogspot.ru/2013/06/fotobabble.html>, 2013 г. (Дата обращения 06.09.2021).
3. Быкова Н., Дули Дж., Поспелова М., Эванс В. УМК «Английский в фокусе». М.: Просвещение; УК.: Express Publishing, 2010. – 2-4 классы.
4. Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е., Эванс В. УМК Английский в фокусе. М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. – 5-9 классы.
5. Поздеева Т. «Некоторые приемы обучения описания картин» <http://iyazyki.ru/2016/03/describing-pictures/>, 2016 г. (Дата обращения 11.09.2021).
6. Садкова Е.И. Виды работы с фотографиями на уроках иностранного языка <http://festival.1september.ru/articles/572733/>, 2010. (Дата обращения 11.09.2021).

УДК 81.276.3

Лизенко Инна Игоревна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Lizenko I.I

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: lii75@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

GENDER ASPECT DEVELOPMENT IN LINGUISTIC ANTHROPOLOGY

Аннотация. В статье рассматриваются проявления гендерного фактора с точки зрения антропологической лингвистики. Речевое поведение меняется в зависимости от детерминантов коммуникативного акта и правил использования вари-

антов уровней в разных языках. В качестве примера рассматриваются категория вежливости и форма приветствия, при которых социально-психологический и социально-культурный компоненты являются определяющими параметрами гендера.

Abstract. *The article examines the manifestations of the gender factor from the point of view of anthropological linguistics. Speech behavior varies depending on the determinants of the communicative act and the rules for using level variants in different languages. As an example, the category of politeness and the form of greeting are considered, in which the socio-psychological and socio-cultural components are the defining parameters of gender.*

Ключевые слова: лингвистическая антропология, социолингвистика, гендер, речевое поведение, маскулинность, феминность, пол, статус, вежливость, коммуниканты.

Key words: *linguistic anthropology, sociolinguistics, gender, speech behavior, masculinity, femininity, gender, status, politeness, communicants.*

Антропологическая лингвистика является взаимосвязанным разделом лингвистики и антропологии, который рассматривает место языка в более широком социальном и культурном контексте, а также роль в формировании и поддержании социокультурных структур. Многие исследователи отрицают существование понятия антропологической лингвистики, предпочитая термин «лингвистическая антропология» для обозначения этого раздела. Но другие учёные считают эти два термина взаимозаменяемыми по причине рассмотрения основной лингвистики с анализом формальных структур языка в отличие от более широкого подхода антропологии. Антропология рассматривает то, как люди создают смысл через семиотические системы в культурном пространстве. Таким образом, этот научный пласт по праву включен в антропологию, а не в лингвистику.

Лингвистику следует отличать от ряда смежных дисциплин с пересекающимися интересами; первый близкий подраздел - социолингвистика. Антропологическая лингвистика рассматривает язык через призму основной антропологической концепции культуры, и, таким образом, раскрывает значимость языка в его различных проявлениях. Социолингвистами язык рассматривается как социальный институт, внутри которого осуществляется социальное взаимодействие между индивидами и группами, описываются языковые модели поведения с точки зрения возрастного фактора, пола, класса, расовой принадлежности и т.д.

Бесспорно, что влияющими факторами выступают условия общения или ситуативные особенности социальной сферы – официальные/неофициальные, причем, чем выше степень окрашенности ситуации общения в ту или иную сторону (а именно: в сторону официальности, либо напротив), тем разнообразнее способы выражения доброжелательного, уважительного отношения к собеседнику/собеседникам. Обусловленность ситуации той или иной сферой общения в сочетании с индивидуально-личностными характеристиками коммуниканта и типом его речевой культуры и определяют выбор средств выражения вежливости.

Вежливость – одна из базовых коммуникативных категорий, определяющей эффективность коммуникации и являющаяся результатом следования этическим нормам общения. Другими словами, вежливость – это разновидность речевого поведения, создающая сферу позитивного взаимодействия партнеров и обеспечивающая благоприятный фон для реализации коммуникативных задач отправителя текста. Изначально нормы вежливости как основополагающего элемента межличностного коммуникативного взаимодействия были представлены в форме постулатов и принципов, сформировавшихся в ходе обиходного взаимодействия людей и имеющих преимущественно этическую окраску.

Так, представители элитарного (высшего) типа речевой культуры «рефлекторно» следуют этике речевого взаимодействия независимо от сложившихся условий общения, которые могут быть представлены не только ситуациями с «известными величинами» (работа, семья, друзья), но и ситуациями с «неизвестными переменными», т.е. с малознакомыми или «случайными» незнакомыми людьми (общественный транспорт, торговые центры, магазины, другие места общественного присутствия). Представители среднего типа речевой культуры демонстрируют вариативность в проявлении вежливости, обусловленную сферой общения. Так, в общении с «чужими» больше проявлений вежливости не искренней, индивидуально-личностной, а социальной (иногда без настоящего уважения). Следовательно, в большинстве случаев вежливость как коммуникативная категория зависит от целей, мотивов и установок говорящего, заключающихся, преимущественно, в удовлетворении личных потребностей.

В этой связи актуальным представляется вопрос об особенностях вежливого вербального поведения с точки зрения гендера, который является одним из центральных в социолингвистике. Социально-психологическое содержание аналитической категории «гендер» раскрывается в понятиях маскулинности и феминности, которые могут быть изучены как социальные представления о приписываемых полу личностных и поведенческих характеристиках, формирующихся в пространстве культурно-этнических и социально-психологических координат.

Маскулинность и феминность образуют ценностное содержание особой формы социальной, гендерной идентичности, выступая в виде образцов проявления личности в социальном взаимодействии. Факт влияния пола (если не биологического, то социального) на язык является неоспоримым. Практически в каждом обществе женщины и мужчины склонны использовать язык по-разному, таким образом, различают мужской и женский варианты речи. Определяющими параметрами гендера являются социально-психологический и социально-культурный.

Изучение половых различий в речи явилось причиной появления новых исследований гендера, охватывающих материал разных мировых языков. В

задачи этих исследований входило описание в разных культурах концептов мужественности и женственности, выявление основополагающих концептов, при выявлении значимых черт обоих гендеров в социуме.

В настоящее время исследования актуализируют факт того, что гендер включает в себя социальные институты и коммуникативное поведение, что подчеркивает его иерархический характер. Отмечено, что на поведение человека влияет не только гендер, поэтому в рамках данных исследований гендер рассматривают в качестве только одного из аспектов, формирующийся в процессе общения. Другими важными факторами являются возраст, статус, принадлежность к той или иной социальной группе.

Таким образом, социальные факторы – класс, возраст, раса, этнос образуют особое значение, выражение и опыт гендера, нерелевантность этого понятия биологическому полу или сексуальности. Вежливость, неотделимая от понятий интеллигентности, благовоспитанности, обходительности, деликатности является основой тезиса о том, что женщины более вежливы (их речь носит более формальный характер) в силу следования определенному коммуникативному стилю. Например, способы выражения вежливости в языке - еще одна область, в которой активно работают исследователи антропологической лингвистики.

Вежливость – это та сфера, в которой культурные идеологии о личности и социальных ролях воплощаются в предписанных ритуалах и формулах социального взаимодействия между людьми. Формы вежливости в языке - это признание различных прав и обязанностей между участниками социального взаимодействия. Обычно лица более высокого социального статуса признаются таковыми посредством использования вежливых форм теми, кто находится в более низком статусе.

Статус в основном определяется правами и обязанностями: те, кто имеет более высокий статус, имеют большие преимущества над теми, кто находится на более низкой социальной ступени, которые, в свою очередь, часто имеют обязанности по отношению к тем, кто находится в более высоком ранге, хотя во многих случаях более высокий статус может также иметь сопутствующие обязанности. Так, культурная идеология социального неравенства коренного населения Сенегала проявляется в использовании вежливых форм. Пословица «Когда два человека приветствуют друг друга, один стыдится, а другой славится» является ярким примером того, к какому социальному рангу относится тот или иной человек.

Население Сенегала в основном является стратифицированным мусульманским обществом, где ритуалы приветствия используются как способ согласования относительного социального статуса между собеседниками. Основная дихотомия в их обществе – между дворянами и простыми людьми. Местная идеология связывает более низкий статус как с физической, то есть

с движением, так и с речевой активностью. Люди с более высоким статусом связаны с пассивностью, из-за этого именно человек с более низким статусом инициирует встречу приветствия, двигаясь к человеку с более высоким статусом и начиная ритуальное приветствие. Как следствие, любые два человека в приветственной встрече должны находиться в неравном ранжировании и прийти к некоторому пониманию того, что это за ранг; простой выбор начала приветствия – это указание на относительно более низкий статус. Форма приветствия носит весьма условный характер и состоит из приветствий, вопросов о собеседнике и его домочадцах и хвалы Господу. Более активный человек с более низким статусом задает вопросы человеку с более высоким статусом, который в типичной пассивной роли с более высоким статусом просто отвечает, но сам не задает никаких вопросов. В дополнение к речевоспроизводству и его роли, взаимодействующие коммуниканты также различаются по речевым несегментарным фонологическим особенностям. В связи с деятельностью, связанной с более низким статусом, инициатор приветствия будет говорить много, быстро, громко и с более высокой тональностью.

С другой стороны, получатель приветствия, будучи более пассивным и отстраненным, будет кратко и медленно отвечать на вопросы, заданные довольно низким голосом.

Используемые лингвистические формы указывают на то, какими людьми являются коммуниканты, точно так же, как они конструируют и реконструируют эту идеологию при каждом упоминании. Областью исследования, иллюстрирующей типичные проблемы лингвистов-антропологов, является культурное исполнение вербального искусства. Прежде всего, исследователи социолингвистического направления рассматривают языковую фонетику. Подтверждено, что каждая группа людей, разделенная по полу, имеет свои языковые особенности. Так, при изучении записей интервью, У. Лабов показал, что женщины чаще говорят с более «фонологически правильным» вариантом. Также его исследования показали, что любой носитель языка использует разные фонологические варианты одной лексемы в разное время. До этого было приятно считать, что различия в мужской и женской речи обусловлены биологическими факторами [1, с. 10].

П. Траджилл выделяет в качестве основных факторов экстралингвистические, так как существует определённая взаимосвязь между вариантами произношения и полом на фонетико-фонологическом уровне по критерию «престижность-непрестижность». Результаты его работы показали, что мужчины реже женщин выбирают «престижные» («стандартные») языковые формы [2, с. 180].

При помощи языка женщины и мужчины демонстрируют солидарность с представителями некой группы или даже принадлежность к ней. Поэтому мужчины реже используют в своей речи литературные варианты, которые не

содержат скрытого престижа. А варьирование языка как мужчинами, так и женщинами является средством поддержания собственной идентичности.

Таким образом, социолингвистическое направление считается наиболее разработанным, в нем изучаются фонетические и стилистические особенности, жанровые и тематические характерные черты мужского и женского коммуникативного поведения.

Список литературы

1. Labov W. The intersection of sex and social class in the cause of linguistic change // The Sociolinguistics Reader. Volume 2. Gender and Discourse. Ed. by J. Cheshire, P. Trudgill.- London, 1998.- P. 7-52.
2. Trudgill P. Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich // Language in Society. Volume 1, London, 1972. - P. 179-195.

УДК 37.0+1/14

Молчаненко Светлана Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Molchanenko S.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: svetlana_stgau@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. Рассмотрены теоретические, методические и прикладные аспекты антропологического подхода к обучению иностранному языку в педагогическом вузе.

Abstract. The theoretical, methodological and applied aspects of the anthropological approach to teaching a foreign language in a pedagogical university are considered.

Ключевые слова: антропология, социальная антропология, антропология образования, иностранный язык, обучение, педагогический вуз.

Key words: anthropology, social anthropology, anthropology of education, foreign language, teaching, pedagogical university.

Антропологические исследования занимают важное место в теории и практике образования и обучения, представляя собой интегративный фактор развития не только отдельного индивидуума, но и научной общественной мысли в целом. Вместе с тем в научной литературе до конца не исследованы вопросы научного обоснования антропологической направленности при изу-

чении различных процессов и явлений общественной жизни, в том числе в рамках образовательного контента. Кроме того, антропология подразделяется на общую, философскую, биологическую, физическую, социальную, педагогическую, культурную, образовательную, информационную и другие разновидности. Все это свидетельствует о разнообразии подходов к исследованию сущности данной научной категории.

По мнению А.М. Руденко, именно антропология как таковая раскрывает, прежде всего, проблемы генезиса человека, его природы и сущности, особенности человеческого бытия, основные характеристики существования человека в условиях повседневности в мире современной культуры. С этой точки зрения, антропология исследует прошлое, настоящее и будущее личности (3, с. 17-19).

Другие ученые, например, Г.Б. Хасанова под антропологией понимают, главным образом, субъектные и личностные особенности человека, природу его психофизиологических и социальных феноменов, биологические основы поведения индивидуума в обществе и трудовой занятости, антропологические основы его социальной деятельности [6, с. 11].

Существует и такая точка зрения, что при антропологическом исследовании акценты должны быть расставлены, во-первых, на культуре человеческого бытия, во-вторых, на социокультурных особенностях творения человека. При этом в контексте социокультурного бытия личности рассматриваются ее нравственные, эстетические и правовые аспекты, а также уделяется внимание воспитанию и образованию [5, с. 23].

Отдельные научные исследования посвящены изучению качественных особенностей человека, выделяющие его из системы животного мира. А именно основное внимание уделяется его духовности, социальным факторам воспитания и становления как личности, культурологическим аспектам его бытия [2].

Таким образом, антропологические исследования предполагают изучение основополагающих особенностей, принципов и закономерностей поведения человека, включая его естественную, историческую, психологическую и культурологическую направленность.

Особое место в архитектуре антропологического концепта занимает образовательная компонента и образовательная сфера деятельности человека.

По мнению В. И. Слободчикова, необходимость антропологии образования – это ответ на вызовы времени, результат осмысления современной ситуации человеческого бытия. При этом ученый отчетливо различает содержание двух словосочетаний – антропология образования и образовательная антропология [4, с. 54-55].

В первом случае, когда говорится об антропологии образования, то под этим следует понимать содержательную сторону аспекта, прежде всего - сам образ или образовательный статус человека. Во втором же случае, когда исследуется образовательная антропология в целом, то здесь речь идет о социальной и культурной составляющей детерминированного опыта индивидуума.

Другими словами, антропология образования – это, с одной стороны, мировоззренческая составляющая образовательного процесса, а, с другой – это система важных знаний о практике образования, о направлениях ее развития и совершенствования.

Говоря же об образовательной, методической и воспитательной ценности антропологического образования, следует отметить, что именно в условиях трансформации системы образования и развития информационного общества возрастает роль, актуальность и значимость образовательных технологий, в том числе при изучении иностранного языка в педагогическом вузе [1]. Особое внимание в том числе должно уделяться инновационным формам и методам онлайн-обучения.

Очевидно, что дистанционное обучение требует гораздо большей мотивации и самодисциплины, чем обычное классическое занятие в аудитории, поскольку позволяет активизировать мыслительную и творческую деятельность одновременно и студента, и преподавателя.

При этом можно выделить основные принципы антропологического образования. Прежде всего, это принцип научности и объективной необходимости. Именно он предусматривает комплексный, интегральный подход при исследовании антропологических особенностей в обучении и образовании.

Вторым принципом образовательной антропологии можно считать принцип выделения главного звена, подчеркивающий приоритетность исследования и обоснования основных компонентов и составляющих в развитии данного феномена.

Третий принцип – это принцип оптимального сочетания образовательных форматов – очного и онлайн. Он зависит от нескольких факторов – реальных исторических условий, а также социальных и психологических, экономических или эпидемиологических.

Четвертый принцип – информатизации и трансформации обучения.

Среди основных направлений в развитии образовательной антропологии особое место занимает проблема изучения иностранного языка, в том числе в педагогическом вузе. С одной стороны, именно педагогический вуз призван развивать антропологические навыки и компетенции студента в целом. С другой стороны, эти навыки совершенствуются, в том числе, благодаря освоению иностранного контента.

Считаем целесообразным при изучении английского языка со студентами направления 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – «Информатика» и «Математика» использовать при обучении англоязычные тексты, которые содержат адаптированные и понятные обучающимся материалы, связанные с математикой и информатикой. В частности, опыт проведения практических занятий по иностранному языку в СГПИ показывает заинтересованность студентов в переводе и изучении литературы профессиональной направленности.

Так, например, в процессе занятий по английскому языку студентам 2 курса, изучающим информатику как их будущую специальность, были предложены текстовые материалы для перевода, связанные с дизайном электронных документов в среде MS Word, электронной обработкой табличных массивов производственных данных, технологией производственных расчетов в среде MS Excel, обработкой производственной информации в электронных таблицах и апробировался перевод по основам алгоритмизации и программирования.

В процессе проведения занятий был задействован словарь специальных компьютерных терминов. Эти термины и понятия включали в себя англоязычные варианты категорий, связанных с теоретическими и практическими вопросами преобразования и кодирования информации, компьютерной технологией ее обработки, программными средствами реализации информационных процессов.

Апробированные учебные материалы соответствовали основным положениям государственного стандарта по дисциплине «Иностранный язык» и по дисциплине «Информатика», что способствовало повышению компетентностного подхода в области изучения английского языка [1].

В дальнейшем эти задания по переводу специальных текстов могут быть также использованы для самостоятельной подготовки студентов очной и заочной формы обучения, в том числе – в формате дистанционного образования.

Среди основных форм обучения иностранному языку (в том числе и в дистанционном формате) выделим следующие: проведение проектно-образовательных интенсивов и дискуссионных деловых игр, работа с тестовыми материалами и с индивидуальными заданиями по различным темам, составление кроссвордов и анаграмм, перекрестное общение на английском языке, питч-выступления, широкое использование ресурсов мультимедиа, выполнение проектных заданий по итогам изучения темы с учетом профильности подготовки студента.

Особое внимание в рамках обучения, связанному с освоением компетенций в области иностранного языка, должно уделяться внеаудиторной

самостоятельной работе студентов, что, является одним из важнейших направлений совершенствования образовательного и воспитательного процесса. Самостоятельная работа студента по освоению английского языка представляется важной составляющей частью учебного процесса и характеризуется, с одной стороны, как необходимое средство, а, с другой, – как инновационный методический инструмент по формированию образовательных компетенций и навыков у студента.

Комплексный подход к методике онлайн-обучения английскому языку включает в себя (помимо обычных классических форм образовательного контента), во-первых, разнообразие форм обучения (в том числе в дистанционном режиме), включая интенсивное диалоговое общение преподавателя со студеном и студента с одноклассниками; во-вторых, оценивание ответов не только самим преподавателем, но и студентами друг друга; в-третьих, использование оценочных баллов по апробированной на практике шкале критериев в процессе тестирования и устного опроса.

Антропологический подход к обучению иностранному языку должен заключаться в использовании современных информационных технологий и возможностей электронной платформы вуза, а также методических рекомендаций по проведению практических занятий, что, несомненно, активизирует деятельность не только преподавателя, но и повышает интерес студента к учебному процессу.

Список литературы

1. Макарова О.С., Павленко В.Г., Донцов А.В. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / СГПИ. – Ставрополь, – 2018. – 106 с.
2. Луговая О.М. Социальная антропология: учебное пособие / СКФУ. – Ставрополь, – 2014. – 143 с.
3. Руденко А.М. Философская антропология: учебное пособие. – М.: КноРус, 2021. – 204 с.
4. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Теория инновационной и экспериментальной деятельности. – 2019. – № 3. – С. 52-67.
5. Сысоева Л.С. Социокультурная антропология: учебное пособие. – М.: Русайнс – 2019. – 322 с.
6. Хасанова Г.Б. Антропология: учебное пособие. – М.: КноРус, – 2021. – 231 с.

Морозова Анна Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Морозова А.В.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: anna2811@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LINGUISTIC AND ECOLOGICAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

***Аннотация.** В Статье состояние речевой культуры подростков в условиях современной общеобразовательной школы рассматриваются с точки зрения ресурсов развития личности школьника: семья, школа, социум. В качестве основы формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся выделяется такой фактор, как создание условий взаимодействия между учащимися в классе. Регулятором такого взаимодействия выступает учитель, создающий условия реального речевого общения средствами текстовой работы. Работа по организации психолого-педагогических условий формирования лингвоэкологической компетентности подростков на уроках русского языка раскрыта с позиций антропологического подхода по двум направлениям – формирование коммуникативных умений, овладение знаковой системой, грамматикой; создание в классе условий для свободного речевого общения.*

***Abstract.** In the article, the state of the speech culture of adolescents in the conditions of a modern secondary school is considered from the point of view of the resources for the development of a student's personality: family, school, society. As a basis for the formation of linguistic and ecological competence of students, such a factor as the creation of conditions for interaction between students in the classroom is highlighted. The regulator of such interaction is the teacher, who creates the conditions for real speech communication by means of text work. The work on the organization of psychological and pedagogical conditions for the formation of linguistic and ecological competence of adolescents in Russian lessons is revealed from the standpoint of an anthropological approach in two directions – the formation of communicative skills, mastering the sign system, grammar; creating conditions for free speech communication in the classroom.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогические условия, безопасная образовательная среда, лингвоэкологическая компетентность подростка, общение, речевая ситуация. Начало формы Конец формы*

***Keywords:** psychological and pedagogical conditions, safe educational environment, linguistic and ecological competence of a teenager, communication, speech situation.*

Формирование лингвоэкологической компетентности подростков – одна из важнейших задач современной школы. Именно речь – канал, который регулирует безопасное поведение подростков в образовательной среде и вне ее. Слабый уровень лингвоэкологической компетентности обучающегося, понимаемый как низкая способность контактировать (коммуницировать) с окружающими эффективно, развивается на различной основе.

Обращаясь к определению «общение» с позиций антропологического подхода, мы выделяем два направления, необходимые для определения психолого-педагогических условий формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды.

Общение – это:

- а) важный специфический канал информации;
- б) вид эмоционального контакта (с осознанием групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи, что облегчает школьнику автономизацию от взрослых и дает ему чувство благополучия и устойчивости) [1].

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе двух противоположных потребностей: обособления и аффиляции, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Таким образом, объектом нашего исследования стали дети раннего подросткового возраста (11-14 лет). Для нас наиболее важным аспектом исследования стала зона социального развития, так как изменения именно в этой зоне определяют факторы формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактор обеспечения безопасной развивающей образовательной среды.

Любая человеческая деятельность так или иначе основана на общении, и учебная – не исключение. Необходимо, чтобы учебно-воспитательная ситуация способствовала развитию лингвоэкологической сферы общения школьников. Для этого в процессе обучения должны проявляться все 3 стороны общения:

- информативная (передача и сохранение информации);
- интерактивная (организация взаимодействия в совместной деятельности);
- перцептивная (восприятие, понимание человека человеком) [11, с. 34].

К сожалению, в современной школе не всегда обеспечиваются условия, способствующие формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся, а содержание упражнений на уроках русского языка, текстов зачастую не дает основы для сопереживания, а значит, для «включения» учащихся в формирующую работу. Для эффективного обучения учитель использует свое умение влиять на учащихся, чтобы поддерживать их заинтересованность, то есть обеспечить мотивационную сторону. Не меньшее значение, чем мотивация, имеет эмоциональная сторона учебного процесса. «Отечественные

психологи выделяют два вида эмоциональной напряженности; собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая, напротив, мобилизует человека на оптимальное ее выполнение» [7, с. 19].

Собственно эмоциональная напряженность возникает у учащихся на фоне аффективных следов от прошлых неудач, стойкого негативного отношения к преподавателю или предмету и т.д. Она приводит к ослаблению внимания, контроля над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, к появлению стереотипных высказываний, нарушению динамики речи и т.п. Все это не только маскирует действительный уровень овладения предметом, но приводит к гораздо более опасным последствиям, так как чаще всего сочетается с негативной оценкой ученика со стороны класса.

Поэтому задача учителя – создать в классе такой эмоциональный климат, который препятствовал бы возникновению состояния эмоциональной напряженности и позволял бы ученикам свободно общаться. Коммуникативная необеспеченность учебного процесса снижает его эффективность.

Если опереться на опыт А.А. Леонтьева, то для реализации дидактических задач важны такие коммуникативные компоненты личности, как мотивы, проблемная ситуация и т.п. Кроме того, обязательным компонентом является коммуникативная сторона. Действенную роль играет внутренняя психологическая сопричастность учащихся к проблеме, а это во многом обеспечивается ситуацией общения.

«Стиль общения – это индивидуально-типологические особенности социально психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

В стиле находят выражения:

- а) особенности коммуникативных возможностей учителя;
- б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности ученического коллектива» [9, с. 97].

Наиболее распространенные стили педагогического общения:

1. На основе увлеченности совместной творческой деятельностью.
2. На основе дружеского расположения.
3. Общение - дистанция.
4. Общение - устранение.
5. Общение - заигрывание.

Очевидно, что только первые два стиля можно считать приемлемыми для эффективного взаимодействия между учителем и учеником, между детьми в классе. Другие стили общения, а особенно «устранения» и «дистанция» не способствуют раскрепощению детей. Часто на уроках учителей с подобными стилями общения дети молчат. Причины могут быть разные: и несформированность речевых умений, и боязнь сказать что-то неправильно, и страх неа-

декватной реакции (насмешек, осуждения) как со стороны сверстников, так и со стороны учителя. «Если пугающий ребенка факт сопровождается всякий раз другими какими-либо обстоятельствами, то эти обстоятельства сами по себе способны будут впоследствии вызвать в ребенке страх» [1, с.103]. Эти слова Л.С. Выготского только подтверждают тот факт, что ребенок, однажды попавший в ситуацию осуждения, связанную с его высказыванием, впоследствии будет испытывать страх перед высказыванием своих мыслей. Обязанность учителя в данной ситуации – обеспечить безопасность в референтной для подростка группе сверстников.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

Обобщая сказанное выше, можем отметить, что правильно выбранный учителем стиль общения будет способствовать формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся.

Позитивная система взаимоотношений должна характеризоваться:

- 1) взаимодействием учителя и школьников;
- 2) наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- 3) отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- 4) использованием в качестве фактора управления заинтересованности учащихся;
- 5) единством делового и личностного общения;
- 6) ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием.

Одна из стадий педагогического общения – «обратная связь». Условно можно выделить два вида обратной связи – содержательную и эмоциональную. Содержательная обратная связь дает информацию об усвоении объясняемого материала учащимися. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через общий эмоциональный настрой класса на данном уроке, уловить который можно через вербальные и невербальные средства общения.

Для создания психолого-педагогических условий формирования лингвоэкологической компетентности подростка учителю необходимо создать на уроке условия реального речевого общения. Под условиями мы понимаем атмосферу доверия и открытости, актуальность предложенной темы для учеников, систему упражнений или заданий, предполагающих речевое общение учащихся (в устной или письменной форме).

Вот почему мы считаем основой формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся создание условий взаимодействия между учащимися в классе. В атмосфере недоверия и закрытости, не обеспечив ощущения безопасности, работа по развитию речи подростков неэффективна и бесполезна.

Понятие «речевая ситуация» включает, по мнению Т.А. Ладыженской, обязательным компонентом и адресата [5]. В ситуации общения наиболее эффективен реальный адресат, однако в условиях современной школы, учитывая характер взаимоотношений между учениками и учителем, невозможно сразу же убрать все барьеры коммуникации, создать доверительную атмосферу и вызвать детей на искреннее общение. Поэтому часто в роли адресата выступает вымышленный герой, что не задевает чувств детей, но в то же время и не мотивирует их на коммуникацию. Роль посредника в таком общении может выполнять текст с описанием близких для детей проблем.

Работа по организации психолого-педагогических условий формирования лингвоэкологической компетентности подростков на уроках русского языка может строиться по двум направлениям:

- формирование коммуникативных умений, овладение знаковой системой, грамматикой и т.д.;
- создание в классе условий для свободного речевого общения.

Для того чтобы перейти к общению с реальным адресатом, необходимы предварительные стадии:

- общения с вымышленным адресатом через текст с описанием актуальной проблемы;
- общения с реальным адресатом, но не напрямую, а посредством текста (письма).

Процесс формирования предполагает активную позицию ученика, который не просто впитывает информацию, а извлекает ее для себя в процессе диалога с учителем. Диалог предполагает равное, равноправное участие людей в совместно выполняемой деятельности. Только в рамках такого диалога каждый из его участников получает возможность преодолеть односторонность своего подхода к решению задачи, ограниченность своего понимания ситуации.

Успешность коммуникации зависит от многих факторов, прежде всего она предполагает:

- взаимопонимание собеседников, т.е. владение ими одной языковой системой, взаимопересекающимися «картинами мира». Близость «картин мира» обеспечивается единой языковой системой, а именно лексикой, общей для собеседников;
- умение выражать свои чувства, давать адекватные описания своих ощущений.

Известно, что в подростковом возрасте только зарождается способность к рефлексии, самосознанию. Необходимо поддерживать, поощрять развитие этой способности, т.к. стремление разобраться в себе, оценить или переоценить свои поступки, понять откуда они идут и куда ведут, – рефлексия, способствующая развитию совестливости, а это является целью воспитания.

Школьникам с высоким уровнем развития рефлексии легче выразить свои мысли, чувства, переживания, поэтому они наиболее точны в описаниях своего или чужого состояния. Сочинение - рассуждение – это как раз тот вид творческой деятельности, который позволяет подростку проявить свою индивидуальность, выразить свое особое отношение к миру, так как творчество – это форма самореализации личности.

Мы часто отмечаем, что дети не умеют говорить, но гораздо реже замечаем, что они не умеют слушать. А ведь умение говорить начинается с умения слушать. Отсутствие этого базового умения ведет к «выпадению» ученика из активного коммуникативного процесса, т.к. у него нет взаимопонимания с окружающими. Из разных видов слушания (информационное, эмоциональное, инструктивное) акцент в школе делается на первом, т.е. учителя ориентированы на то, чтобы научить ребенка понимать мысль.

Таким образом, если одной из целей уроков является создание психолого-педагогических условий формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды, то для достижения этой цели необходимо научить учащихся обращаться внутрь себя, к своим мыслям и чувствам, адекватно их выражать, развить у школьников эмпатические способности.

Общение – естественная потребность человека, особенно в подростковом возрасте. «Ослабление социальной направленности личности детерминировано нарушением ее потребности в общении. Эта потребность имеет разные степени выраженности. Ее снижение ведет к недостаточной социальной регуляции поведения, неадекватной самооценке, обеднению эмоций» [7, с. 98]. Только регулярное общение (как в устной, так и в письменной форме) дает возможность корректировать формирование личности ребенка.

Чтобы работа по развитию речи достигала своей цели, высказывания ребят должны касаться личного опыта, переживаний, оценки событий, т.е. содержать в себе элемент новизны для других учащихся. Научное исследование, проводимое Т.А. Ладыженской, показало, что для создания в классе ситуации живого общения необходимо учитывать:

- тематику высказывания;
- характер предполагаемого высказывания, его форму, жанр;
- особенности используемых приемов и методов [5, с. 116].

С.А. Леонов считает, что необходимо использовать для развития связной речи учащихся не только уроки русского языка, но и литературы: речевая деятельность на уроках литературы эффективно стимулируется и совершенствуется созданием разнообразных речевых ситуаций, отражающих специфику предмета:

- учебно-дидактические ситуации;
- ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика;
- художественно-игровые ситуации.

Для нашего исследования важно выделение речевых ситуаций, связанных с изменением социальной функции ученика.

Антропологический подход к формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды предполагает такой отбор материала, анализ языковых примеров, которые показывают роль средств языка в передаче мысли, ее оттенков. В рамках данного подхода школьники должны понять функцию каждой единицы языка на всех уровнях, в том числе социальной.

Психологами используется термин лингвоэкологическая компетенция – индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией безопасного общения.

В нашем исследовании мы опираемся на определение В.И. Кашницкого и выделяем следующие критерии, определяющие лингвоэкологическую компетенцию школьников:

- высокий уровень речевых умений;
- эмпатия, открытость;
- коммуникативная рефлексия;
- умения безопасно воздействовать и взаимодействовать.

Речевая компетенция формируется при работе с текстами, поэтому у школьников необходимо развивать умение создавать и воспринимать текст в процессе речевой коммуникации. Ценным материалом для работ по развитию речи являются личные наблюдения ребенка, накопленные за его жизнь. Для самостоятельных высказываний учащимся необходимо выбирать такие темы, которые возбуждали бы интерес учащихся.

Таким образом, психолого-педагогическими условиями формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся на уроках русского языка могут быть выделены следующие:

1. Сформированная потребность (мотивация) в общении, желание обучающихся поделиться с другими тем, как воспринимается и оценивается им ситуация или событие. Мотивацию к учению также поддерживает диалогический характер речи, определяющий ее адресность, ориентацию на другого человека (реального или предполагаемого);

2. Обучение школьников различным видам безопасной речевой деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, – 1999. – 352 с.
2. Гальперин П.Я. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: УРСС Эдиториал, 2000. – 144 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 2002. – 159 с.

4. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М.: Флинта, – 1998. – 125 с.
5. Исследования по развитию связной речи учащихся / Под ред. Ладыженской Т.А. – М.: Педагогика, – 974. – 168 с.
6. Капинос В.И., Сергеева И.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения в 5-7 классах: Книга для учителя. – М.: Просвещение, – 1991. – 203 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 2002. – 255 с.
8. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18-36.
9. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М.: Просвещение, 1969 – 214 с.
10. Львов М.Р. Методы развития связной речи учащихся // Русский язык в школе. – 1985. – №4. – С. 42-47.
11. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 2002. – 302 с.

УДК 811

Неверова Татьяна Александровна
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Neverova T.A.
Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk
E-mail: tatiana.neverova2018@yandex.ru

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ПУБЛИКАЦИЯХ ГАЗЕТЫ «ПРАВДА» ВОЕННЫХ ЛЕТ

THE IMAGE OF A CHILD IN THE PUBLICATIONS OF THE NEWSPAPER “PRAVDA” OF THE WAR YEARS

***Аннотация.** В данной статье представлены основные ситуативные модели реализации образа ребенка в публикациях газеты «Правда» военных лет, проанализированы варианты реализации рассматриваемых моделей в ряде публикаций.*

***Abstract.** This article presents the main situational models of the implementation of the image of the child in the publications of the newspaper “Pravda” of the war years, analyzes the options for the implementation of these models in a number of publications.*

***Ключевые слова:** ребенок, детство, Великая Отечественная война, советская пресса, жертва, труженик тыла.*

***Key words:** child, childhood, The Great Patriotic War, soviet press, victim, home front worker.*

В годы Великой Отечественной войны переорганизация всей жизни страны на военный лад в полной мере коснулась и прессы. Уменьшилось количество не только региональных изданий, но и центральных – из 39 довоенных

в период с 1941 по 1945 годы выходило всего 18 наименований, остальные либо были закрыты, либо объединены с оставшимися [1, с. 280]. В этих условиях особое значение приобретала газета «Правда», которая, хотя и претерпела уменьшение объема, сократившись с шести полос до четырех, оставалась центральным органом советской партийной печати, будучи с 1917 года главным рупором пропаганды действий советской власти во всех сферах жизни страны [11]. Как и до войны, публикации «Правды» обращали внимание читателей, прежде всего членов КПСС, на наиболее важные, с точки зрения партии, проблемные узлы партийной жизни, советского хозяйства. В передовых статьях линия партии показывалась на жизненном материале, газетные публикации и газета «Правда» в целом являлась важнейшим средством мобилизации советского народа и особенно коммунистов как его наиболее сознательной и активной части.

В связи с этим особый интерес представляет освещение темы «ребенок и война» в газете «Правда» военных лет. В результате контент-анализа номеров газеты, вышедших в период с июня 1941 г. по май 1945 г., был составлен банк публикаций, содержащих яркие образы детей военного времени. Были выявлены следующие основные ситуативные модели реализации образа ребенка в газетных публикациях военного времени – «ребенок – жертва зверства фашистских захватчиков», «воюющий ребенок» (партизан, разведчик), «ребенок – труженик тыла».

В ситуативной модели «ребенок – жертва зверства фашистских захватчиков» прослеживается два варианта реализации: 1) мучения детей требуют отмщения мучителям; 2) ребенок-жертва становится вдохновляющим примером для взрослых. В публикациях сентября 1942 года [8; 9] образ страдающего ребенка тесно связывается с призывом убивать, уничтожать фашистских захватчиков. На второй полосе № 244 от 01.09.1942 размещена страстная, эмоциональная заметка Елены Кононенко, заголовок которой «Приказ детей» объясняется в первых строках следующим образом: «Это – крик ребенка. В нем – ужас, мольба, жалоба, любовь, ненависть, надежда, приказ... Все вместе» [8, с. 2]. Чувства ребенка, оказавшегося в недетской обстановке войны, показаны как амбивалентные, причем негативный полюс связан с утрированной, гиперболизированной фигурой фашиста, сближающейся с «чудовищем» детских сказок: «Ненависть к проклятым немцам, которые замордовали детство с его радостями. Страх – потому что чудовища гонятся по пятам, протягивая кровавые когти», а позитивный с советским солдатом, образ которого усилен использованием синтаксического параллелизма, градации, троекратным обращением: «Любовь – к тебе, боец. Надежда – на тебя, красноармеец. Приказ – тебе, фронтовик» [8, с. 2]. «– Па-а-па! – Это – крик твоего ребенка. – Папа, заступись, спаси, отомсти, прогони немцев, убей немцев!» – звучит на страницах газеты призыв ребенка, обиженного, обделенного войной. Призыв

этот далее поддержан и усилен описаниями мучений, которые претерпели дети, фрагментами детских писем: «Дорогой папа! Маму били плетками немцы и она умерла. И меня били тоже. Дедку нашего фашисты угнали куда-то к себе с обозом. Папа, убей за маму сто фашистов! – твой сын Коля Алешин, деревня Маково Тульской области» [8, с. 2].

Пронзительный образ русской девочки, убитой немцами, создан в очерке «Настенька» (№ 74 от 18.03.1943). Пятнадцатилетнюю Анастасию Макарову в деревне любили, ласково называли Настенькой. Война не убила в ней детские черты: «В этой жизни, полной горя и мучений, Настенька оставалась смешливой и наивной», прячась от домогательств немецкого офицера, «все говорила про те годы, когда она училась, или заглядывала в будущее: то ей хотелось быть доктором, вернуться в деревню и прожить здесь всю, всю жизнь, то ей представлялся какой-то большой город, где она будет ходить, никого не таясь...» [3, с. 3]. Но в критической ситуации, когда в условиях наступления Красной армии немцы решают угнать из деревни все население, Настенька проявляет мужество и отказывается покидать родные места: «Не могу я больше с немцами!». Стойко претерпеваемые мучения (немцы сожгли ее заживо, облив керосином) сближают Настеньку с Зоей Космодемьянской: «Неукротимый, свободолюбивый и гордый дух русских людей, который дал силу пятнадцатилетней девочке, Насте Макаровой, принять мученическую смерть, но не склониться перед немцами» [3, с. 3].

В некоторых газетных материалах ситуативные модели «ребенок – жертва зверства фашистских захватчиков» и «воюющий ребенок» соединяются. В публикации «Сын партизана», вышедшей с подзаголовком «Быль» в № 223 от 11.08.1942 г., Гриша Малыгин подвергается жесточайшим психологическим мучениям – сначала немцы у него на глазах подожгли родную избу, вытащив мать, но оставив в пожаре годовалую сестренку, чтобы насладиться видом обезумевшей матери. Затем, после того как он, «невysокий, белоголовый паренек лет двенадцати в розовой рубашке, вылинявшей от дождей и выгоревшей на солнце», вынес ребенка из горящей избы, немецкий «лейтенант... поднял девочку, шагнул вперед к избе и швырнул ее прямо в огонь» [5, с. 2]. В этой публикации пассивная жертва только годовалая Полинка, Гриша предстает как активный деятель, совершающий геройские поступки: сначала он, чтобы спасти сестру, «ринулся вперед к горящей избе и исчез в дыму и пламени», затем, потрясенный зверским убийством малютки, убивает немецкого лейтенанта, вонзив ему в спину самодельный нож» [5, с. 2]. Мальчику удается скрыться в лесу, очевидно, ему предстоит продолжить борьбу с захватчиками в партизанском отряде.

Аналогичное соединение двух моделей наблюдается в очерке Бориса «Седой мальчик» (№ 288, 15.10.1942). Маленький мальчик пострадал от немцев дважды: на его глазах, не перенеся стыда группового изнасилова-

ния, умерла мать, после его, ушедшего с матросами при сдаче Николаева, поймали в разведке немцы, прокололи пятки штыками и распяли на кресте, разведя под ним костер. Мальчику удалось выжить, но он обезножел. В образе мальчика ярко отражена противоестественность соединения детства и войны: «Мальчик не был разведчиком. Он просто отвечал немцам взрослой мстью обиженного ребенка», смертельно опасная разведка для него отчасти игра: «Если поутру, после темной ночи, ...преодолев колючие проволочные заграждения, перелезая по деревьям через минные поля, ...немцы все же его обнаруживали, он, нимало не смущаясь, весело представлялся: «Здрате! Я сын кулака!» [10, с. 3].

Ситуативная модель «воюющий ребенок» также представлена двумя вариантами реализации. Первый близок к хорошо знакомому нам типу «сына полка», когда подчеркнутая детскость в поведении и облике сочетается с желанием приносить пользу, воюя: «...вынырнули из леса. Один в кепке, курносый, с упорным взглядом больших черных глаз. Другой – поменьше, в форме ученика ремесленного училища, полнощекий, веснушчатый», «Товарищ комиссар, я хочу Родину защищать. Хочу пользу приносить государству» [7, с. 3]. Желание воевать здесь также связано с мотивом личной мести. Взрослые ощущают, как ненормальность воюющего ребенка, так и оправданность такого поведения в тяжелой войне: «Мы испытывали одинаковые чувства. Волнение. Любовь. Нежность к этим маленьким, родным ребятам, к этим «половиночным» бойцам» [7, с. 3].

Совершенно по-иному ситуативная модель «воюющий ребенок» представлена в публикации известной писательницы Ванды Василевской «Дети» (№ 226 от 16.08.1941 г.), начинающейся декларацией героизма как требования времени: «Каждый день записывает в историю страницы героизма. ...Нет сейчас места на нашей земле, где бы ни проявлялась великолепная человечность, сверкающая великими героическими подвигами», – в том числе и для детей «особую страницу в истории героизма пишут дети» [6, с. 2]. В рассказываемой далее истории двенадцатилетнего мальчика подчеркивается, что «безразлично, какую фамилию носил», «таких, как он, появляется теперь много». Желание воевать в этой публикации мотивировано стремлением быть как взрослые: «А он чувствует, всей душой чувствует, что и он может так же», как ушедшие партизанить мужчины; это желание показано как единственно возможное, нормальное даже при отсутствии личной трагедии: «Детские пальцы обхватывают металл гранаты. Да, теперь все в порядке. Граната. Как у партизан. Как у партизан. И поручение – как взрослому человеку» [6, с. 2]. Мальчик подрывает гранатой вместе с собой шестерых немецких офицеров, при этом появляется мотив жертвоприношения: «Один за шестерых». Совершенное самопожертвование должно вызывать чувство не сострадания к ребенку, но исключительно гордости: «Его детское личико

застывает в жесткие суровые черты взрослого человека. На мертвом лбу величие героя» [6, с. 2]. Мифологизация образа ребенка-воина отражена и в том, что павшему герою писательница пророчит бессмертие, судьбу нового Данко: «Детское тело обратится в золотое пламя в сожженной хате. Золотым пламенем загорится над украинской деревней пламенное отроческое сердце» [6, с. 2]. Готовность ценой своей жизни уничтожить немцев показывается как присущее ребенку свойство: «Он один из сотен, – это порыв детского сердца, мужество ребенка, который знает, понимает и умеет любить так же горячо, как взрослый человек. И умеет погибнуть так же прекрасно, как взрослый человек», потому что «наши дети – героические, великолепные советские дети, которые с мужеством взрослых, с разумом взрослых борются теперь за родину. Дети, в крови которых горит любовь к свободе» [6, с. 2]. Такая особенность советских детей – доказательство правоты советского строя: «их борьба – это наиболее убедительная документация нашей правды». Противоестественность воюющего ребенка показана бегло и опосредованно: «И их борьба – это самое страшное обвинение, которое когда-нибудь история предъявит подлому врагу», в то время как гибель ребенка на войне в результате осознанного выбора ярко и выпукло обрисована как долг детей и необходимое для победы жертвоприношение: «Собственной кровью платят наши дети долг родине, которая дала им солнечное, счастливое детство советского ребенка. Собственную кровь льют наши дети на чашку весов, которую мужество, любовь и истина перетянут на нашу сторону» [6, с. 2].

Концепция ребенка в ситуативной модели «воюющий ребенок», представленная Вандой Василевской, хотя и подчеркнута, повышенно идеологична (не случайно война показана не как противостояние смерти, уничтожения и жизни, а как противостояние двух правд, подобно тому, как это было в Гражданскую войну), тем не менее, не является основной партийной линией, декларируемой на страницах газеты «Правда», что становится очевидным при анализе следующей ситуативной модели «ребенок – труженик тыла».

Статья Елены Кононенко «Ответ школьнице» (№73 от 14.03 1942 г.), размещенная на третьей полосе в силу тематики, написана языком передовиц и отражает наиболее последовательно реализуемую в центральной партийной советской печати концепцию ребенка в военное время: в трудные годы суровых испытаний дети тоже должны противостоять врагу наравне со взрослыми, но в тылу, работая и участь так же доблестно, как сражаются солдаты на фронте. Статья начинается письмом школьницы, изливающей переживания, общие для многих советских подростков тех лет: «Люди совершают каждую минуту героические подвиги, а мы тут сидим на печке» [2, с. 3]. Журналистка относится к этому стремлению одобрительно («порыв юной, горячей, бла-

городной души»), но трезво («отрочество бредит подвигами»), и предлагает вместо образа воюющего подростка-героя образ ребенка – труженика тыла, воюющего метафорически, мирными средствами. Такая концепция ребенка в военное время, в отличие от рассмотренной выше, согласуется и с сущностью детства, и с тяжелой военной обстановкой. Чтобы сделать более привлекательной предлагаемую ситуативную модель, Елена Кононенко романтизирует ее, используя ряд средств художественной выразительности, подчеркивает, что «везде можно и надо, непременно надо, жить сейчас так, чтобы родина ощутила: ты ей отдаешь свою жизнь» [2, с. 3]. При этом признается важность не только детского труда, столь необходимого для военной экономики, но и учебы: «Это чудесно, что ты все-таки учишься, когда кругом полыхает зарево войны. Это великое счастье, что родина наша в очень тяжелый свой час не прекращает учить вас, детей, молодежь» [2, с. 3]. Статья заканчивается призывом громить фашистов «учебой, трудом, помощью рабочим, колхозникам, заботой о малышах, которые оторваны от семьи и дышат, живут с тобой рядом». Описанная реализация прослеживается и в других публикациях, отражающих ситуативную модель «ребенок – труженик тыла»: «А вы, Кольки, Гришки, ...Аси, Маруси, крепко помогайте родине в тылу, ибо весь тыл сейчас – боевой фронт» [4, с.3].

Таким образом, в публикациях газеты «Правда» военных лет в образе ребенка, реализующемся в ситуативных моделях «ребенок – жертва зверства фашистских захватчиков», «воюющий ребенок» (партизан, разведчик), «ребенок – труженик тыла», отражена несовместимость детства и войны, деформация детства под воздействием тягот, утрат и трагедий, показаны вызовы, предъявляемые детям обществом военного времени.

Список литературы

1. Кузнецов И.В. История отечественной журналистики (1917-2000): учебный комплект: учебное пособие, хрестоматия / И. В. Кузнецов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Флинта», 2012. – 640 с.
2. Правда. – №73. – 14.03.1942.
3. Правда. – №74. – 18.03.1943.
4. Правда. – №182. – 03.07.1941.
5. Правда. – №223. – 11.08.1942.
6. Правда. – №226. – 16.08.1941.
7. Правда. – №239. – 29.08.1941.
8. Правда. – №244. – 01.09.1942.
9. Правда. – №251. – 08.09.1942.
10. Правда. – №288 – 15.10.1942.
11. Тобольцева Н.М. Проблемы типологии газет в первые годы советской власти // История отечественных СМИ. – 2013. – № 1. – С. 93-100.

Павленко Вероника Геннадиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pavlenko V.G.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: verony79@mail.ru

**ГЛАГОЛЫ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ
АНТРОПОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ)**

**THE ENGLISH VERBS OF MENTAL ACTIVITY
IN THE FRAMEWORK OF THE ANTHROPOLOGICAL
APPROACH (BASED ON ANALYTICAL ARTICLES)**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению глаголов умственной деятельности английского языка в рамках антропологического подхода. Актуальность данной работы обусловлена повышенным интересом современной лингвистики к проблеме человеческого фактора в языке. Глаголы умственной деятельности выражают оценочную категорию, играющую важную роль в лингвистических исследованиях. Цель исследования - анализ глаголов умственной деятельности английского языка в аналитических статьях; обоснование целесообразности опоры на антропологический подход.*

***Abstract.** The article is devoted to the study of verbs of mental activity of the English language in the framework of an anthropological approach. The relevance of this work is due to the increased interest of modern linguistics in the problem of the human factor in language. Verbs of mental activity express an evaluative category that plays an important role in linguistic research. The purpose of the study is to analyze the verbs of mental activity of the English language in analytical articles; substantiation of the expediency of relying on an anthropological approach.*

***Ключевые слова:** антропологический подход, глаголы умственной деятельности, оценка, языковая личность.*

***Key words:** anthropological approach, verbs of mental activity, assessment, linguistic personality.*

В современной лингвистической науке актуальным является антропологический подход, направленный на изучение феномена человека, а именно на исследование языковых процессов и эволюцию мышления человека. Антропологический подход занимается изучением языковой личности, вопросами языка и культуры. На первое место он ставит человека и его язык, так как «на языке основано и в нем выражается то, что для человека вообще есть мир... тут – бытие мира есть бытие языковое» [11, с. 512]. Антропологический

подход направлен на изучение языка с позиции человека - «человека в языке» [2], т.е. язык рассматривается в тесной связи с человеком, его сознанием и мышлением. Первоосновы данного направления исследования были сформулированы такими учеными как И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.Ф. Гумбольдт, А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф ещё в начале XIX века. Дальнейшее развитие этот принцип получил в XX- XXI веке, в трудах ученых-лингвистов – В.М. Алпатов, Ю.Н. Караулова, Б.А. Серебренникова, Е.С. Кубряковой, В.Н. Телия, А.А. Уфимцевой, В.К. Харченко, И.Г. Жировой, Л.В. Щербы, Л.А. Манерко, Э. Бенвениста и др.. В своих работах ученые указывали на взаимосвязь и взаимообусловленность языка и внутреннего мира человека, рассматривали вопросы национальных особенностей познания и их отражения в языке. Так В. Гумбольдт считал, что исследование языка подчиняется «цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [7, с. 383].

Согласно мнению Л.А. Манерко, антропологический подход предполагает раскрытие человеческого фактора в языке [10, с. 53]. Ю.Н. Караулов указывал на то, что этот подход ориентирован на включение «языковой личности» в объект науки о языке [8]. По мнению Е.С. Кубряковой, антропологический подход характеризуется тем, что все языковые явления рассматриваются в неразрывной связи с феноменом человека, «язык и человек» [9, с. 212]. Именно человек, его культурная и духовная жизнь, становится объектом изучения.

Таким образом, в современной лингвистической науке произошел переход на новый уровень исследования языка. Ученые стали изучать не только функционирование языка и условий речевой деятельности, но и влияние всей совокупности общественных норм и стереотипов поведения на сознание человека, его язык и речь [1]. Некоторые лингвисты отмечают, что «последовательная актуализация разных подходов и направлений, смена парадигм в языкознании – закономерный и неизбежный процесс, который сопровождает поступательное развитие научной мысли» [4, с. 52].

В последнее время появился новый термин антропологическая лингвистика, или антрополилингвистика, относящаяся к разделу лингвистики и раскрывающая детали антропоцентрического подхода к изучению языка [5].

Именно антропологическая лингвистика или антрополилингвистика изучает эволюцию человеческого мышления на основе ее отражения в соответствующей эволюции языка. Языковеды, работающие в области когнитивной лингвистики С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, Г. Пихт, рассматривали антропологическую лингвистику в качестве цели для воссоздания картины эволюции мышления человека и отражения в языке. По их мнению, это даст «уникальную возможность всмотреться в сознание человека в процессе его зарождения и формирования, более точно определить наше место в окружающем мире и возможно, и заглянуть в наше будущее» [5, с. 6].

В современной отечественной и зарубежной лингвистике наблюдается устойчивый интерес к изучению человеческого фактора в языке, национального своеобразия языкового отображения действительности. В этом отношении важное место занимают языковые средства, часто лексические единицы, характеризующие человека, так как они хранят информацию о системе культурных ценностей, традициях, мировосприятии народа.

Таким образом, антропологический подход к изучению языковых средств предполагает вовлечение «языковой личности» в анализ. Именно в данном направлении антропологической лингвистики и выполняется настоящая работа. В данной статье исследуются глаголы умственной деятельности в аналитических статьях английского языка в рамках антропологического подхода.

Известно, что любые исторические и культурные изменения отражаются в лексической системе языка.

В рамках антропологического подхода наиболее полно происходят фиксация в языке и актуализация в речи семантических признаков, раскрывающих категорию оценочного мнения. Выбор для анализа именно аналитической статьи неслучаен. В современной английской аналитической статье научный стиль речи сближается с художественным стилем. В аналитических статьях, присутствует авторская оценка.

Наибольшей репрезентативностью обладают глаголы умственной деятельности, объективирующие субъективное мнение автора. С помощью данных глаголов, автор выражает свое отношение к содержанию высказывания (уверенность или неуверенность) и таким образом воздействует на читателя.

В корпус исследуемых глаголов умственной деятельности в английском языке входят: think, know, expect, hope, suppose, believe, fancy, doubt и др.

Задачей работы является анализ контекстов функционирования глаголов умственной деятельности, выражающих оценочное значение в английском языке. Они рассмотрены в форме первого лица в единственном числе, так как именно в данной форме они реализуют оценочное мнение.

Методом исследования данной статьи является антропологический подход, так как он позволяет проследить представления английского народа о понятии оценка в структуре и семантике языка. В процессе познания окружающего мира происходит оценка, что находит отражение в языке.

Материалом нашего исследования были аналитические статьи, отобранные из англоязычных журналов и газет: «The Times», «The Independent», «The Guardian» [12-17].

В результате обработки полученного материала были выявлены значения глаголов. Глаголы: know, understand выражают значение уверенного оценочного мнения контекстно-свободно: «I understand why my patient is scared to lose her hair: it signals the loss of life as she knows it» - «Я понимаю, почему

моя пациентка боится потерять волосы: это сигнализирует о потере жизни для нее» [13].

Глагол *doubt* выражает значение неуверенного оценочного мнения: «*I doubt it will result in a Royal Commission and Murdoch's print monopoly (since 1987) is only part of the problem. But I have signed it and encourage others to do so*» – «Я считаю, что говорю от имени многих австралийских женщин, когда говорю, что я так устала после этой недели» [14].

Глаголы: *think, believe, hope, expect* выражают как уверенное, так и неуверенное оценочное значение, в зависимости от контекста.

Находясь в вводной части высказывания, часто в инициальной позиции предложения, они выражают значение уверенного мнения: «*I think I speak for a lot of Australian women when I say I'm so tired after this week*» – «Надеюсь, что однажды я проснусь, и все станет ясно, – сказал Вольф». [14]; «*I hope one day that I wake up and it becomes clear, Wolff said*» - «Я определенно хочу вернуться к этому уровню и верю, что смогу» [15].

Иногда употребляются с модальным глаголом: *can*, который усиливает ассертивность и придает истинность высказыванию: «*I definitely want to get back to that level and I believe I can*» [15].

В сочетании с модальными словами, выражающими сомнение, предположение, они подвергаются изменению. Модальные слова: *perhaps, apparently, probably* модифицируют глаголы: «*He was silent for ages and I thought perhaps he had gone to bring the cows in*» - «Он молчал целую вечность, и я подумал, что, может быть, он пошел кого-то искать» [16]. Таким образом, глаголы выражают значение неуверенного мнения.

Глаголы умственной деятельности, употребляясь с наречиями: *exactly, really, absolutely, certainly*, получают значение уверенного мнения. Данные модальные слова эксплицируют некатегоричное суждение и подчеркивают истинность: «*I certainly know that the first one you mention, of travelling back up (to Durham), I know that is not true*» - «Я, конечно, знаю, то, что Вы сказали, о поездке обратно (в Дарем) является неправдой» [12]; «*I really believe that, as women, we can make this work*» - «Я действительно верю, что, мы женщины, сможем выполнить эту работу» [17].

Исследование функционирования глаголов умственной деятельности в аналитических текстах показало, что они употребляются в основном в диалогической речи, для которой характерно оценочное высказывание.

Проведенный анализ обнаружил, что значение глаголов умственной деятельности зависит от контекста. Они могут подвергаться модификации со стороны модальных слов, реализующих значение уверенного или неуверенного мнения. Репрезентативностью в аналитических текстах являются глаголы, имеющие оттенок догадки, вежливого и скромного предположения.

Мы пришли к выводу, что преимущественным для данных текстов является использование глаголов умственной деятельности, выражающих значение некатегоричности. Они смягчают высказывание, придают вежливый тон предложению. Следовательно, в речи английского народа присутствует вежливый тон. Именно некатегоричность и вежливая форма предположения являются его чертами национального характера и важным атрибутом общения на всех уровнях.

Список литературы

1. Алпатов В.М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходе к языку // Вопросы языкознания. 1993. – № 3. – С. 15-26.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. – 228 с.
4. Ворожбитова А.А. Актуализация философско-лингвистического наследия как отражения «антропоцентрического сдвига» в филологии конца XX века // Антропоцентрическая парадигма в филологии. – Ставрополь, 2003. – Ч. 2: Филология. – С. 43-48.
5. Гринев С.В. К основам антропологической лингвистики (Белостокский манифест) // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. М.: Изд-во МГОУ, 2005. – № 6. – С. 21-24.
6. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антропологической лингвистики: уч. пособие. М.: Компания Спутник+, 2005. – 113 с.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. изд. 6-е, – М.: Изд-во ЛКИ. – 2007. – 264 с.
9. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца XX века: сборник статей. – М.: Изд. центр РГГУ. – 1995. – С. 144–238.
10. Манерко Л.А. Наука о языке: парадигма лингвистического знания. – Рязань: Изд-во Рязанск. гос. ун-та. – 2006. – 216 с.
11. Ручина Л.И. Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин // Вестник ННГУ. – 2000. – № 1. – С. 183-186.
12. <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics> (дата обращения 10.05.2021).
13. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020>. (Дата обращения 10.05.2021).
14. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021>. (Дата обращения 10.05.2021).
15. <https://www.thetimes.co.uk/article/lewis-hamilton-i-wont-leave-mercedes-2021>. (Дата обращения 10.05.2021).
16. <https://www.thetimes.co.uk/article/nothings-worse-than-ranting-about-rip-offs-so-here-i-go-rfmmgccc2018/>. (Дата обращения 10.05.2021).
17. <https://www.thetimes.co.uk/article/what-she-said> 2019. (Дата обращения 10.05.2021).

Печенюк Алексей Николаевич

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Pechenyuk A.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: magronio@mail.ru

Глушкова Надежда Геннадьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»,
г. Ставрополь

Glushkova N.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ

PROVIDING AN EFFECTIVE COMMUNICATION SPACE BY MEANS OF LINGUOECOLOGY

Аннотация. В статье рассматриваются экстралингвистические и интралингвистические факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию, а также пути и способы обогащения языка и совершенствования системы этических и прагматических постулатов речевого общения с целью приведения языка/речи к лингвоэкологическому балансу.

Abstract. The article deals with extralinguistic and intralinguistic factors that negatively affect the development of language and its speech implementation, as well as ways and means of enriching the language and improving the system of ethical and pragmatic postulates of speech communication in order to bring language/speech to a lingoecological balance.

Ключевые слова: лингвоэкология, лингвокультуроэтноэкология, чистота речи, жаргонизация, иноязычная лексика, языковая и речевая реабилитация, лингвосиндром, лингвоэмиссия, лингводигрессия.

Key words: linguoecology, linguoculturethnoecology, speech purity, jargonization, foreign language vocabulary, language and speech rehabilitation, linguosyndrome, linguoemission, linguodigression.

На современном этапе развития общества «экологическое сознание», то есть сознание «чистоты среды обитания», наполняется новыми смыслами, причиной чему является выход на новый этап межкультурного общения, который учитывает языковые, ментальные и гендерные особенности коммуникации. Именно поэтому мы сегодня отмечаем актуальность таких наук как

социальная экология, изучающая чистоту социума, и лингвоэкология – наука, которая изучает чистоту речевой среды обитания человека. Эффективность межкультурной социальной среды с учетом этнической, культурной и гендерной особенностей коммуникантов, которая выражается в языковой и поведенческой специфике, – предмет и область изучения более широкой и комплексной науки – лингвокультуроэтноэкологии.

А.П. Сковородников утверждает, что мораль осмысливается как основа культуры под влиянием таких процессов как этизация и эстетизация, гуманизация и гуманитаризация общественного сознания, что создает предпосылки для рассмотрения этических и эстетических, культурных и исторических ценностей как важных и необходимых компонентов сферы обитания человека [4]. Это утверждение ученого еще раз подчеркивает возможность и важность говорить сегодня о лингвокультуроэтноэкологии, как науке, обеспечивающей эффективное коммуникативное пространство. Современные тенденции развития социальной психологии расширяют значение понятия «экология», в связи с этим возникают новые словосочетания, которые широко используются средствами массовой информации: «экология слова», «экология языка», «экология мышления», «экология культуры», «лингвоэкология» (лингвистическая экология).

Лингвоэкология (лингвистическая экология) – это исследование проблематики языковой и речевой деградации (исследование факторов, негативно влияющих на развитие языка и его речевую реализацию) и проблематики языковой и речевой реабилитации (исследование путей и способов обогащения языка и совершенствования системы этических и прагматических постулатов речевого общения). Лингвоэкологический подход предполагает бережное отношение к литературному языку как к составляющей культуры.

Современное состояние русского литературного языка, особенности функционирования его единиц, его системно-структурная организация – результат долгого исторического развития. Социальные (в том числе и культурные) изменения неизбежно влекут за собой изменения в языке на разных его структурных уровнях: в фонетике, словарном составе, грамматике и стилистике. Язык развивается и функционирует в социуме, учитывая запросы и потребности членов этого социума. В различные исторические периоды социальные факторы по-разному влияли на процесс развития языка. На современном этапе происходят различные процессы экономического, политического, социального, культурного, экологического характера, которые находят отражение в языке и способствуют его дальнейшему развитию. Таким образом, язык представляется неким индикатором социальных процессов, так как любые изменения в обществе отражаются в речи, а затем фиксируются и языком.

По мнению Н.М. Шанского, все изменения, происходящие в языке, обусловлены экстралингвистическими и интралингвистическими факторами.

Поэтому смещения в словарном составе языка и в способах номинации явлений реальной действительности определяются и предопределяются изменениями в социуме и языковой картиной объективного мира носителей языка.

Изменения, происходящие в современном русском языке в конце XX – начале XXI веков, необходимо внимательно изучить с целью выработки оценок и рекомендаций с позиций объективности и исторической целесообразности [5].

Н. С. Валгина отмечает, что в речевой деятельности частотны отклонения от произносительных, орфоэпических, грамматических и лексических норм [1]. Причины этой тенденции разные: от недостаточной речевой культуры и элементарной неграмотности до осознанного употребления «ошибок», специально запланированных, несущих определённый смысл. Такие отклонения вторичны, специально рассчитаны на понимание «иного» смысла, они весьма выразительны и становятся средством метких характеристик, тем самым представляя собой литературный прием. Осознанное употребление речевых неточностей может быть допустимо в среде образованных и профессионально связанных людей, когда эта ошибочность вносит элемент легкости и непринуждённости, иногда ироничности, в речь понимающих друг друга людей. Подтекст такого общения легко воспринимается собеседниками и понимается.

В текстах художественной литературы и публицистике нарушения языковых норм иногда оказываются художественно значимыми, они становятся образными и передают специальный, характерологический смысл. В другом случае, бесцельные отступления от норм приводят к неточностям, а порой – грубым ошибкам, которые, безусловно, «загрязняют» речь.

Нормы устной и письменной речи в современном русском языке сближаются и активно взаимодействуют. Изменения происходят на морфологическом и синтаксическом уровнях, в словообразовании, но больше всего переменам подвержена лексика. Из употребления выходят целые пласты лексики, обозначающие реалии времен Советского Союза: совхоз, комсорг, колхоз, *партком*, *пионер*, *октябренок*, *комсомолец*, *соцсоревнование*, *ударник*, *агитбригада*, *фарцовщик*, *самиздат* и др. Слова пассивного запаса активно «возвращаются к жизни» [7]: лексика бытовой сферы царской России – экономка, прислуга, господин, гувернер, барин, граф и др.; лексика образования – бакалавр, магистр, гимназия, кадет, лицей, колледж и др.; лексика народной медицины – знахарь, костоправ, врачеватель, ворожей, лекарь, ведун, целитель и др.; наименования дореволюционной социальной сферы – мэр, губернатор, *атаман*, *купец* и др. А.П. Сковородников отмечает, что многие из таких слов получили переоценку: *предприниматель*, *капитализм*, *буржуазия*, *коммерсант* [5]. Создается новая фразеология, где новым является именно лексическая сочетаемость, а не слова как таковые: «*зеленый коридор*» – *упрощенное прохождение таможенных формальностей*; «*держаться на*

плаву» - выдерживать трудности и испытания; «богатынький Буратино» - состоятельный, богатый человек и др. Каждая эпоха характеризуется определенным набором лексических средств, слова которого становятся «новомодными» и широко употребляемыми, это так называемые «знаковые» слова времени, «слова-хронофакты» [6] (*термин З.Е. Фоминой*): *тусовка, беспредел, крутой, обвал, модель* и др. Лексические процессы, как правило, сопровождаются трансформацией в семантике слова, его сочетаемости, а также в его стилистической переориентации. В настоящее время также приобрели широкую употребительность «заново созданные» слова: *убитый* (изношенный, не пригодный для дальнейшего использования), *качки* (люди, занимающиеся фитнес-спортом, качающие мускулы), *молоть* (произносить много лишнего, вздор, нелепицу), *бомба* (что-то из ряда вон выходящее, привлекающее внимание). Данные семантические процессы в лексике влекут за собой обогащение и расширение словарного состава языка.

Н.С. Валгина выделяет основные семантические процессы: сужение значения, расширение значения и полное переосмысление. Необходимо также отметить и те семантические преобразования, которые связаны с деактуализацией некоторых значений, процессом деидеологизации и деполитизации некоторых групп слов [1].

Рубеж веков ознаменовался социально значимым и активным языковым процессом заимствования иноязычной лексики. Современные ученые-лингвисты считают данный процесс заимствований из английского языка (американский вариант) самой яркой чертой современности. Ориентация на западную современную систему ценностей (эталоны культуры, стандарты жизненного уровня, привлекательные технические и информационные новшества, эстетические представления, манеры, вкусы и др.) послужила серьезным стимулом, который и обусловил активизацию употребления иноязычной лексики. Также необходимо учитывать причины заимствований, которые связаны с политическими преобразованиями, экономическим ростом и социально-психологическим «равновесием» общества. Исходя из этого, все заимствованные слова можно условно разделить на две категории: необходимые заимствования, которые отвечают потребностям языка и времени, и заимствования, которые при желании можно было бы и избежать. Безусловно, необходимость англоязычных заимствований и их положительную роль трудно переоценить, но нельзя не видеть и разрушающего начала в том случае, когда иноязычные слова, вытесняют из языка их русские эквиваленты. Особенно часто встречаются такие «необработанные», не освоенные языком элементы в языке средств массовой информации в рекламных текстах, в новых названиях магазинов, ресторанов быстрого обслуживания, кафе и даже в тех случаях, когда существуют не менее точные русские эквиваленты: *уик-энд – выходные, конверсия – преобразование, тинейджер – под-*

росток, имидж – образ, мани – деньги, плюрализм – многообразие мнений, батл – соревнование, битва, чат – беседа, прессинг – давление и др.

Одним из нарушений лингвоэкологического баланса, связанным с широким внедрением вульгарной, субстандартной арготической лексики и фразеологии является процесс жаргонизации. На протяжении XX века русский язык ни единожды испытывал нашествие арготизмов. Данный процесс связан с социальными переменами, с глобальными историческими событиями, а также активным внедрением словаря уголовного мира. Исследователями отмечается повсеместное нарушение языковых норм, появление в речи подавляющего большинства слов и словосочетаний деклассированных элементов.

На современном этапе обновления и переосмысливания ценностей, социального кризиса и политической гласности свобода слова «выплеснула наружу долго сдерживаемый мощный поток подцензурной лексики и фразеологии» [3]. Обеднение речи и ее огрубление – это результат «раскрепощённости», реакция на негативные аспекты жизни, ее проблемы и неустроенность, которая служит средством разрядки психологического и эмоционального напряжения, ««крепкое словцо» более доходчиво и более понятно «простому народу», чем убедительная аргументация, изложенная хорошим русским языком» [3].

М. В. Колтунова в своей работе «Что несет с собой жаргон» [2] определяет молодежный жаргон как наиболее распространенный среди различных видов жаргона, в котором преобладают англицизмы и англоязычные образования («*спикать*» – *говорить*, «*агриться*» – *злиться*, «*крезанутый*» – *сумасшедший*, «*шузы*» – *обувь (ботинки)*, «*бузить*» – *суетиться, беспокоиться*, «*хайер*» – *волосы*, «*хелпить*» – *помогать*, «*зачекиниться*» – *зарегистрироваться*). Жаргонизмы-кальки и полукальки активно проникают в речь подростков и молодых людей, сочетаясь с литературной лексикой в новом значении («*не гони*» – *перестань говорить чепуху*, «*забей и не парься*» – *не обращай внимания и не переживай*, «*он такую лажу гонит*» – *говорит неправду*, «*свалить с тусовки*» – *уйти с дискотеки*, «*надыбать ништяковую тему*» – *найти хорошую музыку*, «*приколоть кого-нибудь*» – *разыграть*, «*по ящичку отпадный фильм крутят*» – *по телевизору хороший фильм демонстрируют*), в данную «языковую цепь» наряду с лексическими включаются и грамматические сочетания («*я такая говорю, а он типа не слышит*»), в которых знаменательные слова начинают выполнять либо функции артикля, либо означают речевую ситуацию («*типа*» – *делает вид, что не слышит*). Таким образом, создаётся особая языковая среда, которая с одной стороны, характеризуется игрой лексических значений слов, что и привлекает молодежь, с другой стороны, большое количество жаргонизмов создаёт некий лексический монотон, что приводит к обеднению и лексическому «истощению» речи.

Современная языковая ситуация такова, что в книжную письменную речь (речь не спонтанную, совершающуюся в официальных рамках) стали

врываться речевые явления, прежде принадлежащие исключительно устной форме функционирования языка. Это уголовно-лагерный жаргон, городское просторечие и даже инвективная (обценная, бранная) речь. Этот процесс детабуизации бранной лексики, наблюдаемый в последнее время в печати, в электронных средствах массовой информации, в конечном счете, обусловлен, по замечаниям Н.С. Валгиной, А.С. Сквородникова [1, 4], эпохой гласности, снятием запрета на обсуждение интимной жизни популярных людей, на публикации эротического содержания.

В связи с этим фактом возникает потребность в сохранении чистоты языка. Здесь и вступает в свои права лингвоэкология – наука, исследующая факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию, и пути языковой и речевой реабилитации.

Лингвоэкологию целесообразно понимать широко как науку, ориентированную и на коммуникативные нормы, и на нормы литературного языка.

Для того чтобы оценить уровень **лингвоэмиссии** (языковой эмиссии), то есть уровня загрязнения речевой/языковой (лингвоэкологической) среды (*термин А.А. Сквородникова*), необходимо выделить те **лингвосиндромы**, то есть нарушения равновесия языковой системы (*термин А.П. Сквородникова*), которые «загрязняют» язык, нарушают чистоту речи.

О **лингводигрессии** (снижении культуры общения, ухудшении состояния языка) (*термин А.П. Сквородникова*), помимо немотивированного (нецелесообразного) заимствования и жаргонизации, могут свидетельствовать следующие лингвосиндромы.

К нарушениям точности речи приводят ошибки в употреблении слов без точного представления об их значении, например, «судья подвел резюме шахматному чемпионату» вместо «судья подвел итог шахматному чемпионату»; «клиенты хирургического отделения» вместо «пациенты хирургического отделения»; «костер все больше распался» вместо «костер все больше разгорался» и др.

Фиксируется большое количество речевых недочетов и ошибок по причине незнания или забвения многих семантически ценных слов и фразеологических сочетаний, оскудения активного словарного запаса, например, «не мудрствуя долго» вместо «не мудрствуя лукаво»; «метать бисер на пол» вместо «метать бисер перед свиньями»; «имеющий глаза, пусть увидит» вместо «имеющий уши слышать, да услышит»; «произвести большое влияние» вместо «произвести большое впечатление»; «играть значение» вместо двух разных фразеологизмов «играть роль» и «иметь значение» и др.

Нарушают лингвоэкологический баланс и речевые штампы, в том числе и эвфемистического характера: «при голосовании поднялся лес рук»; литературные штампы – «гневный протест», «волнующий образ»; публицистические штампы – «труженик полей», «город на Волге»; сочетания со словом

«фронт»: «фронт уборки», «фронт урожая», «фронт работ»; сочетания со словом «золото»: «голубое золото» (газ), «белое золото» (хлопок), «зеленое золото» (лес), «черное золото» (уголь), «мягкое золото» (пушнина).

Немотивированное использование канцеляризмов, частота их появления в средствах массовой информации приводят к нарушениям уместности речи: «Имеет место отсутствие запасных частей в автомагазине», «В хозяйстве произведено перевооружение действующей птицефермы», «Взять курс на внедрение приемов...», «Мобилизовать себя и всех на выполнение хозяйственных директив» и др.

К неблагозвучию и комическому эффекту приводят нарушения, связанные с утратой эстетического вкуса и семиотической целесообразности в номинациях собственных и нарицательных имён: *Стелла Ивановна, Изольда Потрепышкина, собака Джессика и кот Адольф* и др.

«Повсеместное» сквернословие – лингвосиндром, который выделяет А.П. Сковородников, в настоящее время усиливается синдромом «повышенного внимания к интимной сфере отношений» [5] и выливается зачастую в языковую «раскрепощенность», а иногда – распушенность: «Как узнать, что жена удовлетворяет другого» (заголовок статьи, МК, 2020); «Понимаю, как вам трудно: хочется и сексом позаниматься, и «формально сохранить девственность». Поэтически говоря, оргазм – это же как свободный полет, улетная штука...» (из содержания газетной статьи, КП, 2002); «Оседлай меня, отважная наездница» (наружная реклама велотренажеров) «А у вас стоит... окно» (рекламный щит фирмы, изготавливающей и устанавливающей пластиковые окна и балконные модули). Подобные тексты в рекламе, в СМИ, в радио- и кинотекстах носят частотный характер. Следует заметить, что в русской культуре, языковой картине мира не принято эксплицировать интимную сферу человеческих отношений, поэтому реклама предметов личной гигиены, средств интимного туалета, нижнего белья вызывает раздражение.

Нарушения речевого этикета, связанные с «излишней интимизацией» общения, фамильярностью в отношениях с адресатом речи (оппозиция ТЫ – ВЫ), грубостью выражений и небрежностью подбора соответствующих эмоциональному фону беседы лексических средств – ещё одно лингвоэкологическое нарушение, которое характерно, к сожалению, как для разговорной речи, так и для речи художественной и публицистической.

Таким образом, в настоящее время характеризуя лингвоэкологию, следует отметить, что она представляет собой молодую развивающуюся науку, задачами которой являются сохранение чистоты речевой и языковой среды обитания человека. Их решение обеспечит стабильность культурного развития и воспитания. Основная цель лингвоэкологии как науки – обеспечение эффективного коммуникативного пространства.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2003. – 304 с.
2. Колтунова М.В. Что несет с собой жаргон // Русская речь. – 2003. № 1. – С. 48-50.
3. Наумов В.П. Труды по культуре речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://www.km.ru>. (Дата обращения 09.04.2021).
4. Сковородников А.П. Вопросы экологии русского языка. – Красноярск, 1993. – 385 с.
5. Сковородников А.П. Лингвистическая экология // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник. – М., 2003. – 840 с.
6. Фомина З.Е. Слова-хронофакты в языке политических текстов // Язык и эмоции. – М., 1999. – С. 207-215.
7. Шипицына Г.М., Герашенко М.Б. Почему в активное употребление возвращаются старые слова // Мир русского слова. – 2010. – № 4. – С. 13-18.

УДК 82-31

Погребная Яна Всеволодовна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Pogrebnaia Yana Vsevolodovna
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»,
Stavropol
E-mail: maknab@bk.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АНТРОПОЛОГИЗМА В ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА XX-XXI ВЕКОВ: ОБРАЗ МИГРАНТА В СОВРЕМЕННОМ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ РОМАНЕ

NEW TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGISM IN LITERATURE AT THE TURN OF THE XX-XXI CENTURIES: THE IMAGE OF A MIGRANT IN A MODERN MULTICULTURAL NOVEL

Аннотация. В статье осуществляется сравнительно-исторический анализ образов героев-мигрантов в романах франкоязычного писателя Ж.-М. Ле Клезлио «Пустыня» (1980) и швейцарского писателя М. Сутера «Кулинар» (2010), направленный на идентификацию нового типа героя в мультикультурном (постколониальном) романе в аспектах адаптации и/или конфликта с чуждой культурной и инациональной средой; образ героя-мигранта интерпретируется в современном романе как манифестация романтического героя-изгнанника, при этом образ родины героя приобретает статус романтического идеала, априори недостижимого, однако Сутер обосновывает невозможность возвращения героя на родину объективными историческими обстоятельствами, в то время как Ж.-М. Г. Леклезлио показывает героиню, отказывающуюся от возможности адаптации к иной культуре и приверженную романтической мечте.

Abstract. *The article provides a comparative historical analysis of the images of heroes-migrants in the novels of the French-speaking writer Zh.-M. Le Clézio "The Desert" (1980) and the Swiss writer M. Suter "Culinary" (2010), aimed at identifying a new type of hero in a multicultural (postcolonial) novel in the aspects of adaptation and / or conflict with a foreign cultural and foreign environment; the image of a migrant hero is interpreted in a modern novel as a manifestation of a romantic exiled hero, while the image of the hero's homeland acquires the status of a romantic ideal, a priori unattainable, however; Suter justifies the impossibility of returning the hero to his homeland by objective historical circumstances, while J.-M. G. Leclézio shows a heroine who refuses the possibility of adapting to a different culture and is committed to a romantic dream.*

Ключевые слова: *постколониальная литература, мультикультурный роман, новый тип героя, герой-мигрант, адаптация героя, иная культурная среда, романтический идеал.*

Key words: *postcolonial literature, multicultural novel, new type of hero, migrant hero, adaptation of the hero, different cultural environment, romantic ideal.*

Жан Мари Густав Леклезю (р.1940) – французский писатель, имеющий двойное гражданство – Франции и острова Маврикий, лауреат Нобелевской премии по литературе 2008 года. В 1994 году признан величайшим из ныне живущих писателей, пишущих по-французски. Роман «Пустыня», написанный в 1980 году, был удостоен премии Поля Морана, присуждаемой раз в два года писателям из франкоязычных стран. Биография Леклезю, который проходил военную службу в Таиланде (1967), с 1970 по 1974 годы жил среди индейцев в Панаме, в 1975 году женился на марокканке, защитил диссертацию о фольклоре индейцев майя во французском центре исследования Мексики в 1978 г., преподавал в американских и южнокорейских университетах – может быть идентифицирована как биография представителя постколониальной или мультикультурной литературы.

Постколониальная литература – это явление в мировой литературе XX века, объединяющее творчество писателей, которые по рождению или происхождению связаны с бывшими европейскими колониями, протекторатами или зонами интенсивного влияния Англии, Франции, Испании. Хотя творчеству пишущего по-английски писателя японского происхождения Кадзуо Исигуро (р.1954), который не выступает представителем бывшей колонии, присуща тенденция к синтезу культур, свойственная постколониальной литературе. С тем чтобы отчетливее обозначить характер нового феномена в мировой литературе некоторые исследователи обращаются к термину мультикультурная литература. Идентифицируя признаки мультикультурной литературы, С.П. Толкачев указывает, что «мультикультурная литература имеет прямое отношение к вопросам, связанным с гибридизацией культур, межпространственностью, пороговостью, пересечением и наложением идей и идентичностей» [5, с. 188-189]. Осознанием роли мультикультурной литературы в совре-

менном мировом литературном процессе выступает факт наивысшего признания значения творчества представителей мультикультурализма: в 2001 году выходец из Тринидада Видиа Найпол (1932-2018) получил Нобелевскую премию по литературе в 2001 г. как английский писатель, в 2003 году Нобелевской премии удостоился Джон Кутзее (р.1940) – писатель с гражданством ЮАР и Австралии, Жан-Мари Густав Ле Клезю получил Нобелевскую премию в 2008 году, а в 2017 году Нобелевскую премию получает английский писатель японского происхождения Кадзуо Исигуро.

Интерес Ле Клезю к другим народам и культурам нашел выражение в 1977 году в переводе сборника мифов, научных наблюдений, исторических сведений «Чилам-Балам» индейцев майя и племен, говоривших на языках юкатека. С 1990 года совместно с Жаном Грожаном Леклезю публикует сборники «Рассвет народов», направленные на представление архаических культур и мифологий. В 2000 году писатель начал изучать мифологию, ритуалы и архаическую культуру Южной Кореи. В 2004 году, вспоминая недолгое пребывание своей семьи в Африке, Леклезю пишет автобиографическое эссе с показательным названием «Африканец» [1, с.70-74]: примечательно, что поиски собственной идентичности писатель соотносит не с языковой идентичностью, а с пространственной, географической, тем самым подчеркивая значимость не столько социальных условий, сколько национальной принадлежности, климата, географического положения, национальных традиций, фольклора и мифологии в формировании характера героя.

На рубеже XX-XXI веков проблема гибридизации культур, их синтеза, в контексте действия разнонаправленных тенденций глобализации мировых культурных процессов и все интенсивнее развивающихся на этом фоне поиски культурной идентичности – получила особую актуальность. Кроме того, объективно существующие и приобретающие все больший размах процесса миграции, как вынужденной, так и добровольной, не только привели к упрочению статуса мультикультурной литературы, предлагающей художественную интерпретацию как глобальных причин и последствий миграции, так и их персональное осмысление как на уровне личного биографического опыта автора, так и на уровне создания судьбы героя-мигранта в романах Жана-Мари Густава Ле Клезю «Пустыня» (1980) и швейцарского писателя Мартина Сутера (р.1948) «Кулинар» (2010).

Роман «Пустыня» знаменует новый этап творческой эволюции Ле Клезю: от ранних произведений, в которых, особенно в романе «Протокол» (1963), ощущается значительное влияние Альбера Камю (1913-1960), к философски-обобщающим романам «Книга бегств» (1969), «Война» (1970), «Великаны» (1973), а затем, – к романам о поисках современным героем идентичности, о способах сосуществования разных рас, народов, религий, культур [3, с. 30]. Таким образом, в романе «Пустыня» находят выраже-

ние не только размышления писателя о диалоге культур и его возможности, но концепция современного человека, репрезентативная для мультикультурного мира современности.

Роман «Пустыня» композиционно делится на внешне не связанные между собой сюжетно части: в первой части романа показано восстание кочевых народов пустыни против внедрения чужой культуры и религии, во второй – попытка марокканской девушки Лаллы найти себя в мире французского мегаполиса. В обеих частях романа события показаны глазами взрослеющего героя: сначала ребенка, затем молодой женщины; прибытие пустынных кочевых племен на землю предков, к их древним святыням, обсуждение вождями племен возможности противостояния колонизаторам читателю показано через восприятие мальчика Нура; жизнь в маленьком прибрежном городке в Марокко, ее уклад и внутренняя конфликтность показаны глазами постепенно взрослеющей Лаллы, которая хочет убежать от насильственного замужества сначала в пустыню к кочевникам с мальчиком-пастухом Хартани, а потом за море, во Францию, в большой портовый город.

Именно концепция героя, поиски им идентичности, выбор общего принципа «точки зрения» для показа событий в обеих частях романа и определяют целостность «Пустыни». Оба героя: и Нур, и Лалла, – показаны как носители культурной традиции и ценностной системы, отличных от европейских. Так Нур постигает важность и значимость древних святынь как начал, объединяющих кочевые племена, сообщающих им общность целей, задач и ценностей. Именно в центре пустыни, в древнем городе вожди племен принимают решение о сопротивлении, чтобы сохранить свои независимость и культуру, свои обычаи, веру и святыни. Жизнь в пустыне скучна и тяжела, но ни Нур, ни его отец и мать, ни старейшины не высказывают недовольства ни местами своих кочевий, ни скудостью ресурсов. Напротив, они готовы сражаться за свои земли, а не идти в завоевательный поход в поисках лучшей доли, более привольного житья. Восставшие терпят поражение, но кочевые народы не чувствуют себя побежденными, возвращаются в пустыню, которая для них выступает источником жизни, сил, воли к сопротивлению. Именно таким образом представлена пустыня с точки зрения Нура и его народа, их жизнь представляется Нуру и его племени единственно возможной, освещенной традицией, ее скудость и тяжесть, невыносимость условий жизни кочевых племен пустыни фиксирует только европейский взгляд.

Часть романа о Лалле открывается главой «Счастье». Лалла живет в бедном марокканском городке, у приютившей ее, сироту, рано потерявшую мать, родни, жизнь в городке лишена каких-либо признаков комфорта. Но Лалла счастлива, когда гуляет в дюнах на берегу моря, когда слушает звуки прилетевшего из пустыни ветра, когда разговаривает с пастухом Хартани, который не знает обычного человеческого языка, но может говорить и рассказывать

истории, указывая на явления в мире окружающей природы. Он сам выступает продолжением мира дюн и ветра, воплощением самой природы, которая говорит с человеком на языке явлений и существ естественного мира. Лалла находит похожим Хартани на ястреба, крик которого она пыталась повторить. Выбранная девочкой метафора отражает сущность пастуха, которая близка Лалле больше, чем сущность жениха, целиком поглощенного материальными заботами. Когда возможный жених приносит в дом Лаллы подарки: «зеркало в белой пластиковой рамке с электрической подсветкой, транзисторный приемник размером со спичечный коробок, самописки с золотыми колпачками и сумку, набитую сахаром и консервными банками,» [2] – их пестрота, незначительность, дешевизна фактически повторяют плачевно вошедший в историю обмен золота на стеклянные бусы. И если Амма (тетка Лаллы по отцу), воспитавшая Лаллу, еще как-то увлечена блеском той мишуры, которую будущий зять принес в подарок, то сама Лалла знает, что истинной ценностью обладает мир дюн, моря, ветра и далекой пустыни, куда она готова бежать с Хартани, чтобы сохранить свободу. Как отмечает в автореферате кандидатской диссертации В.Б. Сафонова, пустыня выступает символом «... идеала свободы, независимости, морального достоинства, и даже некоторой святости, идеала, неподвластного поражению и стоящего значительно выше, чем материалистический идеал Запада» [3, с. 26].

Оказавшись во французском мегаполисе и пройдя традиционный путь к успеху, отвечающий стереотипам массовой культуры: от уборщицы до востребованной модели, Лалла показывает, что нисколько не дорожит обретенными комфортом и признанием, она не дорожит ни славой, ни деньгами. Более того, предупреждает фотографа, открывшего в ней модель, что вернется домой, когда почувствует, что это необходимо. А необходимым это становится, когда Лалла понимает, что должна родить своего ребенка дома, на своей земле, там, где она была по-настоящему свободна и счастлива в дюнах на берегу моря, в мире древних преданий, которые ей рассказывала Амма и старый рыбак Наман, тоже вернувшийся из Марселя домой, несмотря на вполне успешную карьеру повара, которую старый рыбак начал во Франции. Здесь в дюнах Лалла говорила с древним покровителем ее народа, которого она называла Ас-Сур, тайна, синий воин, образ которого возник из солнечного света, неба и ветра, прилетавшего из пустыни.

В романе Леклезю «Пустыня» мир исключительно материальных ценностей, комфорта, обретению которого посвящают жизнь люди Запада, противопоставлен миру естественной жизни, черпающему свою жизнность и способность к продолжению из стихийных сил природы, символизирующих собой вечность. На звезды над шатрами кочевых племен, прибывших в древний город Смара, смотрит Нур, Лалла все время напевает песенку «Среди-зем-но-морье», обращаясь к вечному миру моря, дюн, в которых

она знает каждую тропинку, пустынного ветра. Мир Лаллы и Нура, хотя его народ, восстав, терпит поражение, черпает силы и устойчивость в своей древней земле, ее живых преданиях и мифах, этот мир в романе Леклезю наделен преимуществом перед миром Запада, основанном на материальных, временных, а не вечных, вневременных ценностях.

В романе Мартина Сутера «Кулинар» проблема адаптации главного героя – вынужденного мигранта из Шри-Ланки талантливого повара Маравана осмысливается вне контекста собственно культурной адаптации. Конфликт героя с обществом, обязательный для мультикультурного романа, интерпретируется как столкновение талантливого, но лишенного протекции специалиста с завистливыми коллегами, причем, этот конфликт именно на родине Маравана приобретал характер притеснения по национальному признаку: Мараван вспоминает, что на родине он не смог занять место шеф-повара, потому что его отдали представителю национального большинства – сенегальцу, а не ему – тамильцу. Более того, знание секретов национальной кухни помогает Маравану достичь успеха в иной культурной среде: его исключительность способствует его продвижению, а не препятствует ему, когда Мараван начинает работать самостоятельно. В мире чужой культуры перед ним открываются те возможности, которых он, как представитель низшей касты, был лишен на Родине: он может жениться по любви на девушке более высокого происхождения. Кроме того, именно исключительность Маравана способствует осуществлению справедливости: Маравану и его подруге – тоже иммигрантке из Эфиопии – Македе удастся пресечь деятельность крупного подпольного торговца оружием, который косвенно виновен в тех социальных катастрофах, которые лишили обоих героев родины. Дальманн – оружейный барон – представлен в романе как собирательный образ, выражающий обобщение политики эксплуатации и разграбления, которая ведется по отношению к странам Третьего мира. Он характеризуется как воплощение войны и разрушения, направленных против свободы и экономической независимости, за которые сражались и погибли родители Маравана и Македы, которая дает Дальманну такую характеристику: «Это благодаря им война вообще стала возможна. Такие, как Дальманн, наживаются на ней, и только поэтому она продолжается» [4]. Если в романе Ле Клезю иммигрантка Лалла так и не находит возможности адаптироваться к миру иной культуры, несмотря на успех и признание, то в романе М. Сутера Мараван только представляет себе возвращение, которое невозможно в действительности по объективным причинам: национальное меньшинство тамильцев подвергается геноциду, сопротивление восставших сломлено.

М. Сутер показывает в романе представителей новой Европы: красавицу эфионку Македу, Сандану и Маравана, – тамильцев, бежавших от гражданской войны и геноцида из Шри-Ланки, и швейцарку Андреа, не задер-

живающуюся долго ни на одной работе отчасти из-за критического склада ума и обостренного чувства справедливости, подчеркивая, что проблемы их социальной адаптации идентичны проблемам молодых европейцев, более того, что их исключительность открывает перед ними больше возможностей чем перед их европейскими сверстниками: швейцарка Андреа испытывает те же трудности самореализации, что и иммигрант Мараван. Более того, уже выросло новое поколение молодых тамильцев, которые, как подруга Маравана Сандана, никогда не были на родине, они родились и выросли на чужбине и уже начинают пренебрегать строгими запретами и национальными традициями, как и Сандана, отказавшаяся от жениха, которого нашли ей родители и избравшая Маравана. Мараван, в отличие от героини Ле Клезлио, избирает процесс вживания в чужую культуру: отказывается от намерения создать собственную авторскую кухню, от мечты, от желания вернуться на родину и связать свою жизнь с Андреа. Лалла, став востребованной моделью, подчеркнуто не интересуется деньгами, целиком доверяя своему менеджеру, она даже не знает, сколько денег взяла с собой: возвращаясь на родину, она достает из кармана ворох бумажных денег и даже не считает их. Она сразу обозначила себя чужой в ином культурном пространстве, указала на временность своего пребывания в нем: сообщив менеджеру, что уедет, когда найдет нужным. Но парадокс состоит в том, что и в Марокко, в своем родном городке Лалла не чувствовала себя привязанной к нему, не идентифицировала дом тетки, в котором выросла, как малую родину: она стремилась убежать в пустыню, к кочевым племенам с пастухом Хартани и только болезнь помешала ей осуществить задуманное.

Таким образом, родина для героев-мигрантов в обоих романах приобретает статус романтического недостижимого идеала, к которому можно только стремиться. Оба героя сироты изначально поставлены в положение изгнанников, утрата которых невозможна. Герои-мигранты в мультикультурных романах Ж.-М. Г. Ле Клезлио и М. Сутера предстают современной манифестацией романтического героя-изгнанника, который утраченную Отчизну мыслит не в реальных географических и социальных категориях, а экстраполирует в мир идеального, причем, если Лалла в романе «Пустыня» связывает свое будущее с возможностью достижения идеала, то Мараван от такой возможности отказывается, пытаясь найти новый дом в иной культурной среде.

Список литературы

1. Жилевич О.Ф. Французская постмодернистская автобиография: «Африканец» Ж.-М. Г. Леклезлио // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2011. – № 2. – С. 70-74.

2. Леклезлио Ж.-М. Г. Пустыня. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=122639&p=24>. (Дата обращения 17.06.2021).

3. Сафонова В.Б. Эволюция творчества Жана-Мари Густава Леклезю (от «Протокола» к «Пустыне») // Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филолог. наук по специальности 10.01.05 – Литература стран Европы, Америки и Австралии. – М., 1998. – 30 с.
4. Сутер М. Кулинар. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://readli.net/kulinar-3/> (Дата обращения 17.06.2021).
5. Толкачев С.П. Мультикультурное пространство и мультикультурная литература // Культура «Пост» как диалог культур и цивилизаций / Под ред. М. К. Попова и В. В. Струков. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2005. – 360 с.

УДК 37.02

Рябченко Наталья Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Ryabchenko N.N.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute»,
Stavropol

E-mail: natascha.nazarenko@yandex.ru

Глушкова Надежда Геннадьевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Glushkova N.G.

SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol

E-mail: nadezhda.glu@mail.ru

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

LINGUOECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN A MODERN SCHOOL

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы лингвоэкологического воспитания учащихся современных школ, представлены педагогические условия, обеспечивающие повышение речевой культуры обучающихся; раскрыт алгоритм работы, ориентированный на лингвоэкологическое воспитание учащихся на уроках русского языка; описаны речевые упражнения, направленные на формирование лингвоэкологических компетенций учеников современной школы.

Abstract. The article considers the problems of linguoecological education of students of modern schools, presents pedagogical conditions that ensure the improvement of the speech culture of students; reveals the algorithm of work focused on the linguoecological education of students in Russian lessons; describes speech exercises aimed at the formation of linguoecological competencies of students of modern schools.

Ключевые слова: лингвоэкология, лингвоэкологическое воспитание, речевая культура, нормы русского литературного языка.

Key words: *linguocology, linguoecological education, speech culture, norms of the Russian literary language.*

Современное отечественное языкознание отмечено разнообразием направлений в составе широкой области исследования. К числу наиболее авторитетных из них следует отнести лингвоэкологию, необходимость которой признает все большее количество лингвистов.

Лингвоэкология – это лингвистическая дисциплина, которая находится в процессе становления и тесно связана с такими разделами лингвистики, как социолингвистика, этнолингвистика, теория культуры речи, история языка. Лингвоэкология взаимодействует с рядом других гуманитарных дисциплин (этнопсихологией, социологией, историей данного народа, историей его культуры) и исследует проблематику языковой и речевой деградации [3].

Большой лингвистический словарь В.Д. Стариченка трактует понятие «лингвоэкология» как «направление в лингвистике, исследующее различные вопросы, которые связаны с языковой ситуацией, языковой средой и языковой политикой, с культурой речи и речевым этикетом, с динамикой языковых норм и др. К сфере лингвоэкологии относятся проблемы сохранения и бережного отношения к языку как важнейшему средству общения, как духовной среде обитания человека» [4, с. 102].

В условиях современной школы перед учителем стоит глобальная задача – подготовить культурного, высокообразованного человека, творческую личность. Решение обозначенной задачи ориентировано на создание благоприятной языковой и речевой среды, влияющей на духовное развитие ученика и формирующей его речевую культуру, т.е. лингвоэкологическое воспитание. Лингвоэкологическое воспитание – это воздействие на языковое и речевое развитие ученика, обучение его правильному речевому поведению.

В настоящее время проблема лингвоэкологического воспитания обучающихся современных школ представляет собой наибольшую актуальность. В обществе наблюдается преобладание вульгаризмов, жаргонизмов не только в разговорной речи, но и в текстах, создаваемых радио- и тележурналистами, в газетных и журнальных публикациях. Кроме того, современная экономическая и политическая обстановка в стране содействует тому, что процесс проникновения иноязычной лексики в русский язык отличается непредсказуемым характером. Такое обращение с языком незамедлительно отразилось на речи обучающихся школ. Речь учеников характеризуется отсутствием лексического богатства, разнообразия синтаксических конструкций, скудна и невыразительна. Порой школьники для выражения всего спектра чувств, переживаний, впечатлений употребляют большое коли-

чество жаргонизмов. Это не может не отразиться на сознании и культуре каждого учащегося, что зачастую воплощается в элементарном невежестве, касающемся как истории нашей родины, так и современности.

В таких условиях очень важно учителю воспитать ученика, воздействуя на духовное развитие, обучив правилам речевого поведения, способствуя формированию культуры речи.

Одним из путей решения проблем лингвоэкологического воспитания в современной школе является выявление факторов «загрязнения» речи школьников. Так, в ходе экспериментального исследования Суценко Е.А. было установлено, что обозначенными факторами «загрязнения» речи школьников выступают:

- нарушение норм русского литературного языка;
- падение интереса к чтению;
- засорение речи просторечиями (докторша, взбеленился, кажись, очуметь, маста, насовсем, мазила, шельма и др.); школьным жаргоном (училка, биологичка, директорша, пара, тройбан, шпора, черчель (учитель черчения) и др.); молодежным жаргоном (препод, ништяк, читалка, отпад, презентуха, америкос, облом и пр.);
- отсутствие терпимости к другой точке зрения;
- переход коммуникации в сторону неэкологичности, т.е. речевое хулиганство;
- унижение, оскорбление, нападки словом, агрессивное речевое поведение; ситуации эмоционального заражения и др.;
- многочисленное употребление в речи слов-паразитов (это, так сказать, значит, вот, ну, как бы и др.);
- неоправданное использование в речи заимствованной лексики, повсеместное употребление иноязычных слов в качестве современной лингвистической моды;
- вульгаризацией речи;
- оскудение словарного запаса, обеднение речи;
- заимствование иноязычных слов посредством перевода их на русский язык (калькирование);
- понижение уровня индивидуальной речевой базы;
- обеднением средств выразительности языка/речи;
- искажением языковых смыслов;
- отсутствием контроля за собственной речью;
- снижением эпистолярной культуры и др. [5].

Вышесказанное позволяет заключить, что в целом причинами «засорения» речи школьников являются проблемы падения интереса к изучению русского языка и культуры речи, пренебрежение нормами русского литературного языка и влияние Интернета, что несомненно ведет к оскуднению речевой практики школьников.

Следует отметить, что на основе обозначенных лингвоэкологических факторов риска (факторов «загрязнения» речи школьников) были разработаны педагогические условия, обеспечивающие повышение речевой культуры обучающихся:

- овладение учениками нормами русского литературного языка в рамках спецкурса «Экология языка»;
- обогащение словарного запаса путем вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения;
- стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Рассмотрим их содержание.

Овладение учениками нормами русского литературного языка в рамках спецкурса «Экология языка».

С языковыми нормами русского литературного языка школьники знакомятся при изучении основного курса русского языка. При этом в программе обозначены лишь те нормативные правила, которые нарушаются носителями родного языка, выступают как коммуникативно-значимые, поскольку охватывают большую по объему группу языковых средств или частотные в речи слова, словоформы и конструкции. Следовательно, полный набор норм русского литературного языка в рамках основного курса русского языка не представлен. Вследствие этого необходима специальная ознакомительная работа, предусматривающая изучение полного состава норм русского литературного языка в рамках спецкурса «Экология языка».

Одной из важнейших *целей* спецкурса является формирование языковой и лингвоэкологической компетенции обучающихся.

В число *задач* входят:

- изучить нормы современного русского литературного языка, повысить речевую культуру учащихся;
- создавать условия для сохранения чистоты русского языка как явления культуры;
- содействовать пониманию роли родного языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей;
- формировать способность к анализу и оценке языковых явлений.

Содержание занятий в рамках спецкурса предусматривает анализ речевых и грамматических ошибок обучающихся; текстов школьных сочинений; текстов мастеров слова; классификацию речевых и грамматических ошибок, объяснение причин их появления; поиск возможностей предотвращения речевых и грамматических ошибок; выявление источников словарного обогащения; конструирование, редактирование текста; стилизацию; подготовку публичных выступлений.

Повысить эффективность работы в овладении нормами русского литературного языка в рамках спецкурса «Экология языка» помогут следующие условия:

1. Развитие мотивации в процессе изучения норм русского литературного языка. У ученика должно быть сформировано стремление развивать коммуникативные качества хорошей речи. В этом случае имеется в виду прежде всего овладение именно нормативной стороной речи как одной из слагаемых того, что входит в понятие «культурный человек».

2. Осознание учениками понятия «норма» как принятого в языке правила произношения, словоупотребления и т. д. и осмысление определенной конкретной нормы.

3. Многократное повторение правильного варианта произношения слова, словоформ, словоупотребления и т. д. с целью выработки нужного автоматизма произношения, управления одного слова другим и т.д.

4. Использование целенаправленной системы речевых упражнений, обеспечивающей формирование вначале осмысленных умений, а в последующем – речевых навыков.

К числу обозначенных упражнений относятся:

- сопоставительный анализ нормы и ее нарушений;
- выбор одного из данных (ошибочного и нормативного) языковых средств;
- замена ошибочных вариантов нормативными (исправление ошибок в произношении слов, в словоупотреблении, в построении предложений и т.д.);
- устный пересказ или письменное изложение текста, в котором необходимые для усвоения языковые средства выступают опорными;
- составление словосочетаний, предложений, небольшого текста с языковыми средствами, норму употребления в которых следует не только осмыслить, но и запомнить [1].

Обогащение словарного запаса путем вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения.

Коммуникативный смысл этой работы не только в том, чтобы сделать речь учащихся более точной, но воспитать у школьников потребность выбирать наиболее уместные для каждого конкретного случая языковые средства, особенно изобразительные, устранить в их речи нелитературные слова.

Формирование коммуникативных качеств хорошей речи у учеников – особая сторона работы по культуре речи. Обогащение речи учащихся предполагает осознание ими оттенков лексических и грамматических значений слов, словоформ, конструкций, а также их стилистических особенностей, сферы употребления. Это осмысление выступает той основой, на которой строится обучение выбору (из имеющегося в речевой памяти) оптимального для определенной речевой ситуации языкового средства.

Реализуя задачи обогащения речи школьников, словесник формирует у них оценочное отношение к отбору языковых средств в зависимости от комплекса таких факторов, как задача, адресат, время, место высказывания и т.д.

Обогащение словарного запаса посредством вовлечения учащихся в активные диалоговые формы можно осуществлять на уроках русского языка с помощью специальных речевых упражнений, предусматривающих взаимодействие учеников друг с другом. Так, наиболее продуктивными в этом отношении выступают условно-коммуникативные упражнения (имитативные, трансформационные, репликовые с целью варьирования лексического наполнения, отработки речевых клише), драматизация диалога с возможностью внесения различных модификаций.

Обозначенные упражнения ориентированы на активизацию и уточнение словаря у учеников, содействуют усвоению отдельных диалогических единств, построенных из различной компоновки лексико-грамматических средств, закрепляют речевые навыки, например, при построении учебного диалога, путём постановки проблемных вопросов, на этапе рефлексивной деятельности на уроке русского языка, формируют умения отбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения.

Стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Одним из путей формирования коммуникативных способностей на уроке русского языка является организация парных и групповых форм работы, где каждый обучающийся вовлекается в учебный процесс, в систему, требующую от него, с одной стороны, самостоятельности и продвижения в своем темпе, а с другой, умения общаться, сотрудничать и решать учебные задачи.

Как нельзя лучше для организации поисковой, исследовательской деятельности подходят уроки русского языка. В частности, урок-исследование позволяет ставить серьёзные проблемные вопросы, исследовательские задачи, когда новая тема подаётся в виде проблемной задачи, например, *поврежденное послание, которое состоит из одного предложения. Учащиеся должны вставить в предложение и уместные и правильные с точки зрения норм русского литературного языка средства, восстановив его смысл.* Затем в ходе урока необходимо так выстроить деятельность учеников, чтобы в процессе занятия они сами пришли к выводу о том, в чем особенность данного предложения. Вся эта работа сопровождается непрерывным общением учащихся с учителем, с одноклассниками и содействует совершенствованию их коммуникативных способностей [2].

Весьма действенным в этом направлении являются и проекты по проблемам культуры речи, речевого этикета в современном обществе. Проектная работа позволяет осуществлять поиск материала по исследуемой проблематике, анализировать его, демонстрировать индивидуальное видение средствами науки и творчества.

Таким образом, стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой дея-

тельности позволяет определить образовательные потребности учащихся, их интересы в области эколингвистики, организовать различные обсуждения возникающих вопросов по заявленной проблематике.

В итоге рассмотрения обозначенной проблемы можно сказать, что создание условий для безопасной лингвистической социальной среды, ее оздоровления в условиях современной школы представляется важным с позиции формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся, управления ими своим речевым поведением, коммуникативной деятельностью.

Список литературы

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт. – 2017. – 202 с.
2. Баранов М.Т., Пентилюк М.И. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: 2000. – 250 с.
3. Сковородников А.П. Об экологии русского языка // Филологические науки. 1992. – № 2. – С. 104-111.
4. Стариченок В.Д. Большой лингвистический. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 810 с.
5. Сущенко Е.А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3-2. – С. 223-224.

УДК 371.321: 004.031.42

Трембикова Алевтина Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Trembikova A.A.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: alaltr@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN LITERATURE LESSONS

Аннотация. В статье представлены инновационные приемы обучения, активизирующие деятельность обучающихся на уроках литературы. Технология интерактивного обучения в условиях реализации новых требований ФГОС к качеству образования является одной из продуктивных, поскольку позволяет сформировать не только предметные, но и метапредметные компетенции с выходом на личностный результат. При этом формируется самое главное умение современного школьника - умение учиться. Средством активизации познавательной активности обучающихся

является выполнение разнообразных творческих заданий интерактивного характера, методический инструментарий проведения которых представлен в данной статье.

Abstract: *The article presents innovative teaching methods that stimulate the activities of students in literature lessons. The technology of interactive learning in the context of the implementation of the new requirements of the Federal State Educational Standard for the quality of education is one of the productive ones, since it allows to form not only subject, but also metasubject competencies with an output to a personal result. At the same time, the most important skill of a modern student is formed - the ability to learn. The means of enhancing the cognitive activity of students is the fulfillment of a variety of creative tasks of an interactive nature, the methodological tools of which are presented in this article.*

Ключевые слова: *урок литературы, активизация познавательной деятельности обучающихся, интерактивные технологии, предметные и метапредметные компетенции, современное образование, проблемное обучение, творческие задания.*

Key words: *Literature lesson, enhancing the cognitive activity of students, interactive technologies, subject and metasubject competencies, modern education, problem-based learning, creative tasks.*

В современной государственной образовательной политике главной задачей является достижение нового качества образования, адекватного потребностям личности и общества.

Активизация познавательной деятельности учеников – одна из актуальных проблем школьного образования: резкое падение интереса обучающихся к изучению предметов гуманитарного цикла и, как следствие, снижение грамотности, культуры, косяязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль, отсутствие должной аргументации находятся в прямой зависимости от уровня активности школьников в процессе обучения. Практика обучения показывает, что необходимо вводить методы и приёмы, стимулирующие у обучающихся интерес к познанию.

Интерактивные технологии составляют главную идею и основу эффективности результатов. По определению Бим-Бада Б.М., «Интерактивное обучение (от англ. Iteration взаимодействие). Учащийся становится полноправным участником учебного процесса; его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации» [1, с. 107].

Технология интерактивного обучения в условиях реализации новых требований к качеству образования считается оптимальной, поскольку спо-

способствует формированию предметных и метапредметных компетенций с выходом на личностный результат. При этом формируется одно из основных умений, обучающихся – умение учиться.

При изучении литературы как учебного предмета, обычно трудности возникают при восприятии и осознании литературоведческих и лингвистических понятий и формировании соответствующих умений и навыков у обучающихся. Прежде всего, это связано с тем, что у учеников недостаточно сформирована интеллектуальная готовность к сложной учебной работе: низкая способность к концентрации внимания, умению сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы, держать в памяти большой объем фактического материала, применять теоретические положения к конкретным практическим ситуациям и уметь ситуативно активизировать его конкретную часть. Известный российский педагог С.Т. Шацкий считает, что «серость жизни вызывает у детей нечто вроде настоящего заболевания» [5; с. 405]. Такая ситуация складывается, потому что на уроках чаще используют традиционные формы обучения, которые в свою очередь не дают должных результатов, не эффективны, в результате успеваемость и качество знаний школьников недостаточно высокие. Следовательно, однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению, делают учебный процесс скучным и бесперспективным.

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (ФГОС). Его главное предназначение – «определение и обеспечение устанавливаемых на федеральном уровне условий и требований, направленных на реализацию общественного заказа на воспитание нового, успешного и конкурентоспособного поколения граждан России» [4].

В соответствии с новыми стандартами, нужно, прежде всего, усилить мотивацию ребенка к познанию языка и литературы, продемонстрировать ему, что школьные занятия – это неполучение отвлеченных от жизни знаний, а наоборот – необходимая подготовка к жизни, её узнавание, поиск полезной информации и навыки её применения в реальной жизни. Уроки должны строиться по совершенно иной схеме. В соответствии с изменениями «упор должен делаться на взаимодействие учащихся и учителя, а также взаимодействие самих учеников. Ученик должен стать живым участником образовательного процесса» [2, с. 3-16].

Урок, разработанный в соответствии с ФГОС должен формировать универсальные учебные действия, обеспечивающие школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая атмосфера в школе и классе: включенность обучающегося в разные виды

деятельности, отношения сотрудничества учителя и ученика, привлечение обучающихся к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки. «Формирование мотивации осуществляется тогда, когда педагог использует необычные формы преподавания материала, умело применяет поощрения и порицания, когда его речь наполнена чувствами и эмоциями» [3, с. 6].

Много интересных приемов, форм и методов активизации деятельности детей в процессе обучения уже описаны в современной методике. Создание новизны на уроке в области содержания материала, в методах способствует поддержанию и развитию интереса. Особое внимание стали уделять развитию творческой активности у школьников. Проводятся различные конкурсы, олимпиады, чемпионаты, фестивали. Это говорит о том, что принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствиям социальным нормам.

Расширился методический инструментарий учителя-словесника. Средством активизации познавательной деятельности школьников становится возможность электронного сопровождения филологического образования: применение информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих как стационарное, так и дистанционное обучение школьников; электронных учебников, представленных сайтами Министерства образования и науки РФ; авторских электронных учебных пособий с применением интерактивных технологий обучения. Уроки с применением дистанционного обучения в отличие от традиционных, классных, исключают живое общение с учителем. Однако, имеют и ряд преимуществ (использование гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.). Можно использовать все возможности кинематографа.

С появлением интерактивных мультимедийных материалов открылась возможность включения в урок фрагментов видеолекций, расширился круг форм работы с редкими архивными, историческими источниками на уроке литературы. Благодаря экранизации «Слова о полку Игореве», «А.С. Пушкин. В зеркале двух столетий», «Н.А. Некрасов», «В. Высоцкий. 60-е годы» и др. обучающиеся самостоятельно изучают и получают биографическую и историческую информацию в интересной интерактивной форме.

Нестандартные творческие задания вовсе не ставят в тупик школьников, наоборот, будят их воображение, активизируют мыслительную деятельность. Разнообразные творческие задания развивают познавательные

способности каждого ребёнка, позволяют использовать индивидуальный опыт ученика, помогают личности познать себя, самоопределиваться и самореализоваться.

К средствам, активизирующим познавательную деятельность обучающихся, относятся и интеграционные технологии обучения, расширяющие целостное представление обучающихся о литературе, как составляющей части общей культуры и искусства. Яркими примерами такой интеграции могут быть литературоведческие курсы «Русская словесность», «Художественный анализ текста», а также интегрированные уроки бинарного вида по темам современных программ по литературе.

Так, например, при изучении темы «Серебряный век русской культуры» важно выявить исторические предпосылки данного явления, социальные потрясения, которые способствовали его кризису. Уникальность того факта, что литературное произведение, описываемый в нем политический режим того времени, оказывается гениальным пророчеством о появившемся спустя несколько лет реально существующем режиме, позволяет обратиться к изучению романа Е. Замятина «Мы» в связи с введением понятия «тоталитаризм».

Интегрированный урок интерактивной направленности по теме «Социальный прогноз Е. Замятина и реальность 20 века» может содержать этап «Заседание худсовета», где будут утверждены проекты, представленные в рукописном виде или в виде компьютерной презентации (если позволяют условия). Это может быть представление концепции фильма: (утопия - антиутопия; определение жанра антиутопии на основе признаков и определения утопии, подобранный эпиграф к фильму, прогноз Е. Замятина); организованная работа следующей исследовательской группы сценаристов с эпизодами (основная идея, почему выбран данный эпизод, характеристика персонажей, место действия (видеоряд), музыкальное оформление, прогноз Е. Замятина (Как это показать в фильме? Что включить? Какие символы? Образы? Детали?); название фильма).

На основе самостоятельно добытых новых знаний в условиях создания творческой атмосферы, творческого преобразования, формируется компетентность как умение действовать на основе полученных знаний. В данном случае компетентность – есть мера включенности обучающихся в деятельность, и ее продукт.

Особую сложность представляет для обучающихся умение определять проблематику текстов произведений. Такой приём, как совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий, особенно эффективен на уроках литературы при анализе и интерпретации художественного произведения. Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызо-

ва, так и на стадии рефлексии. При этом, в первом случае ее задача - обмен первичной информацией, выявление противоречий, а во втором – это возможность переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, формированию коммуникативных навыков, обучающихся; в изучении литературы и истории становится необходимой в старших классах, когда появляется возможность параллельного изучения тем.

Универсальным интерактивным приемом при анализе проблематики произведений является приема создания кластеров. Кластер может применяться как на стадии вызова для систематизации уже имеющейся информации, так и на стадии осмысления, когда позволяет фиксировать фрагменты новой информации. На стадии рефлексии понятия группируются и между ними устанавливаются логические связи. Суть этого приема - выделение смысловых единиц темы и их графическое оформление в определенном порядке в виде «грозди-схемы». При этом, важно:

- выделить главную смысловую единицу (тема);
- выделить связанные с ключевым словом смысловые единицы (категории информации);
- конкретизировать факты и мнения.

Итак, активная деятельность – основание всей жизни человека, источник становления и расцвета его личности. Уроки литературы с применением интерактивных технологий, формируя активность познавательной деятельности, способствуют воспитанию жизнеспособного человека с развитым интеллектом, с психологической и социальной устойчивостью, умеющего найти социально приемлемые способы самореализации в условиях современного общества.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002 – 527 с.
2. Вахрушев, А. А. Как готовить учителей к введению ФГОС // Начальная школа плюс. – 2011. – №5. – С. 3-16.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» мая 2012 г. – № 413. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> (Дата обращения 17.09.2021).
5. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4-х т. – Т. 1 – М., 1962. – 405 с.

Черкашина Светлана Павловна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Cherkashina S.P.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: svechka8@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

ANTHROPOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING LEFT-HANDED CHILDREN IN DIGITAL REALITY

Аннотация. Задачи педагогической антропологии – изучение и понимание человека как объекта воспитания, а также определение методов и приемов гуманистически ориентированного образовательного пространства. Целью статьи стало описание практического опыта в области выявления мануальной асимметрии будущего первоклассника. Обобщены материалы наблюдений за 3 года. Выявлены организационные факторы, положительно воздействующие на уровень усвоения методики проведения теста М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавского студентами бакалавриата и студентами учреждений среднего профессионального образования педагогических направлений. Определен перечень понятий (амбидекстр, бимануальные тесты, графомоторный навык, леворукость, мануальная асимметрия, ОВЗ, праворукость, унимануальные тесты), которыми должен владеть будущий педагог. Описаны особенности работы с леворукими первоклассниками. Обосновывается, что знание методики проведения данного теста будет способствовать грамотному и эффективному его применению в профессиональной деятельности учителя.

Abstract. The tasks of pedagogical anthropology are the study and understanding of a person as an object of education, as well as the definition of methods and techniques of a humanistically oriented educational space. The purpose of the article was to describe the practical experience in identifying the manual asymmetry of a future first grader. Observation materials for 3 years are summarized. Organizational factors have been identified that have a positive effect on the level of assimilation of the test methodology by M.G. Knyazeva and V.L. Vildavsky students of bachelor's degree and students of institutions of secondary vocational education of pedagogical directions. A list of concepts (HVD, unimanual tests, bimanual tests, graphomotor skill, manual asymmetry, right-handedness, left-handedness, ambidextrous) that a future teacher should master has been determined. The features of working with left-handed first-graders are described. It is substantiated that knowledge of the methodology for conducting this test will contribute to its competent and effective application in the teacher's professional activity.

Ключевые слова: антропология, бимануальные тесты, леворукость, мануальная асимметрия, цифровая реальность.

Key words: Anthropology, bimanual tests, left-handedness, manual asymmetry, digital reality.

Задачи педагогической антропологии – изучение и понимание человека как объекта воспитания, а также определение методов и приемов гуманистически ориентированного образовательного пространства.

Осуществлению этих задач может служить привлечение в педагогическую исследовательскую парадигму различных тестовых проверок испытаний, которые помогут выявить различные особенности детей, имеющих определенные особенности.

Как показывает статистика, с каждым годом увеличивается количество детей [1], проявляющих преобладание левосторонних моторных и сенсорных предпочтений. Для оценки прогноза обучения и развития будущего школьника в тестирование должен быть включен тест на определение мануальной асимметрии ребенка М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавского.

При поступлении ребенка в школу, помимо проверки простейших образовательных умений, кругозора, широты лексикона, необходим тест на определение ведущей руки, то есть праворукости или леворукости [2]. Если такой тест не был проведен до поступления в школу, то учитель, делающий набор, должен это сделать. Для выявления праворукости-леворукости у будущего первоклассника требуется проведение теста М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавского.

Цель статьи – описать практический опыт в области выявления мануальной асимметрии будущего первоклассника.

Студенты бакалавриата или СПО педагогических направлений должны уметь проводить этот тест, методика проведения которого будет представлена ниже.

Тестирование проводится для самих студентов, которые, будучи непосредственно участниками теста, в дальнейшем смогут провести его грамотно с будущими первоклассниками.

Для проведения теста М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавского по определению мануальной асимметрии ребенка (праворукости и леворукости) группа делится на 2 подгруппы, студенты, одной из которых будут исполнять роль учителей, а второй – будущих первоклассников. Когда закончится тестирование для первой подгруппы, к тесту приступит вторая подгруппа.

Преподавателю стоит дать подробное объяснение для успешного проведения мероприятия, которое занимает не только много времени, но и требует внимания и концентрации.

Во-первых, проводится работа с терминологическим аппаратом: даются определения таким понятиям, как амбидекстр, бимануальные тесты, графомоторный навык, леворукость, мануальная асимметрия, ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), праворукость, унимануальные тесты. Работу с терминами можно провести в виде опережающего задания [3, 4]. Студенты заранее получают перечень понятий и список литературы и осуществляют

поиск определений самостоятельно. На занятии можно предложить студентам заполнить таблицу с обязательным указанием источника информации.

Таблица 1

термин	определение	источник
<i>ОВЗ</i>		
<i>унимануальные тесты</i>		
<i>бимануальные тесты</i>		
<i>графомоторный навык</i>		
<i>мануальная асимметрия</i>		
<i>праворукость</i>		
<i>леворукость</i>		
<i>амбидекстр</i>		

Во-вторых, осуществляется показ необходимого оборудования. Для такого занятия понадобятся альбом, карандаши, расческа, мячик, коробок со спичками, бисер, ножницы, кубики, пачки разноцветного гороха или разноцветной фасоли. Важным аспектом работы с оборудованием является техника безопасности: работа со спичками, бисером, ножницами, горохом или фасолью требуют повышенного внимания со стороны педагога, который проводит тестирование.

В-третьих, преподаватель дает инструкцию по заполнению тестовой таблицы.

Таблица 2

№ задания	Правая рука	Левая рука	Амбидекстр
унимануальные тесты (выполняемые одной рукой)			
письмо			
рисование			
расчесывание			
мяч			
коробок			
спички			
бимануальные тесты			
бисер			
ножницы			
вращение			
кубики			

В качестве ответа проводящий тест студент-учитель должен поставить «+» в одной из граф в зависимости от того, какой рукой (или обеими) работал при выполнении задания студент-ученик.

Тест проводится на семинарском занятии. По окончании проведения тестирования обязательно стоит расспросить студентов о том, как они ощущали себя в роли учителя. Как правило, большинство студентов отмечают, что переживали за результаты теста и чувствовали неуверенность, а также ответственность. В плане формирования профессиональных компетенций выполнение подобного задания очень продуктивно.

Выстраивая пространство для леворуких учеников, учитель должен определиться с рядом позиций в отношении к таким детям. Леворукость – это всего лишь вариант нормы, поэтому с учетом особенностей леворуких детей педагог выстраивает свою работу.

Целесообразно посадить в паре двух левшей, тогда они в процессе письма не будут мешать друг другу. Расстановка парт в учебных кабинетах осуществляется с ориентацией на правшей, поэтому левшам дневного света будет недостаточно. Следует посадить левшей так, чтобы ламповый свет находился прямо над ними. Учитель должен научить леворуких первоклассников правильно располагать тетрадь и держать ручку. Правильному захвату может способствовать использование специальной насадки, которая будет облегчать процесс письма. С началом изучения буквенных элементов следует приобрести «Прописи для леворуких детей» и не забывать, что безотрывное письмо для них не подходит.

Подводя итоги, стоит отметить, что с каждым годом количество леворуких детей растет. По данным статистики, доля левшей составляет от 2 до 8 % от общего населения земного шара [1]. В России почти в каждом классе есть такие дети, поэтому современные методики обучения разрабатываются с учетом их психофизиологических особенностей. Навык определения ведущей руки у будущих первоклассников даст возможность учителю предотвратить развитие дисграфии.

Список литературы

1. Безруких М.М. Психофизиологические особенности обучения письму и чтению. – 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SKnS7GFM4mE> (Дата обращения: 01.09. 2021).
2. Лысенко О. Особенности обучения левшей каллиграфии. – 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SS2URkICjfw> (Дата обращения: 03.09. 2021).
3. Обучение детей с ОВЗ в системе общего образования. – МГППУ, 28 августа 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KKGvIyhaad8> (Дата обращения: 04.09. 2021).
4. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: методич. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 50 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://docplayer.ru/34698264-Bibliotechka-dlya-roditeley-formirovanie-grafomotornogo-navyka-u-detey-s-umerennoy-umstvennoy-otstalostyu-metodicheskie-rekomendacii.html>. (Дата обращения: 02.09. 2021).

Щеглова Ольга Геннадьевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Shcheglova O.G.
SBEI HE «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol
E-mail: shchegl0va8998@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

THE REPRESENTATION STATUS OF THE CONCEPT OF “SUBJECT AREA” IN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу формирования понятия «предметная область» Основное содержание исследования составляет анализ профессиональных словарей, нормативных документов, научных текстов. В работе определяются подходы к содержательной трактовке понятия «предметная область» на материале русского и английского языков; представлены сравнительные показатели компонентов, входящих в понятие «предметная область». Исследование имеет междисциплинарный характер.*

***Abstract.** The article is devoted to the formation of the concept of “subject area” The main content of the study is the analysis of professional dictionaries, normative documents, scientific texts. The paper defines approaches to the meaningful interpretation of the concept of “subject area” on the material of the Russian and English languages; comparative indicators of the components included in the concept of “subject area” are presented. The research is interdisciplinary in nature.*

***Ключевые слова:** предметная область, дефиниция, применяемая область, специальная область, наименование.*

***Key words:** Subject aria, definition, an applied aria, special aria, denomination.*

Лексический состав терминов любой специальной области сложный и неоднородный. Категориально-понятийная дифференциация научного языка закономерно проецируется на его терминологическое пространство и обуславливает его классификацию.

Классификация – это «процесс распределения предметов на взаимосвязанные классы по наиболее существенным признакам, присущим этим предметам и отличающим их от других» [4, с. 68]. При этом основу классификации составляет «деление терминов по типу обозначаемых ими понятий определенной специальной области знаний или деятельности» [8, с. 86].

Соответственно для того, чтобы понятие стало наглядным по существенным признакам необходимо прибегнуть к систематизации понятий данной

области знания, а именно к построению классификационных схем, а в дальнейшем на данном основании к их уточнению.

Для более детального исследования формирования предметной области метаязыка, изучения ее экстралингвистических и социокультурных факторов становления необходимо определить содержание понятия «предметная область». Под предметной областью мы понимаем часть реального мира, действительности, связанную со сферой деятельности человека [3, с. 29].

Далее рассматривается представленность понятия «предметная область» в различных лексикографических и специальных изданиях в отечественной лингвистике.

Таблица 1

**Представленность понятия «предметная область»
в отечественной лингвистике**

№ п/п	Определяемое понятие	Дефиниция
1	2	3
1	Область	«Отдельная отрасль знаний, деятельности и т.п.; сфера, круг каких-либо представлений, занятий и т.п.» [11, с. 163]
2	Предметный	«Относящийся к предмету, тематический» [12, с. 140]
3	Предметная область	«Универсум, термин теории моделей, обозначающий область изменения (пробегания) предметных переменных данного формального языка. В качестве формальных языков берутся языки узкого исчисления предикатов. Каждый такой язык полностью описывается множеством» [10, с. 68]
4	Предметная область	«Соединяющая в единство разнотипные объекты, изучаемые в какой-то теории, представляет собой логическую абстракцию. Допущение существования предметной области нетривиально, ибо в обычных рассуждениях далеко не всегда удается удовлетворить ему естественным образом» [7, с. 203]
5	Предметная область	«Множество всех предметов, свойства которых и отношения, между которыми рассматриваются в научной теории. В логике – подразумеваемая область возможных значений предметных переменных логического языка» [5, с. 271]
6	Предметная область	«Круг предметов и явлений действительности, их свойств и отношений между ними» [9, с. 44]
7	Предметная область	«Совокупность различных объектов, их свойств и отношений, существующих в мире вещей и в мире представлений, включая научные теории и концепции, релевантная информация о которых необходима для адекватного осуществления того или иного вида профессиональной (специальной) деятельности» [1, с. 85]

№ п/п	Определяемое понятие	Дефиниция
1	2	3
8	Предметная область	«Фрагмент коммуникативного пространства, образованный итерацией одного и того же типа тем, референциально обращённых к фактам, событиям, тенденциям, проявляющимся и наблюдаемым в мире действительной реальности» [13, с. 328]
9	Предметная область	«Системный семиотико-репрезентативный континуум (модели, фрагмента, конструкта), отражающий часть реального мира и формирующийся на базе различающихся по множественным параметральным аспектам объектов, предметов, их отношений, функций, свойств, признаков и т.п., включая научно-теоретические и методологические теории и концепции» [14, с. 72]

Таким образом, представленные дефиниции понятия «предметная область» позволяют нам проследить его эволюцию в отечественной лингвистике.

В зарубежной специальной литературе (в отличие от русской) понятие «предметная область» представлено рядом наименований. Необходимо отметить, что практически в каждой науке существует свой термин, отражающий специфику предметной области. Наиболее распространенные термины представлены в таблице 2.

Таблица 2

Представленность понятия «предметная область» в зарубежной лингвистике

№ п/п	Применяемая область	Определяемое понятие/наименование	Дефиниция, перевод
1	2	3	4
1.	Информационные технологии	Data domain	«Область данных»
2.	Информационные технологии	Universe of discourse	«Область рассуждения»
3.	Информационные технологии	Subject field	«Тематическое/предметное поле»
4.	Лингвистика	Subject area	«Предметная область»
5.	Математика	Object domain	«Предметная область»
6.	Математика	Object region	«Круг предметов, область предметов»
7.	Машиностроение	Application domain	«Область приложения; область применения; предметная область»
8.	Машиностроение	Problem domain	«Область задач»

9.	Механика	Subject area	«Тематическая/предметная область»
10.	Программирование	Sroblem space	«Пространство/область задач»
11.	Тематическая/ предметная	Subject area	«Повсеместно используемое»
12.	Тематическая/ предметная	Topical area	«Повсеместно используемое»
13.	Экономика	Data domain	«Область данных»

Из чего можно заключить, что в английской научной литературе присутствует тенденция к уточнению самого содержания предмета (предметы, задачи, данные, темы, рассуждения). Как видим, ученые пытаются оценить масштаб касательных тем (область, круг, поле, пространство) [2; 8]. Однако подчеркнем, что оценка дана достаточно субъективная, например, в математике используется лексема *region*, которая при буквальном переводе представлена рядом синонимов – страна, край, область, округ; при этом в значении «область» в механике приведено слово *area*, прямой перевод которого – площадь, пространство, район, зона, край, область. В машиностроении употребляется лексема *domain*, которая переводится как владения, территория, имение, поместье. В информационных технологиях, которые проникли во все общественные сферы, сосуществуют два понятия: *domain* (см. перевод выше) и *universe* (мир, вселенная, космос) [6].

В английском языке предметная область определяется следующим образом, рассматриваемым в таблице 3.

Таблица 3

Представленность понятия «предметная область» в английском языке

№ п/п	Определяемое понятие	Дефиниция	Перевод (при необходимости)
1	2	3	4
1	<i>Universe of discourse</i>	n. everything which may be considered, explicitly or implicitly, in a particular theory or discussion"	<i>Предметная область</i> – сущ., все, что явно или неявно относится к определенной теории или дискуссии [15]
2	<i>Subject field/ area</i>	is an inclusive class of entities that is tacitly implied or explicitly delineated as the subject of a statement, discourse, or theory"	<i>Тематическая область</i> – класс явно или неявно включенных объектов в очерченное утверждение, дискурс или теорию [16]

№ п/п	Определяемое понятие	Дефиниция	Перевод (при необходимости)
1	2	3	4
3	<i>Domain knowledge</i>	is valid knowledge used to refer to an area of human endeavour, an autonomous computer activity, or other specialized discipline. Specialists and experts use and develop their own domain knowledge. If the concept domain knowledge or domain expert is used, we emphasize a specific domain which is an object of the discourse / interest / problem"	<i>Область знаний</i> – достоверное знание, относящееся к сфере человеческой или автономной компьютеризированной деятельности, или к другим специализированным дисциплинам. При использовании понятий «предметная область» или «экспертная предметная область» мы выделяем особую область, которая является объектом дискурса, интереса, проблемы [17]

Русский термин «предметная область» переводится рядом английских синонимов. Это явление можно объяснить тем, что английский является официальным языком порядка 100 суверенных и несuverенных государств по всему миру. В данном случае очевидно влияние носителей языка не только на сам язык в целом, но и на язык для специальных целей [2].

Опираясь на данные проведенного анализа, мы считаем необходимым отметить, что предметная область как сложная система содержит как научную область, так и специальную терминологическую, что свидетельствует об интегративном характере данного конструкта.

Список литературы

1. Апалько И.Ю. Когнитивные, семиотические и прагматические основания формирования предметной области «Защита информации»: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Р-на-Д., 2013. – 295 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Издание 3, переработанное и дополненное. – М.: Высшаяшкола, 1986. – 341 с.
3. Ахметова М.Э. Особенности формирования терминологии: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. – Майкоп, 2015. – 255 с.
4. Борисова Т.Г. Деривационная категория вещественности в русистике: опыт теоретического описания: монография. – Ставрополь, 2006. – 198 с.
5. Васильева Н.В. Термин // Большой энциклопедический словарь. – М., 2000. – С. 509.

6. Елисеева В.В. Лексикология английского языка. Пб., филологический факультет СПбГУ, 2005. – 230 с.
7. Ивин А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура: монография / В.М. Лейчик. – М.: Изд-во ЛКИ, 2009. – 256 с.
9. Ловцов Д.А. Информационная теория эргасистем: тезаурус / Д.А. Ловцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 2005. – 248 с.
10. Математическая энциклопедия / гл. ред. И.М. Виноградов. – М.: Советская энциклопедия, 1977-1985.
11. СРЯ 1982 – Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1982. Т. 2.
12. СРЯ 1983 – Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1983. Т. 3.
13. Темирова Д.Б. Системно-структурная характеристика терминов предметной области «Косметология» (на материале русского и английского языков / Д.Б. Темирова, З.Р. Хачмафова // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Пятигорск, Издательство: Пятигорский государственный университет. – 2019. – С. 326-331.
14. Тлехатук С.Р. Предметная область «экономика»: когнитивносемиотический аспект: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19 / С.Р. Тлехатук. Майкоп, 2018.- 386 с.
15. The Collaborative International Dictionary of English, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://en.academic.ru/dic.nsf/cide/189401/Universe>. (Дата обращения: 08.08.2021).
16. онлайн-словарь <http://www.merriam-webster.com>. (Дата обращения: 02.10.2021).
17. онлайн-словарь http://en.wikipedia.org/wiki/Domain_knowledge. (Дата обращения: 10.08.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абугалиева Гульшат Сержановна – старший преподаватель кафедры дошкольной и начальной педагогики, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан.

Авдеева Лилия Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Агафонова Валентина Мехридиновна – старший преподаватель кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Азатян Тереза Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван.

Акименко Валентина Михайловна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Алексеева Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Алексеева Татьяна Ивановна – учитель начальных классов, МБОУ «СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 4», г. Ставрополь.

Антонелене Элеонора Николаевна – заведующая МБДОУ детский сад комбинированного вида № 72 «Берегиня», г. Ставрополь.

Ануприенко Ирина Алексеевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Астрецова Надежда Владимировна – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры начального образования, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Бабаян Анжела Владиславовна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск.

Беловицкая Светлана Ивановна – канд. пед. наук, доцент кафедры «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону.

Бижуква Карина Алимардановна – преподаватель кафедры дефектологии, русского языка и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Ставрополь.

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, профессор, старший научный сотрудник, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Борисова Татьяна Григорьевна – д-р. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Борисова Любовь Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания лингвистических дисциплин, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Булыгина Тамара Александровна – д-р ист. наук, профессор, профессор кафедры истории России, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

Володькова Елена Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Герман Роман Эдуардович – канд. ист. наук, доцент, младший научный сотрудник, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Глушкова Надежда Геннадьевна – старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Горбунова Валентина Васильевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дефектологии, русского языка и социальной работы, руководитель Центра инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Ставрополь.

Горбунова Наталья Владимировна – д-р пед. наук, профессор, профессор отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта.

Дворникова Евгения Игнатьевна – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Джегутанова Наталья Ивановна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Долганина Вера Васильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Дрейбант Александр Александрович – инструктор по физической культуре, ГБУСО Ставропольский РЦ, г. Ставрополь.

Евмененко Елена Владимировна – канд. психол. наук, доцент, первый проректор ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Зинченко Злата Васильевна – студент 4 курса, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Кабушко Анна Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Катилевская Юлия Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кекеева Зинаида Очировна – д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогического образования и биологии, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста.

Коблева Анжела Лионтьевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Колпачёва Ольга Юрьевна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кольцова Ирина Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Корлякова Светлана Георгиевна – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Котова Изабелла Борисовна – д-р психол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный работник высшей школы РФ, заслуженный деятель науки Республики Ингушетия.

Красильников Владимир Вячеславович – канд. техн. наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кузнецова Елена Николаевна – канд. психол. наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Кузнецова Татьяна Борисовна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Лалаян Анастасия Юрьевна – ассистент кафедры педагогики и психологии, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Леонова Наталья Александровна – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, декан педагогического факультета, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Лидак Людмила Валентиновна – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», учредитель Социально-экономического колледжа «Перспектива», г. Минеральные Воды.

Лизенко Инна Игоревна – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Луговая Екатерина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Лукьяненко Виктор Павлович – д-р пед. наук, профессор кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Магомедов Руслан Расулович – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и адаптивной физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Мажаренко Светлана Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Марченко Галина Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры «Образование и педагогические науки», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону.

Маслова Татьяна Федоровна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Медведева Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Михоненко Ольга Ивановна – ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Молчаненко Светлана Александровна – канд. экон. наук, старший преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Морозова Анна Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Назаренко Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске.

Неверова Татьяна Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске, г. Железноводск.

Немашкалов Павел Григорьевич – д-р ист. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Никабадзе Ольга Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Павленко Вероника Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пелих Ольга Валерьевна – ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Печенюк Алексей Николаевич – старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пивоваренко Галина Андреевна – ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пикалов Дмитрий Владимирович – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Пикалова Василина Сергеевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики истории и обществознания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Погосян Лусине Мартуниковна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Фонд «Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна», г. Ереван, Республика Армения.

Погребная Оксана Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Погребная Яна Всеволодовна – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Прилепских Оксана Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Провоторова Наталия Викторовна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, ГОУ ВО Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Ромаева Наталья Борисовна – д-р пед. наук, профессор, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь.

Рукавишников Елен Евгеньевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Рябченко Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Саенко Людмила Александровна – д-р социол. наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь.

Сафонова Валерия Алексеевна – студент 4 курса, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

Сиволобова Нелли Александровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Слюсарева Елена Сергеевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сляднев Александр Алексеевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Сляднева Любовь Николаевна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры народного творчества и хореографического искусства, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Смагина Мария Викторовна – канд. социол. наук, доцент, ректор ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тинькова Елена Львовна – д-р биол. наук, доцент, заведующий кафедрой психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тоискин Владимир Сергеевич – канд. техн. наук, профессор, заведующий кафедрой математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Торикова Елена Федоровна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Трембикова Алевтина Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Тюрenkova Светлана Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Фетисов Александр Сергеевич – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

Филиппова Вероника Анатольевна – аспирант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Францева Елена Николаевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Халилова Франгиз Адыль-кызы – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Хилько (Швецова) Ольга Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Цвирко Наталья Ивановна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии и безопасности жизнедеятельности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Черкашина Светлана Павловна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шведенко Юлия Вячеславна – канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шипилова Евгения Валерьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и инклюзивного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Шумакова Александра Викторовна – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Щеглова Ольга Геннадьевна – ассистент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

Ямбург Евгений Александрович – действительный член (академик) Государственной академии наук «Российская академия образования», д-р пед. наук, профессор, заслуженный учитель России, директор Центра Образования № 109, г. Москва.

Яшуткин Вячеслав Анатольевич – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ. Актуальные проблемы педагогической антропологии в условиях цифровизации образования	5
<i>Ямбург Е.А.</i> Трагический дистант (неизвестная педагогика)	5
<i>Леонова Н.А., Булыгина Т.А.</i> Трансформация ценностно-личностной характеристики обучающейся молодежи в условиях цифровизации образования.....	12
<i>Сляднев А.А., Сляднева Л.Н.</i> Зачем быть Учителем?	
Перспективы цифрового замещения духовности в образовании	16
<i>Тоискин В.С., Красильников В.В. Пелих О.В.</i> Цифровой след как угроза информационной безопасности личности	23
РАЗДЕЛ 1. Профессиональная компетентность педагога в условиях цифровой социальной реальности	28
<i>Агафонова В.М.</i> Антропологический контекст внедрения наставничества в систему подготовки современного педагога: теоретические и нормативно-правовые основы	28
<i>Бобрышов С.В.</i> Антропологический профиль парадигмального взгляда на изменения в современном отечественном образовании.....	34
<i>Горбунова Н.В., Фетисов А.С.</i> Роль педагога новой формации в повышении качества современного образования	42
<i>Кекеева З.О., Абуғалиева Г.С.</i> Антропологический подход в приобщении личности будущего педагога к познанию народных традиций Казахстана.....	47
<i>Котова И.Б., Лидак Л.В.</i> Актуализация антропологических идей в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского	51
<i>Михоненко О.И.</i> Формирование парадоксального мышления будущих педагогов в условиях цифровой социальной реальности: антропологический контекст	60
<i>Пивоваренко Г.А.</i> Антропологические основы профессионального воспитания будущих педагогов в процессе дистанционного образования....	65
<i>Погосян Л.М.</i> Антропологические факторы как основа качественного педагогического образования	72
<i>Провоторова Н.В.</i> Антропологические тенденции подготовки будущих специалистов сферы государственного управления к профессиональной деятельности в условиях цифровизации.....	78

<i>Цвирко Н.И.</i> Результаты диагностики формирования у студентов педагогического вуза организаторских способностей в рамках исследования уровня их парциальной готовности к педагогической деятельности	84
---	----

РАЗДЕЛ 2. Антропологический дискурс в цифровой педагогике: возможности, риски и перспективы цифровизации образования 92

<i>Бабаян А.В.</i> Реализация антропологического подхода в процессе проведения онлайн лекционных занятий	92
<i>Евмененко Е.В., Ромаева Н.Б.</i> Цифровизация дополнительного профессионального педагогического образования Ставропольского края: достижения и перспективы	97
<i>Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В.</i> Феномен электронного обучения: педагогические и социально-психологические последствия.....	103
<i>Марченко Г.В.</i> Информационно-коммуникационные технологии в образовании XXI века	112
<i>Наталья Н.Н.</i> Цифровизация образовательной среды как антропологический фактор.....	118
<i>Саенко Л.А.</i> Антропологический контекст процесса организации дистанционного обучения в период пандемии: проблемы и перспективы	123
<i>Торикова Е.Ф., Кольцова И.В.</i> Феномен образовательной депривации в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	129

РАЗДЕЛ 3. Антропологические основы подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды в условиях цифровой эпохи 134

<i>Джегутанова Н.И.</i> Ценностно-смысловые основы проектирования безопасной образовательной среды в условиях цифровизации образования	134
<i>Коблева А.Л.</i> Формирование «digital skills» в системе повышения квалификации педагогов и безопасность цифровой образовательной среды: качество, реальность и перспективы	139
<i>Корлякова С.Г.</i> Психоэмоциональный комфорт личности в психологически безопасной образовательной среде.....	144

Магомедов Р.Р. Цифровая трансформация образования в сфере адаптивной безопасной развивающей среды (на примере физической культуры и спорта).....	148
Никабадзе О.С. Антропологические аспекты психологии безопасности в образовательных организациях: профилактика токсических институций	154
Рукавишников Е.Е. Интеграция внутренних и внешних ресурсов для развития профессиональных компетенций педагогов по созданию безопасной образовательной среды.....	159
Слюсарева Е.С. Психологическая безопасность как психолого-педагогическая проблема.....	165
Тюренкова С.А. Проблемы подготовки будущих педагогов к обеспечению экологической безопасности образовательной среды	169
Францева Е.Н., Антонелене Э.Н. Эмоциональное выгорание педагогов как фактор риска психологической безопасности образовательной среды.....	176
Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Дворникова Е.И. К проблеме обоснования антропологических основ обеспечения безопасности образовательной среды.....	183

РАЗДЕЛ 4. Антропологические основы стратегий и технологий обучения, воспитания личности в условиях цифровой социализации

Астрецова Н.В. Антропологический дискурс применения проектных заданий в начальной школе.....	189
Володькова Е.Н., Немашкалов П.Г. Система профилактики девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних в современной России.....	195
Герман Р.Э., Володькова Е.Н., Ануфриенко И.А. Формирование картографических компетенций обучающихся на уроках истории с применением ГИС-технологий	202
Долганина В.В., Коляцова И.В. Социально-педагогические технологии в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.....	207
Мажаренко С.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в образовательной организации	212
Маслова Т.Ф., Смагина М.В. Исследование семьи как института социализации в условиях социальных трансформаций: актуальные направления	217

Медведева Л.М., Халилова Ф.А. Антропологическая направленность педагогического общения учителя с детьми поколения Z в условиях цифровизации общества	221
Пикалова В.С., Пикалов Д.В. Организация игрового обучения на уроках истории как способ развития творческой активности школьников.....	226
Погребная О.С., Прилепских О.С. Эмоциональная неустойчивость как предпосылка формирования аддиктивного поведения современных подростков и молодёжи.....	230
Сиволобова Н.А., Колпачева О.Ю., Авдеева Л.Н. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в инновационной образовательной среде вуза: антропологический контекст.....	235
Тинькова Е.Л., Катилевская Ю.А. Особенности формирования психических убежищ в условиях самоизоляции.....	240

РАЗДЕЛ 5. Антропологический подход к обеспечению цифровой образовательной среды в условиях специального и инклюзивного образования

246

Акименко В.М., Кабушко А.Ю. Особенности организации дистанционного обучения студентов-логопедов с применением иммерсивных технологий	246
Алексеева М.Н., Шипилова Е.В., Алексеева Т.И. Система психологической помощи детям с нарушениями в развитии	253
Горбунова В.В., Бижукова К.А. Антропологический подход к развитию инклюзии в современном российском обществе	258
Лалаян А.Ю. Психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ	263
Лукьяненко В.П., Дрейбант А.А. Использование салинг системы в реабилитации детей с ДЦП в условиях реабилитационного центра	269
Слюсарева Е.С., Азатян Т.Ю. Семейно-ориентированная модель как основа международной и отечественной практики помощи детям раннего возраста с ОВЗ их семьям	273
Филиппова В.А. Дистанционное обучение как педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ	279
Шведенко Ю.В. Коррекция нарушений речи у детей дошкольного возраста с ОНР III-го уровня средствами арт-терапии	284

РАЗДЕЛ 6. Потенциал лингвистической антропологии в обогащении теории и практики обучения, воспитания и развития личности289

<i>Беловицкая С.И.</i> Антропологический подход к изучению проблемы обучения младших школьников русскому языку как неродному289	289
<i>Борисова Т.Г., Кузнецова Т.Б., Луговая Е.А.</i> Употребление орфоэпических и лексических норм как условие обеспечения безопасности образовательной среды: лингвоэкологический аспект 297	297
<i>Борисова Л.П., Зинченко З.В., Сафонова В.А.</i> Типы речи в русском языке.....304	304
<i>Лизенко И.И.</i> Проявление гендерного аспекта в лингвистической антропологии308	308
<i>Молчаненко С.А.</i> Антропологические аспекты обучения иностранному языку в педагогическом вузе313	313
<i>Морозова А.В.</i> Психолого-педагогические условия формирования лингвоэкологической компетентности подростков на уроках русского языка318	318
<i>Неверова Т.А.</i> Образ ребенка в публикациях газеты «Правда» военных лет325	325
<i>Павленко В.Г.</i> Глаголы умственной деятельности английского языка в рамках антрополингвистического подхода (на материале аналитических статей)331	331
<i>Печенюк А.Н., Глушкова Н.Г.</i> Обеспечение эффективного коммуникативного пространства средствами лингвоэкологии.....336	336
<i>Погребная Я.В.</i> Новые тенденции развития антропологизма в литературе рубежа XX-XXI веков: образ мигранта в современном мультикультурном романе.....343	343
<i>Рябченко Н.Н., Глушкова Н.Г.</i> Лингвоэкологическое воспитание обучающихся на уроках русского языка в условиях современной школы350	350
<i>Трембикова А.А.</i> Интерактивные технологии на уроках литературы356	356
<i>Черкашина С.П.</i> Антропологические аспекты обучения леворуких детей в условиях цифровой реальности.....362	362
<i>Щеглова О.Г.</i> Представленность понятия «предметная область» в отечественной и зарубежной научной литературе366	366
Сведения об авторах372	372

Научное издание

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

МАТЕРИАЛЫ
XVI Международной научно-практической конференции

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 10.12.2021 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 22,38.
Тираж 500 экз. Заказ 41.

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru