

СЕКЦИЯ 13

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСАХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ В ВУЗЕ Абрамов С. М., канд. физ.-мат. наук, доцент, Абрамова ЕЛ.	2258
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Абрамов С. М., канд. физ.- мат. наук, доцент, Абрамова ЕЛ.	2263
ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ Аничкина Н. В., канд. пед. наук, доцент.....	2267
К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Болдырева Н.П., канд. экон. наук., доцент.....	2271
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент	2276
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РОССИЯ НА ПУТЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ (XVIII – НАЧАЛО XXI ВЕКА) В ВУЗЕ Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук.....	2281
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент	2287
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент, Бажитов-Самуратов Г.М.	2293
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ СОВРЕМЕННЫХ ГЕЙМЕРОВ Епанчинцева Г.А., д-р психол. наук, доцент, Козловская Т.Н., канд. пед. наук, доцент.....	2298
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Максимова А.А., канд. пед. наук, доцент.....	2303
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент	2306
ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ (СЕРЕДИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.) Левин Л.К., Мусафиров М.К., канд. пед. наук, Шебалин И.А., канд. ист. наук, доцент.....	2311
РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ ОРЕНБУРЖЬЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ) Поликарпова П. А., Мусафиров М. К., канд. пед. наук, Шебалин И. А., канд. ист. наук, доцент	2316

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ Мушина Е.В.....	2319
РАЗВИТИЕ ИМИДЖА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ Мушина Е.В., Тарасенко Е.Н.	2322
ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ Орлова С.Л., канд. филол. наук, доцент.....	2326
Я – КОНЦЕПЦИЯ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ Охотникова Т. И.	2329
ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ Пергунов В. В., канд. физ.-мат. наук, доцент.....	2337
ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОРСКОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (ФИЛИАЛА) ОГУ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ Подсобляева О.В., канд. экон. наук.....	2345
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент	2349
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент.....	2356
КОНЦЕПТ «ВРАЧ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент	2361
ОБРАЗНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Жилина В.А.	2365
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ У МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор	2370
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Киргизова К.Е.....	2375
СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИИ Федоренко А. В., канд. психол. наук, доцент	2380
ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Магдина Т. А., Федорова Е. А.....	2384

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
ВИЗУАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ
ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Шевцов А. О., Шебалин И. А., канд. ист.
наук, доцент, Мусафиров М. К., канд. пед. наук 2387

ИСТОРИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ В ВУЗЕ

**Абрамов С. М., канд. физ.-мат. наук, доцент, Абрамова Е.Л.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Включение исторического материала в изучение общего курса физики раскрывает его гуманитарный потенциал, тем самым способствуя более глубокому пониманию физики не как совокупности различных разделов, а как целостной науки, имеющей собственную историю становления и развития. От того, как быстро проходит этот процесс зависит усвоение дисциплин учебного плана, дальнейшая профессиональная карьера и развитие личности будущего специалиста. Включение исторического материала дает возможность учащимся проследить, как развитие общества влияет на развитие физической науки и техники, выяснить зависимость развития общественного строя от уровня развития физики и орудий производства. Это особенно важно сейчас, когда интерес к изучению наук естественно-научного цикла значительно снижается по сравнению с науками гуманитарной направленности

При грамотной и систематической подаче исторического материала он из необязательного, являющегося лишь интеллектуальным фоном процесса обучения, постепенно превращается в знание, определяющее понимание механизма развития всей цивилизации. Этот процесс можно назвать историзацией физического образования, под которым будем понимать проникновение в него принципа историзма, предполагающего внедрение системы историко-методологических знаний, создающих условия для развития и оказывающих эмоциональное воздействие на личность обучающегося.

Сведения из истории физики формируют научное мировоззрение у обучающихся, создают представление о научной картине мира. Знакомство с вопросами становления и развития физической науки позволяет обучающимся осознать, как менялась научная картина мира с течением времени от древности до наших дней; дает возможность, во-первых, выявить диалектику развития культуры и научного познания, во-вторых, такой подход сделает зримым представления о науке и культуре как единстве теоретической и практической деятельности.

Вопрос о целесообразности использования элементов истории становления физической науки в процессе обучения не является новым. К нему на протяжении длительного времени обращались многие отечественные ученые и ведущие преподаватели. В недалеком прошлом в учебных планах специальностей занимающихся подготовкой учителей физики вопросам изучения истории физики отводились самостоятельные предметы. Однако в последнее время в следствии уменьшения количества часов дисциплина «История физики» фактически исчезла из учебных планов или изучается факультативно.

Историзация общего курса физики помогает формированию правильного представления о приемах получения человечеством знаний о мире, находящемся вокруг нас, о развитии методов этого познания. История физики показывает пути развития физических теорий, формирование методов познания окружающей природы и физических явлений. Систематическое и грамотное включение сведений из истории физики расширяет кругозор обучающихся, помогает сформироваться представлениям об основных вехах развития физики как части общечеловеческой культуры, поднимает интерес к ее изучению, позволяет лучше усвоить изучаемую дисциплину. Вопросы историзации общего курса физики на лекциях и практических занятиях позволяют раскрыть происхождения тех или иных открытий, понять, чем они стимулировались, показать обучающимся творческую сторону физических теорий и законов.

При включении вопросов истории физики в преподавание общего курса основное внимание уделяется следующим направлениям:

1. описанию и осмыслению исторического пути развития физики (биографии ученых; пересказ и оценка достигнутых результатов);
2. выяснению закономерностей возникновения и развития физических идей и теорий;
3. содействию рациональному использованию физического материала для применения в науке и технике;
4. выяснение связи с историей мышления; анализ процесса физического творчества;
5. совершенствованию преподавания общего курса физики в школе и вузе

Целенаправленное использование исторического материала на уроках физики позволяет решать такие важные задачи как формирование научного мировоззрения, патриотизма, любви к отечественной науке. Интересно подобранный и эмоционально преподнесенный материал побуждает у обучающихся благородные чувства, оставляет в сознании яркий эмоциональный след и способствует глубокому и осознанному изучению предмета.

Историзации общего курса физики дает возможности для изучения истории мышления, в которой выделяются четыре основных периода развития, соответствующих главным этапам развития общества. Стили мышления, последовательно сменявшие друг друга, вполне соответствуют периодизации развития физики:

1. античная наука,
2. средневековая наука,
3. наука эпохи Возрождения,
4. развитие науки в Новое время и современная наука.

На лекционных и практических занятиях общего курса физики можно ярко и убедительно, не нарушая его логики, показать роль и преемственность патриотических традиций в развитии отечественной науки и техники. Воспитание патриотизма обучающихся является одна из актуальнейших задач, которая может решаться и за счет использования материалов по истории науки.

Исторический и патриотический материал в курсе общей физики предназначен пробудить возвышенные чувства, оставить в сознании обучающихся глубокий след, воздействовать не только и не столько на умы, сколько на чувство. В первую очередь необходимо подчеркнуть роль русских ученых в развитии физики. Особое место в этом списке занимают лауреаты Нобелевской премии в области физики. Среди лауреатов 12 советских и российских физиков, а также ученых, родившихся и получивших образование в СССР и впоследствии принявших другое гражданство [2].

В 1958 году советские ученые Павел Черенков, Илья Франк и Игорь Тамм получили Нобелевскую премию по физике за открытие излучения заряженных частиц, движущихся со сверхсветовой скоростью.

В 1962 году лауреатом стал Лев Ландау, отмеченный за теорию конденсированных сред и жидкого гелия.

В 1964 году премии были удостоены физики Николай Басов и Александр Прохоров. Их работы по созданию квантовых генераторов (мазеров и лазеров), положили начало новой отрасли физики - квантовой электронике.

В 1978 году Петр Капица был отмечен наградой за открытия в физике низких температур.

В 2000 году лауреатом Нобелевской премии стал Жорес Алферов за разработки в полупроводниковой технике. Ж.И. Алферов и Г. Кремер открыли и создали быстродействующие опто- и микроэлектронные устройства на базе полупроводниковых гетероструктур: быстродействующие транзисторы, лазерные диоды для систем передачи информации в оптоволоконных сетях.

В 2003 году Виталий Гинзбург и Алексей Абрикосов были удостоены премии за основополагающие работы по теории сверхпроводников и сверхтекучих жидкостей.

В 2010 году премию получили Андрей Гейм и Константин Новоселов, создавшие графен - материал с уникальными свойствами. Графен представляет собой сверхтонкие (толщиной в один атом) слои из атомов углерода, связанные в гексагональную (состоящую из шестиугольников с общими сторонами) структуру. Как материал — новый и современный — он является самым тонким и одновременно самым прочным. Кроме того, он обладает проводящими свойствами, характерными для таких металлов, как медь. По теплопроводности он превосходит все известные на сегодняшний день материалы.

Многие российские и советские ученые были неоднократно номинированы и могли получить Нобелевскую премию по физике [2].

Петр Николаевич Лебедев номинировался на получение Нобелевской премии по физике дважды — в 1905 и 1912 годах. В 1899 году Петр Лебедев экспериментально доказал теоретическое предположение Максвелла о давлении света на твердые тела, а в 1907 году — и на газы. Петр Лебедев занимался и преподавательской деятельностью — именно он стал создателем первой в России физической школы, влияние которой чувствуется до сих пор.

Дмитрий Владимирович Скобельцын выдвигался на получение Нобелевской премии в 1947 году. Скобельцын одним из первых использовал камеру Вильсона (прибор для регистрации следов заряженных частиц) для исследования этого эффекта, а также космических лучей.

Владимир Иосифович Векслер номинировался на Нобелевскую премию девять раз: в 1947, 1951, 1956, 1957, 1964 и дважды — в 1948 и 1959 годах. Благодаря исследованиям Векслера стало возможным создание ускорителей заряженных частиц-фазотронов, синхротронов, синхрофазотронов. В 1947 году при непосредственном участии физика был создан первый советский синхротрон, а через десять лет — самый мощный на тот момент синхрофазотрон в городе Дубне. В 1994 году Российская академия наук учредила премию им. В.И. Векслера.

Владимир Козьмич Зворыкин выдвигался на получение Нобелевской премии по физике в 1954 году. В 1929 году Владимир Зворыкин создал кинескоп, через два года завершил создание иконоскопа — передающей телевизионной трубки. В 1933 году ученый представил электронную телевизионную систему, а в 1940-е годы сумел разбить световой луч на зеленый, синий и красный цвета, создав цветное телевидение. Совместно с американским исследователем Джеймсом Хиллером Зворыкин разработал сканирующий электронный микроскоп.

Сергей Иванович Вавилов номинировался на получение Нобелевской премии дважды, причем посмертно — в 1957 и 1958 годах. Основным направлением работы физика было исследование явлений физической оптики, в частности люминесценции. Вавилов стал основоположником нового направления — микрооптики, внес большой вклад в развитие нелинейной оптики. Вместе со своим аспирантом Павлом Черенковым Сергей Вавилов открыл эффект Вавилова — Черенкова, свечения, вызываемого в прозрачной среде заряженной частицей, которая движется со скоростью, превышающей фазовую скорость распространения света в этой среде. За это открытие Павел Черенков получил Нобелевскую премию по физике 1958 года — уже после смерти Вавилова.

Алексей Александрович Наумов номинировался на Нобелевскую премию по физике в 1957 году. Наумов участвовал в создании циклотронов-циклических ускорителей тяжелых заряженных частиц (протонов, ионов). Алексей Наумов совместно с физиком Гершем Будкером руководил созданием первых в СССР ускорителей на встречных пучках.

Евгений Константинович Завойский номинировался на Нобелевскую премию по физике восемь раз: в 1958, 1960, 1961, 1963 годах, дважды — в 1959 и 1962 годах, а также два раза выдвигался в качестве кандидата на премию по химии - в 1958 и 1960 годах. Известность ученому принесло открытие электронного парамагнитного резонанса. Открытие метода электронного парамагнитного резонанса привело к выдающимся успехам в физике магнитных явлений, физике твердого тела, физике жидкостей, неорганической химии, минералогии, биологии, медицине и других науках.

Герш Ицкович Будкер номинировался на Нобелевскую премию вместе с Алексеем Наумовым в 1957 году. Вместе с Алексеем Наумовым работал над созданием циклотронов, исследовал управляемые термоядерные реакции, а также проводил эксперименты на встречных пучках, во время которых частицы движутся навстречу друг другу. В 1965 году Будкер впервые предлагает концепцию электронного охлаждения пучков протонов и ионов этот метод и сегодня используется в лабораториях, работающих с тяжелыми ионами.

Николай Николаевич Боголюбов выдвигался на Нобелевскую премию пять раз: в 1959 и 1963 годах, и трижды — в 1960 году. Труды Николая Боголюбова принадлежат к различным областям математики, математической физики, нелинейной механики, статистической физики и кинетики, теории сверхпроводимости, квантовой электродинамики, квантовой теории поля, теории элементарных частиц. В каждой из этих областей результаты, полученные ученым, являются фундаментальными.

Абрам Федорович Иоффе номинировался на получение Нобелевской премии в 1959 году. В 1911 году Иоффе определил заряд электрона, однако опубликовал свою работу в 1913 году. Из-за этого первооткрывателем заряда электрона считается американский физик Роберт Милликен, который опубликовал результаты своих экспериментов несколько раньше. Крупнейшей заслугой ученого Иоффе является основание физической школы, которая позволила вывести советскую физику на мировой уровень. Под руководством Иоффе начинали свою научную деятельность многие виднейшие физики, в том числе и будущие Нобелевские лауреаты Петр Капица, Николай Семенов, Лев Ландау.

Несмотря на все преимущества историзации общего курса физики хочется обратить внимание на трудности, с которыми сталкивается преподаватель физики, привлекая на свои занятия исторический материал. Основная из них – ограничение времени: за считанные минуты надо раскрыть динамику развития изучаемых понятий, законов, теорий; поэтому рассказ преподавателя или обучающихся должен быть кратким и максимально насыщенным информацией, эмоциональным по форме и доступным по изложению. Один из основоположников отечественной методики преподавания физики П.А. Знаменский поднимал вопрос об обязательном ознакомлении учащихся с элементами истории в курсе физики. По его мнению, значение вопросов истории столь велико, что «необходимо идти на преодоление всех трудностей, возникающих из-за недостатка времени, и использовать все возможности для включения исторического элемента» в учебный процесс. [1].

Список литературы

1. П.А. Знаменский «Очерки по истории преподавания физики в России», Ленинград., 1945г.
2. Газета.py http://textovod.com/unique/link?url=https%3A%2F%2Fwww.gazeta.ru%2Fscience%2F2015%2F10%2F19_a_7819007.shtml&key=5c2658a6fa80721671cf21612618e191

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Абрамов С. М., канд. физ.-мат. наук, доцент, Абрамова Е.Л.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Одной из главных задач, поставленных перед среднеспециальными и высшими учебными заведениями, была и остается задача воспитания и формирования личности обучающихся. Вопросы патриотизма, являющиеся одним из приоритетных компонентов воспитания, актуальны во все времена существования отечественного образования различного уровня. В современное сложное время, время проведения СВО, жизнь заставляет вновь обратиться к этой острой проблеме. Как известно, понятие нравственности является наиболее широким, всеобъемлющим качеством личности, а патриотизм и гражданственность, чувство ответственности перед своим народом и Родиной характеризуют ее отдельные компоненты. Не случайно ФГОС ВПО педагогического направления требует сформированности одной из ключевых компетенций учителя - владение способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и практической деятельности.

Что же понимается под таким общеизвестным термином как патриотизм? Об этом сейчас много говорят и спорят в современном противоречивом обществе подчас путая истинное и ложное понятие. Если посмотреть различную литературу, высказывания политиков, общественных деятелей и ученых, то можно встретить много трактовок понятия «патриотизм». Это связано с разными позициями авторов. И поэтому понятие «патриотизм» многогранно и не может иметь лишь одно верное определение. Если дать определение патриотизму общедоступными словами, то это любовь к своей Родине, языку, обычаям и культуре. Научить патриотизму невозможно, но создать условия для его формирования в рамках осуществляемого учебного процесса мы можем и обязаны.

В ходе изложения курса общей физики преподаватель должен прививать обучающимся чувства любви к своей Родине, гордости за национальную науку и технику, глубокого уважения к тем, кто своим умом, знаниями, трудом приумножил славу нашего Отечества, кто в годы тяжелых испытаний отдал за нее свою жизнь. Воспитание патриотизма, прежде всего, связано с воспитанием благодарной памяти к героическому прошлому нашего многонационального народа. Патриотическое воспитание – это воздействие не только и не даже не столько на умы обучающихся, сколько на чувства. Интересно подобранный и ярко эмоционально преподнесенный материал пробуждает у юношей благородные чувства, оставляет в сознании глубокий след. Патриотические, нравственные и гражданские чувства личности обучающегося эффективно формируются на высоком уровне, если будут созданы определенные

педагогические условия присвоения им социально-культурного опыта. Наиболее важными среди них являются:

- специфика курса общей физики одновременно с формированием представлений о естественно-научной картине мира и возможностью применять приобретенные знания в повседневной жизни осуществлять воспитание патриотизма, нравственности и гражданственности у обучающихся;
- расширение сущности понятий "патриотизм", "нравственность", "гражданственность" в процессе обучения физике и умение оперировать ими на основе регулярной и систематической внеурочной самостоятельной работы с литературой, содержащей историко-биографические сведения;

На первый взгляд кажется, что естественно-научные дисциплины и общая физика в частности, относящаяся к наукам, изучающим окружающий мир, могут лишь отчасти вносить вклад в решение вопросов патриотического воспитания обучающихся. Однако опыт практической работы преподавателей физики в общеобразовательных учреждениях показывает, что на лекционных и практических занятиях по физике можно успешно решать вопросы нравственного формирования студентов, воспитания гражданственности, чувства патриотизма, дисциплинированности и ответственности. Осуществлять патриотическое воспитание преподаватель физики может, опираясь на учебный материал, предусмотренный программой, привлекая дополнительную историческую литературу, интерактивные и технические средства [1].

При подготовке к урокам физики можно глубоко продумывать и создавать условия для формирования патриотизма. Содержание многих тем программы по физике позволяет актуализировать информацию о достижениях науки Советского Союза и России. На лекционных и практических занятиях можно рассказывать о великих ученых как российских, так и советских. Можно увлеченно говорить о международном сотрудничестве в освоении космоса. Да и еще много найти интересного в рамках тем учебной дисциплины «физика», которые будут касаться патриотического воспитания. Но здесь нужно четко понимать то, чтобы эта информация была интересна для обучающихся и не навязывалась им учителем. Важно и то, чтобы эта информация являлась естественным продолжением изучаемой темы урока, не была оторванной от нее. Именно в процессе учебной деятельности на уроках знания превращаются в личностные убеждения. И здесь огромную роль играет учитель. Ведь именно его живое слово на уроке с чувством, с толком порождает у учащихся интерес к изучаемой теме. А в области физики нам есть чем гордиться. Можно увлечь студентов интересными примерами из жизни и деятельности наших ученых-физиков, а также истории развития физики в нашей стране. От того как все это преподнесет учитель очень многое зависит. Именно здесь заложены большие возможности воспитания у обучающихся любви к своему Отечеству, гордости за русскую и советскую науку и технику.

На лекционных и практических занятиях по общей физике можно легко и убедительно, не нарушая последовательности изложения материала, показать

роль и преемственность патриотических традиций в развитии науки и техники по следующим направлениям:

1. Историко-биографическое направление. На лекционных и практических занятиях можно кратко ознакомить обучающихся с историей физических открытий, технологией проведения фундаментальных физических экспериментов, биографиями отечественных ученых, которые внесли свой вклад в развитие науки и техники. Этот материал должен быть минимизирован по объему содержания и затратам учебного времени.

2. Кино и видео направление. Фрагменты художественных, документальных и научно-популярных фильмов позволяют более наглядно и эмоционально подчеркнуть изучаемую тему, увидеть человеческие судьбы напрямую связанные с наукой, историей и любовью к Родине. Современные компьютерные технологии позволяют визуализировать некоторые физические процессы, которые невозможно увидеть в реальном времени.

3. Исследовательское направление. В течение учебного года обучающиеся под руководством преподавателя занимаются исследовательской работой, выполняют научные проекты, рефераты, курсовые работы. В темах исследований отражается взаимосвязь изучаемых тем по общей физике с практическими ситуациями. Наиболее интересными являются исследования, связанные с будущей профессией. Свои работы, в которых прослеживаются патриотизм, гордость за наше Отечество, обучающиеся представляют на различного уровня научно-практических конференциях. Среди тем научных исследований можно предложить такие как "Наши соотечественники - лауреаты Нобелевской премии"; "Истории научных открытий и фундаментальных физических экспериментов и другие.

4. Внеурочное направление и самостоятельная работа. Внеурочная деятельность, факультативная и волонтерская работа становится тем недостающим и связующим звеном, усиливающим воспитательный эффект. Говоря о содержании, формах и методах гражданского и патриотического воспитания по внеурочной деятельности, необходимо отметить, что все мероприятия, которые проводят преподаватели, должны быть неразрывно связаны со знаниями, полученные в процессе изучения дисциплин учебного плана, быть логическим продолжением учебной деятельности, учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и желания [2].

Воспитание патриотизма – это непрерывная, целенаправленная работа по созданию у обучающихся гражданской позиции, чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого, и роль и физики в этом вопросе существенна. Реализация выделенных направлений при проведении лекционных и практических занятий в курсе общей физики вносит определенный вклад в решение вопросов нравственного, гражданского и патриотического воспитания студентов среднеспециальных и высших учебных заведений [3].

Список литературы

1. Воспитание патриотизма, гражданственности и нравственности в профессиональной подготовке учителя физики : материалы XXXII зональной конф. педвузов Урала, Сибири и Дальнего Востока, 28 – 29 сентября 1999 г., Екатеринбург / отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 70 с.
2. Кумицкая Т. М., Жиренко О. Е. Отечество: гражданское и патриотическое воспитание. М. : Вако, 2009. 224 с. (Педагогика. Психология. Управление).
3. Усова А. В. Теория и методика обучения физике. Общие вопросы: курс лекций. Санкт-Петербург : Медуза, 2002. 157 с

ПРЕПОДАВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аничкина Н. В., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Изучение творчества современных российских писателей в школе предусматривает реализацию основных целей современного литературного образования: формирование духовно-развитой личности, развитие интеллектуальных и творческих способностей школьников, постижение детьми вершин мировой литературы с учетом принципов целостности и историзма, формирование читательской грамотности и читательской компетентности.[1] В соответствии с целями в рабочих программах по литературе определено содержание данного этапа литературного процесса.

В рабочей программе основного общего образования с 5 по 8 классы в разделе «Литература XX-XXI веков» дан перечень авторов с указанием некоторых произведений (обозначено четыре произведения, созданных в XXI веке). Составители программы рекомендуют в 5 классе познакомить детей с произведениями А. А. Гиваргизова, М. С. Аромштам, Н. Ю. Абгарян; в 6 классе с повестью А. В. Жвалевского и Е. Б. Пастернак «Время всегда хорошее» и с повестью В. В. Ледерман «Календарь ма(й)я»; в 7 классе с повестью Л. Л. Волковой «Всем выйти из кадра» и повестью Т. В. Михеевой «Лёгкие горы»; в 8 классе с лирикой А.С. Кушнера. [4]

В средних классах активно рефлексирующий читатель-подросток ищет в книгах себя, поэтому ему нужны произведения о сверстниках, о школе. Жанр школьной повести является реалистическим текстом о современной школе. И в этом плане актуальными будут произведения:

Андрея Жвалевского и Екатерины Пастернак «Время всегда хорошее», «Хочу в школу», «Шекспиру и не снилось!»;

Екатерины Мурашовой «Класс коррекции», «Гвардия тревоги», «Одно чудо на всю жизнь»;

Наталии Волковой «Разноцветный снег»;

Андрея Геласимова «Фокс Малдер похож на свинью»;

Алексея Олейникова и Тимофея Яржомбека «Соня из 7 «Буээ» (трагедия в 8 уроках)» и др.

Школа традиционно осмысливается как некая мини-модель современного общества, в которой отражаются противоречия и проблемы времени. И именно эти проблемы становятся предметом внимания авторов современной школьной повести. Герой современной школьной повести показан в процессе самовоспитания, он выступает одновременно и как объект воспитания, и как субъект действия.

К проблемам современных подростков обращаются многие писатели XXI века. С учетом принципа вариативности уместным дополнением к списку

произведений, предлагаемых программой, могут быть тексты писателей, адресующих свое творчество читателям-подросткам:

Тамара Михеева «Асино лето», «Легкие горы», «Дети дельфинов»;

Станислав Востоков «Высшим силам требуется помощь»,

Нина Дашевская «Около музыки»;

Эдуард Веркин «Место снов», «Кошки ходят поперек», «Мертвец», «Облачный полк», «Осеннее солнце»;

Юлия Кузнецова «Фонарик Лилька», «История Северного круга», «Подружки», «Кофе по-турецки»;

Анна Доброчасова «Апельсин»;

Нина Орлова-Маркграф «Хочешь жить, Викентий»;

Ольга Колпакова «Луч широкой стороной»;

Мария Аромштам «Когда отдыхают ангелы», «Мохнатый ребенок», «Жена декабриста»;

Мария Ботеева «Мороженое в вафельных стаканчиках», «Ты идешь по ковру»;

Ася Петрова «Кто не умер, танцуйте диско!», «Человек на четырех лестницах»;

Наталья Евдокимова «Лето пахнет солью»;

Дина Сабитова «Где нет зимы», «Цирк в шкатулке», «Три твоих имени»;

Татьяна Шипошина «Стена с ангелами», «Ангелы своих не бросают», «Светлый ангел на темной стене», «Не ныряйте с незнакомых скал»;

Андрей Щупов «Башня»;

Елена Бодрова «Никому не нужно лето»;

Вероника Исаева «На живую нитку»;

Юлия Венедиктова «Армас. Зона надежды»;

Татьяна Богатырева «День матери»,

Светлана Потапова «Ремонт»;

Евгения Басова «Школа через дорогу», «Открытые окна», «Уезжающие и остающиеся», «Танец ветра сирокко»;

Ольга Громова «Сахарный ребенок»;

Инна Монахова «Монолог», «Двенадцать зрителей».

В большей части перечисленных произведений повествование ведется от лица героя-подростка, персонифицированного рассказчика, что позволяет акцентировать внимание читателя на переживаниях и мыслях современного школьника-подростка.

Вариативный подход к текстам сохраняется в 11 классе, и старшеклассникам предлагаются произведения З. Прилепина (романы «Санька», «Обитель»), К.В. Драгунской (пьесы и рассказы), Ю.П. Кузнецова (стихотворения 2000-2003 гг.), А.С.Кушнера (стихотворения 2000-2020 гг.), О.А. Николаевой (проза и лирика 2000-2020 гг.), Д.А. Пригова (стихотворения 2000-2007 гг.), О.Г. Чухонцева (стихотворения 2000-2008 гг.). [3]

В современной школе ситуация складывается таким образом, что произведения литературы XXI века изучаются в основном на уроках

внеклассного чтения, на факультативных и элективных занятиях. Поэтому при изучении отечественной литературы данного периода следует обращаться к текстам, на основе которых можно продемонстрировать ведущие тенденции литературы.

Для современной литературы XXI века характерны такие литературные направления как сентиментальный реализм, романтический реализм, экзистенциальный психологизм, неоклассицизм, новый реализм.

С учетом этих направлений в рамках школьного курса современной литературы обучающимся предлагается познакомиться с творчеством российских писателей, поэтов и драматургов.

Одним их основных направлений литературы начала XXI века является неореализм, которому свойственны такие особенности как:

- 1) неприятие действительности и желание перемен любой ценой;
- 2) убеждение в отсутствии основы, на которую может опереться современное поколение, и необходимость поиска настоящих ценностей;
- 3) необходимость самостоятельного поиска ценностей, т.к. новый герой – представитель поколения детей Перестройки, у которого утрачена связь с прошлым поколением, поколением отцов;
- 4) детство героя – мифологема потерянного рая;
- 5) герой противопоставлен обществу, толпе;
- 6) обращение к остросоциальным, политическим темам;
- 7) убежденность в бессмысленности выбранного пути современниками пути;
- 8) отказ от неправдоподобного вымысла, опора на личный опыт;
- 9) повышенное внимание к человеческой экзистенции;
- 10) физиологизм;
- 11) эмоциональность;
- 12) повторяющиеся сюжеты мотивы (гибель рода, маргинальность героя,..).

Ярче всего неореализм проявляется в прозе, и особенностями прозы нового реализма являются:

- 1) сосредоточенность на продолжительности момента и фрагментарность;
- 2) использование пафоса;
- 3) преобладание повествования от первого лица;
- 4) автобиографичность героя, синтаксис прозы ориентируется на конструкции устной речи. [5]

Эти особенности современной русской литературы XXI века можно рассмотреть в 11 классе на примере романа З. Прилепина «Санька».

Это позволит совершенствовать умения учеников в интерпретации художественного произведения, развить представления юных читателей об особенностях современной литературы.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://sch2036v.mskobr.ru/files/federal_nyj_gosudarstvennyj_obrazovatel_nyj_standart_osnovnogo_obwego_obrazovaniya.pdf
2. Аничкина Н.В. Основные вопросы теории методики обучения литературе : учебно-методическое пособие / Н. В. Аничкина. - Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. – 137 с. – ISBN 978-5-8424-0907-5
3. Литература. Примерная рабочая программа для 10-11 классов общеобразовательных организаций. – Москва, 2022. – С. 33-35. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/2858e2d3fe69f63c767aa6ccb891cde7.pdf>
4. Литература. Федеральная рабочая основного общего образования для 5-9 классов образовательных организаций. – Москва, 2022. – 104 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://shkolavoznesenovskayaivnyanskij-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/2/FOOP_FGOS_2023/Federal_nye_programmy/Federalnaya_rabochaya_programma_OOO_Literatura.pdf
5. Серова А.А. Новый реализм как художественное течение в русской литературе XXI века / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Нижний Новгород, 2015. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cheloveknauka.com/novyj-realizm-kak-hudozhestvennoe-techenie-v-russkoj-literature-xxi-veka>

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Болдырева Н.П., канд. экон. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Проектная деятельность в современных условиях набирает большие обороты в различных сферах деятельности. Она затрагивает не только образовательные системы, но и широко внедряется в производственную сферу.

Проектная деятельность позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, творчески мыслить в тех или иных жизненных ситуациях. Она ориентирована на самостоятельную деятельность обучающихся, умение работать в коллективе.

В настоящее время ситуация на рынке труда складывается таким образом, что только хорошо подготовленный и адаптированный к рынку труда специалист может реализовать себя и профессионально построить карьеру.

В современном мире большинство работодателей при приеме на работу молодых людей, только что закончивших университет, обращают внимание не только на полученные за годы обучения индивидуальные знания и отметки, но и на социальные навыки потенциального работника. В нескольких этапах собеседования у потенциального соискателя выявляют коммуникационные навыки, способность работы в коллективе, построения взаимоотношений со сторонними людьми и организациями, умение работать с информацией, планировать, быстро оценивать и адаптироваться к нестандартным ситуациям, а также принимать решения, от которых будет зависеть скорость и качество выполнения поставленной перед ним задачи [2].

Также немаловажным фактором в современном мире является использование многими предприятиями, учреждениями в той или иной мере проектного метода организации рабочего процесса. Объединяя в один проект специалистов разных областей, а иногда и разных компаний, устанавливая задачи и грамотно координируя их действия, организации добиваются повышения скорости и качества управленческих решений.

Проектная деятельность предусматривает разработку проектов как индивидуального характера, так и группового. Такой подход позволяет выявить способности членов команды работать над одной идеей и получить необходимый результат [3].

При подготовке проектов невозможно обойтись без применения интерактивных методик и технологий, которые должны быть ориентированы на запросы обучающихся. При этом необходимо учитывать и личностные характеристики обучающихся, их возможности быстро адаптироваться в современной экономике [1].

При изучении проектной деятельности большая роль отводится преподавателю, так как именно он должен помочь в подборе основных видов информации, подсказать обучающимся в каком направлении надо действовать,

стимулировать их интерес к определенным проблемам. Разработка проекта предполагает, что у обучающихся уже есть определенный багаж знаний. Так как разработка проекта требует знаний по таким дисциплинам как: экономика предприятия, маркетинг, налогообложение и др. Через проектную деятельность, которая предусматривает решение различного ряда проблем, обучающиеся показывают практическое применение полученных знаний. В процессе проектного обучения происходит плавный переход от теории к практике, соединение теоретических знаний с практическими [8].

Проектная деятельность и метод проектов в образовании не являются новыми в современной практике. Проектный метод был разработан американским ученым Дж. Дьюи и его учеником У.Х. Килпатриком в начале XX века в США. Они больше всего данный метод использовали в гуманистическом направлении: в философии и образовании [7].

Авторы метода проектного обучения предполагали, что обучающиеся должны воспринимать знания как действительно нужные. Поэтому они должны поставить перед собой определенную проблему и решить ее. По мнению авторов данного метода внешний результат всегда можно не только предвидеть, но и применить на практике, а внутренний результат дает возможность соединить в себе знания и умения, компетенции и ценности, приобрести опыт деятельности, что оправдывает себя на практике [7].

В ходе проектного обучения фактически происходит создание ситуации, когда появляется возможность учиться на деле и активно конструировать знания.

Проектную деятельность в образовании можно отнести к разряду инновационной, так как она предполагает преобразование реальных ситуаций, решение некоторых проблемных моментов. Основой данной деятельности служат различные современные технологии, которые можно унифицировать, осваивать и совершенствовать, применять в соответствующих сферах деятельности. Проектная деятельность в этом случае выступает как технология проектирование. Она имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования и позволяет более эффективно осуществлять организационно-управленческие, аналитические функции, обеспечивая в итоге более высокую конкурентоспособность будущего специалиста.

В рамках проектного обучения решаются следующие задачи [4]:

1) Обучить планированию, т.е. обучающиеся должны уметь четко определять цель, описывать основные шаги по достижению поставленной цели, определять результаты проекта.

2) Сформировать навыки сбора и обработки информации, материалов.

3) Уметь применять на практике всевозможные методики для проведения анализа, оценки и разрешения выявленных проблем.

4) Уметь получать знания от других и совместно с другими, работая в команде.

5) Уметь составлять отчет, представлять и защищать результаты своей проектной деятельности.

6) Формировать позитивные отношения к работе.

7) Формировать ответственность за собственный познавательный процесс.

Следовательно, проектная деятельность в высшем образовании – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся. Она имеет общую цель, определенные методы и способы деятельности, которые направлены на достижение общего результата.

Важной основой в проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования и реализации проекта, включая оценку результатов. Обучающиеся просчитывают такие разделы как маркетинг, производственный план, финансовый план, оценивают рискованные ситуации, с которыми может столкнуться бизнес, определяют правовую основу открытия бизнеса [5].

Метод проектов в обучении всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную или групповую, которая выполняется в течение определенного отрезка времени. Следовательно, образовательный процесс предусматривает в этом случае не логику учебной дисциплины, а логику деятельности. Преподаватель при этом становится не просто активным участником процесса, а наставником, который сопровождает, активизирует самостоятельную деятельность обучающихся по решению практически или теоретически значимой проблемы [5].

Проектная деятельность – это совокупность действий, направленных на решение определенной задачи в рамках проекта, который ограничен целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами.

К основным признакам проекта можно отнести [6,7]:

- скоординированное выполнение многочисленных взаимосвязанных действий;

- уникальность;

- временный характер, так как проект ограничен во времени, имеет четко обозначенные начало и конец;

- конкретность поставленных целей, задач и результатов;

- последовательность разработки;

- координацию группы (команды участников) наставником.

В соответствии с этим можно сформулировать следующие требования к проектному обучению [6,7]:

1) Наличие значимой в исследовательском плане проблемы или задач, требующих интегрированных знаний, исследовательского поиска для их решения, что приведет к созданию определенного вида продукта.

2) Самостоятельная деятельность обучающихся, которая может быть индивидуальной или групповой.

3) Работа над проектом должна выполняться в рамках жизненного цикла любого проекта, который должен предусматривать: планирование проекта, исследовательскую работу, проектирование, презентацию результатов.

4) Теоретическая, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов, оригинальность, новизна результатов и пути решения проблемы.

5) Возможность доработки проектного продукта, при необходимости.

Следовательно, можно сделать вывод, что проектная деятельность является видом учебной деятельности обучающихся, при которой они вовлекаются в этот процесс, применяют доступные приемы и методы проектирования, характеризуют конкретные объекты, описывают виды деятельности, выявляют особенности и характеристики анализируемых объектов, оценивают социально-экономические ограничения и ресурсные возможности, приобретают практический опыт составления проектов в будущей своей деятельности.

Развитию навыков проектной деятельности способствуют разные виды учебной деятельности – лабораторный практикум, курсовая работа в виде проекта, практики (учебные, производственные, исследовательские, преддипломные), выполнение выпускной квалификационной работы.

Такой подход позволяет значительно повысить качество образовательного процесса, в том числе за счет возможности индивидуализации образовательных траекторий обучающихся, которая обеспечивается самостоятельным выбором тематики и видов проектов.

Список литературы

1. Бочкарева Т.Н. Цифровизация проектной деятельности в системе управления образовательной организацией / Т.Н. Бочкарева // Развитие образования. - 2022. - Т. 5. - № 4. - С. 13–18.

2. Двумичанская Н. Н. Проектная деятельность студентов вуза как средство достижения результатов обучения / Н. Н. Двумичанская, С. Л. Березина, В. Б. Пясецкий // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 11. – С. 22-27. – DOI 10.20339/AM.11-22.022.

3. Ишутина В.О. Проектная деятельность в образовательной организации: команда проекта / В.О. Ишутина // Актуальные аспекты развития современной науки: Сборник научных статей II Международной научной конференции, Самара, 18 декабря 2020 года. Самара: Самарский государственный экономический университет, 2021. - С. 291–294.

4. Калинина Е. С. Проектная деятельность студентов как технология повышения качества профессиональной подготовки / Е. С. Калинина, С. С. Бахтина // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы : Материалы Международной научно-практической конференции, Орёл, 04–05 октября 2022 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 130-135.

5. Копендакова Л.С. Использование проектных технологий при взаимодействии разных субъектов во время решения задач профориентации, формирование компетенций XXI [Текст] / Л. С. Копендакова, И. Э. Ломшакова // Управление качеством образования. - 2022. - №4. - С.85-95.

6. Нужина И. П. Трансформация технологии командного обучения в формате проектной деятельности / И. П. Нужина, О. В. Егорова // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Трансформация образования, науки и производства - основа технологического прорыва: материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч., Томск, 26–27 января 2023 года. Том Часть 2. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2023. – С. 36-42.

7. Садыкова Л. Г. Управление проектной деятельностью в образовательных организациях / Л. Г. Садыкова // Наука, культура, образование в контексте приоритетов современности: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Стерлитамак, 26 апреля 2023 года. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологий», 2023. – С. 267-270.

8. Талых А. А. Проектная деятельность студентов в образовательном пространстве университета / А. А. Талых, К. Д. Кемпи, А. А. Волошина // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 27 марта 2023 года / Под редакцией Н.А. Горловой, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой, Я.И. Радзицкой. Том Выпуск 7. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2023. – С. 262-265.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

Диль-Илларионова Т.В., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В современных социокультурных тенденциях осуществление работы по сохранению и укреплению психического здоровья педагогов становится приоритетным направлением в современной системе образования. Педагогическая деятельность, отличающаяся высокой эмоциональностью, предельной ответственностью, загруженностью разного рода отчетностью, требует высокой стрессоустойчивости, осознанности, максимальной концентрации физических и психических сил современного педагога. Хроническое переутомление, эмоциональная неустойчивость могут спровоцировать формирование синдрома эмоционального выгорания и профессиональную деформации личности педагога [2].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это состояние, «возникающее в результате хронического стресса на рабочем месте и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов человека» [1]. Также оно вызывается и сопровождается большой эмоциональной нагрузкой. Важно понимать, что эмоциональное выгорание – это хроническое, а не острое состояние.

Проблеме эмоционального выгорания посвящены многочисленные исследования как отечественных исследователей (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Т. В. Решетова, Т. В. Форманюк и другие), так и зарубежных ученых (Д. Гринбергш, Э. Морроу, Г. Селье, Х. Дж. Фрейденберг и другие).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие основные выводы:

1) эмоциональное выгорание педагога в профессиональной сфере – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека;

2) необходимой и базовой частью профилактики СЭВ является актуализация личностных ресурсов специалиста. Объектом внимания должна стать практика эмоциональной регуляции и осознанности;

3) специальные практики осознанности способны оказывать положительный терапевтический эффект при стрессе, депрессии, расстройствах настроения, синдроме социальной тревожности, неврозах, расстройствах личности и т. п.

Приоритетной задачей становится формирование ценностного отношения к психическому и ментальному здоровью, овладение релаксационными техниками и способами осознанной саморегуляции.

На наш взгляд, одним из эффективных способов профилактики и коррекции СЭВ будут являться практики майндфулнесс. Кабат-Зинн Дж. Описывает феномен майндфулнесс как «произвольное сосредоточение внимания на событиях, происходящих в настоящий момент, неосуждающим или принимающим способом» [4].

В настоящее время тема майндфулнесс активно исследуется учеными, в том числе и нашей страны (Д. Г. Дьяков, Д. Г. Слонова, Т. Е. Федосеева, Ю. А. Уймина, Д. И. Зеликсон, Н. М. Юмартова, А. А. Киселева и М. Ю. Кузьмин и др.). Так, например, доказано влияние практик осознанности в терапии различных состояний (стресса, тревожности, депрессивных состояний и пр.), в улучшении когнитивных процессов, в повышении работоспособности, в усилении чувства благополучия и др. [3, 5, 7].

Майндфулнесс способствует навыкам психологической саморегуляции, снижению стресса и адекватному поведению в любых критических ситуациях. Так, например, майндфулнесс усиливает когнитивные функции мозга, помогает осознать и принять собственные чувства и переживания, адекватно их пережить и трансформировать, что развивает эмоциональный интеллект повышает толерантность к стрессу.

Нами было проведено эмпирическое исследование, состоящее из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, в котором приняли участие 56 педагогов образовательных учреждений г. Орска, г. Кувандыка, г. Оренбурга.

На констатирующем эксперименте с целью выявления причин и степени эмоционального выгорания в педагогическом коллективе были использованы опросник профессионального выгорания К. Маслача и С. Джексона (Maslach Burnout Inventory (MBI)) и методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Установлено, что подавляющее число педагогов испытывают синдром профессионального выгорания (высокий уровень СЭВ показали 36 % респондентов, средний – 39 %, низкий – 25 %).

Во второй серии был использован пятифакторный опросник Осознанности (Five Facet Mindfulness Questionnaire – FFMQ) с целью изучения уровня проявления осознанности у педагогов в жизни. Опросник состоит из 39 утверждений с выбором оценки справедливости утверждения для человека по 5-балльной шкале Ликкерта от «никогда или очень редко верно» до «очень часто или почти всегда верно». В опроснике представлены 5 факторов:

1) наблюдение (проявление внимания к ощущениям, чувствам, мыслям) (F1).

2) описание (называние, умение обратить свои эмоции, ощущения, мысли в слова) (F2);

3) осознанность действий (способность сосредоточенно заниматься любым делом, не уплывая в свои мысли и не действуя на автомате) (F3);

4) безоценочность (умение принимать любые события и эмоции, не подвергая их оценке внутреннего критика) (F4);

5) нереагирование (активное выключение негативных мыслей и эмоций для принятия опыта) (F5);

Выяснилось, что высокий уровень осознанности продемонстрировали всего 10 % педагогов, 54 % – средний. Низкий уровень отмечен у 36 % опрошенных педагогов.

Результаты диагностических методик были проанализированы и выявлена корреляционная зависимость между уровнями эмоционального выгорания и сформированности осознанности. Анализ персональных данных педагогов свидетельствует о том, что высокий уровень эмоционального выгорания предполагает низкий уровень осознанности. И, наоборот, низкий уровень эмоционального выгорания предполагает высокий и средний уровень осознанности.

Следовательно, профилактика СЭВ в образовательном учреждении должна предполагать возрастание степени осознанности и снижение влияния стрессоров окружающего мира.

В ходе формирующего эксперимента была апробирована программа формирования навыков саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием, а также навыков позитивного самовосприятия.

На первом этапе был проведен семинар-практикум «Синдром эмоционального выгорания педагога: профилактика и коррекция» с целью введения педагогов в проблематику эмоционального выгорания, ознакомления с сущностью, этапами, основными симптомами СЭВ, проведения диагностики степени эмоционального выгорания и формирования мотивации на улучшение профессионального самочувствия и самореализации.

Основными задачами семинара явились:

1. Обосновать актуальность проблемы профилактики и коррекции эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности современного педагога.

2. Рассмотреть сущность понятия «синдром эмоционального выгорания», причины возникновения, стадии развития.

3. Ознакомление с техниками профилактики эмоционального выгорания педагогов

4. Разработать стратегию взаимопомощи и профилактики эмоционального выгорания в рамках педагогического коллектива.

Содержанием семинара-практикума было: знакомство с использованием метафорических карт, теоретический обзор проблематики СЭВ, диагностика СЭВ у педагогов и обсуждение результатов, деловая игра «Мифы и факты о СЭВ», ознакомление с экспресс-техниками профилактики СЭВ (дышать, переключить внимание, подумать, проявить активность, медитировать), ознакомление с практикой «Центрирование», практикум по профилактике эмоционального выгорания с использованием техники «Колесо баланса» и SWOT-анализа, командный тренинг и разработка рекомендации по профилактике СЭВ и др.

Результатом встречи стала актуализация представлений педагогов о способах профилактики СЭВ и формирование устойчивой направленности на развитие профессиональной устойчивости посредством практики майндфулнесс. Также основной акцент делался на важность формирования навыков осознанности не только в профессиональной сфере, но и в личной жизни.

Основной этап предполагал проведение авторского курса занятий по регулярному применению практики «Майндфулнесс», позволяющих быстро стабилизировать эмоциональное состояние, приобрести навыки сохранения психической устойчивости в профессиональной деятельности.

Задачами курса являлись:

1. Научить педагогов управлять своим вниманием, переключаться между режимом автоматических действий и осознанностью.
2. Восстановить контакт с телом.
3. Развивать навыки управления эмоциями и работы со своими негативными мыслями.
4. Воспитывать доброжелательное отношение к себе и навыки самосострадания.
5. Повысить стрессоустойчивость и адаптивность к ситуациям в личной и профессиональной сферах.

Программа включала 4 модуля: 1) mindfulness дыхания; 2) mindfulness тела; 3) mindfulness эмоций; 4) развитие доброжелательности к себе. Инструментами для тренировки внимания и навыков осознанности являются формальные и неформальные практики осознанности.

Контрольный эксперимент проводился с целью выяснить эффективность проделанной работы. Мы повторно использовали опросники констатирующего эксперимента. Результаты тестового опроса по методике диагностики профессионального выгорания К. Маслаха и С. Джексона показали снижение уровня выгорания педагогов. Повторное проведение адаптированного пятифакторного опросника Осознанности (Five Facet Mindfulness Questionnaire – FFMQ) также показал положительную динамику. Выяснилось, что высокий уровень осознанности продемонстрировали 18 % педагогов, 64 % – средний. Низкий уровень отмечен у 18 % опрошенных педагогов.

Педагоги отметили развитие всех функций внимания, прирост работоспособности, увеличение количества решенных задач в единицу времени с наименьшими энергетическими затратами, вовлеченность в профессию; снижение интенсивности тревожных состояний. Большинство участников группы наблюдали появление и усиление чувства благополучия. Концентрация внимания на непосредственных ощущениях и действиях помогла быть не вовлеченным в негативные мысли и конфликтные ситуации, а дала возможность получить больше ресурсов активной профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что практики осознанности помогают более успешно управлять своими эмоциями,

воспринимать чувства окружающих людей, адекватно реагировать на различные обстоятельства и сохранять свое внимание на текущем моменте.

К особенностям эффективного применения майндфулнесс-подхода к профилактике и коррекции СЭВ у педагогов можно отнести:

- выбор формата работы (индивидуальная и групповая, офлайн и онлайн-формат);
- построение структуры программы (модули, на которых встраиваются техники майндфулнесс);
- ключевые задачи терапии (формирование профессиональной устойчивости и регуляция психических состояний);
- применение разнообразных техник (формальных и неформальных практик).
- поддерживающее общение в течение реализации программы, что позволяет лучше интегрировать опыт, полученный во время практики.

Список литературы

1. Бойко, В.В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2003. – 474 с. - ISBN 5-87499--048-8.

2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 299 с. — ISBN 978-5-534-08627-0

3. Замалиева С.А. Майндфулнесс подход в современных организациях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-2. – С. 356-360

4. Кабат-Зинн Дж. Самоучитель по исцелению / Пер. с англ. – М.: Попурри, 2002. – 496 с. - ISBN: 985-438-483-7

5. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. — 2014. — № 2. — С. 18-28.

6. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – Т. 6. – С. 57-64.

7. Юматова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (Mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. 2016. Т. 34, № 4. С. 105–115.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РОССИЯ НА ПУТЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ (XVIII – НАЧАЛО XXI ВЕКА) В ВУЗЕ

Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Актуальность преподавания дисциплины «Россия на путях модернизации (XVIII – начало XXI века)» в вузе обусловлена необходимостью осмысления исторического и современного опыта модернизации как целостного и закономерного этапа в развитии общества. Модернизация России выступает как настоящий и неотложный процесс коренного преобразования всех сторон общественной жизни.

Дисциплина предназначена для обучающихся по образовательным программам высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 История. Цель освоения дисциплины – рассмотреть характер проводимых в России в различные исторические эпохи модернизаций, выявить их специфику, определить возможности и трудности проведения современной модернизации страны под воздействием процесса глобализации.

Учебная дисциплина ориентирована на приобретение системных знаний о теории модернизации, источниках, механизмах и типологии модернизационных процессов. Курс включает материалы об основных этапах модернизации России в XVIII – начале XXI века; ставит задачей изложить общие и особенные черты этого процесса в разные исторические эпохи; установить специфику модернизационных изменений в стране, создав тем самым основу для изучения ряда других гуманитарных дисциплин.

С точки зрения кардинальной смены технологических способов производства человеческая история знает две величайшие революции. Первая связана с заменой собирательства и пастушества земледелием (неолитическая), вторая – с переходом от аграрного общества (традиционного) к индустриальному или современному (модернизация). Следовательно, модернизация – явление цивилизационного масштаба, глобальный феномен мировой истории [2].

Слово *modern* (от латинского *modernus*) появилось в XVI в. в эпоху Возрождения и имело смысл «современный, не древний, возникший в наши дни». Модернизация – совокупность технологических, экономических, социальных, культурных, политических перемен, направленных на совершенствование общественной системы в целом.

Модернизация может проявляться в качестве обновления какого-либо объекта – машин, оборудования, технологических процессов, предприятий и организаций, элементов инфраструктуры и т. д. Это техническая модернизация, выступающая как обновление по образцу, который есть последнее и высшее

достижение в ряду предметов данной области в настоящее время. Этот образец соответствует самому последнему требованию исторического времени [5].

В рамках изучения дисциплины «Россия на путях модернизации (XVIII – начало XXI века)» под модернизацией понимается совершенствование общественных макропроцессов, которые охватывают различные сферы общества, а также проявляются в переходе страны от того состояния, в котором она находится, к тому, каким оно должно быть в соответствии с новыми потребностями людей и достижениями мира. При таком подходе модернизация является процессом, охватывающим разные стороны жизни общества: от экономики до культуры. Целью такой модернизации является повышение жизненного уровня народа, формирование цивилизационных принципов жизни населения страны и реальной демократии.

Политическая модернизация связана с формированием и укреплением демократических основ функционирования государства. Этот процесс реализуется через образование и развитие прогрессивных политических институтов и соответствующей политической структуры общества.

Экономическая модернизация представляет собой изменение характера экономических отношений, развитие и распространение рыночных отношений, а также включает в себя коренное совершенствование методов организации и управления экономикой. Особое значение для развития экономики имеет модернизация инфраструктуры. Развитие экономической инфраструктуры позволяет расширить производственные возможности за счет ускорения транспортировки товаров, повышения мобильности, усиления информационных потоков. Модернизация экономики невозможна без совершенствования экономической политики, которая должна создавать благоприятный климат для инновационных процессов, способствовать развитию науки и кооперации между научно-исследовательским и предпринимательским секторами, осуществлять поддержку прорывных направлений технологического развития.

Социальная модернизация представляет собой совершенствование социальных отношений и переход от устаревших институтов, механизмов и процедур, регламентирующих социальную жизнь, к новым, дающим большее развитие демократии и культуры. Социальные отношения могут иметь острые противоречия и конфликты, когда нарушаются сложившиеся уклады жизни и традиции, не реализуются интересы людей. Чаще всего это происходит при нарушении принципов демократии. Социальные отношения складываются во всех сферах общественной жизни, функционируют в рамках системы социальных институтов и регулируются механизмом социального контроля. К социальным институтам относятся образование и воспитание, наука, здравоохранение, культура, семья, урбанизация и другие. Их развитие требует постоянного совершенствования, поскольку они непосредственно связаны с обслуживанием человека в быстро изменяющемся мире – его формирования как личности, обеспечения безопасности и свободы деятельности, сохранения здоровья, обеспечения свободы верования.

Модернизация культуры представляет существенное обновление культуры в духе новых ценностей. В зависимости от соотношения в культуре традиций и инноваций принято выделять два типа культуры: традиционную и модернистскую (современную). Традиционные культуры – исторически первые закреплялись и передавались последующим поколениям, образуя каркас взаимоотношения людей в процессе создания духовных и материальных ценностей [1]. Для традиционной культуры характерны: наличие комплекса традиций как системы власти (общественных установлений, норм поведения, ценностей, обычаев, обрядов, идей и т. д.), господство мифологических и религиозных представлений, коллективизм и подчинение ему личности, авторитарный характер власти, чередование движения вперед и возврата назад, создающее циклический характер развития. В традиционной культуре господствует консервативная психология и мышление, непринятие новизны, сохранение старых форм и порядков. В отличие от этого модернистские или современные культуры имеют ориентацию на инновации, общественный прогресс, готовность к изменениям.

Родственным понятию «модернизация» является термин «трансформация», означающий преобразование объектов, процессов, социально-экономических систем. В понятии же «модернизация» изменения связаны с улучшением, совершенствованием, новизной; объекты и процессы могут не только улучшаться, а заменяться новыми, более прогрессивными, более эффективными.

Вопросы о цивилизационном статусе России, месте страны в мире, о степени ее зависимости от внешнего контекста и собственной способности оказывать на него влияние, о соотношении универсального и уникального в ее истории приобрели особую актуальность в современный период, который характеризуется поисками путей и способов ее дальнейшего развития, необходимостью обретения новой национальной идентичности и консолидирующей национальной идеи.

С середины XX в. процессы модернизации являются объектом пристального внимания представителей особой научной школы, которая именуется модернизационной. Модернизационная школа явилась междисциплинарной попыткой освещения процессов развития в период перехода от стадии традиционного к стадии индустриального общества [5]. Каждая дисциплина вносила свой вклад в определение ключевых проблем модернизационного перехода. Особенно активно в этой парадигме работали социологи, экономисты, политологи, историки. Так, исследователи накладывали концептуальную схему модернизационной теории на историческое прошлое, оценивая развитие человечества с точки зрения его прогресса и перспектив, открываемых теорией.

Под знаком модернизации прошли XVI – начало XXI вв. мировой истории. Модернизация заняла половину последнего тысячелетия человеческой истории. В разных странах она имела разные стартовые условия, шла разными путями и имела разную продолжительность. Этот процесс охватывал все сферы

человеческого существования: типы и способы производства; изменения в образе жизни; социальную мобильность; урбанизацию; секуляризацию; распространение информации, грамотности и образования; широкое участие в политической жизни.

Таким образом, модернизация представляет собой общественный и исторический процесс, по мере протекания которого традиционные общества становятся современными и индустриально развитыми. Дисциплина «Россия на путях модернизации (XVIII – начало XXI века)» посвящена анализу сложной проблемы – комплексному исследованию модернизации в контексте цивилизационной динамики России XVIII – начала XXI века. Россия долгое время развивалась в условиях накапливающихся противоречий, приобретающих острый характер в различных сферах общества. Кризисные явления существовали как в материальной, так и в духовной сторонах жизни. Они были вызваны различными причинами, в том числе особенностями предшествующего развития России, традициями и менталитетом народа.

Многие острые проблемы на различных этапах российской истории своевременно не разрешались в полной мере, как этого требовала сложившаяся обстановка, поэтому общество длительное время накапливало и несло в себе устаревшие, архаические черты, затруднявшие его развитие, порождавшие бунты и революции, разрушение производства, быта и духовных ценностей. Необходимо учитывать, что Россия – многонациональное государство. Находящиеся в ее составе народы всегда значительно различались по уровню своего развития, культуре, традициям, верованиям, интересам и устремлениям [4].

Тысячелетний путь развития России позволяет сделать выводы об особенностях модернизации, с учетом и осмыслением которых развивается наше общество. Периоды развития и кризисов нашей страны в различные эпохи, попытки модернизации экономики и политики, достижения и потери объясняются действием различных факторов, которые сохраняли свою силу в различные исторические периоды. Основные культурные образцы в процессе модернизации Россия заимствовала у Запада, приспосабливаясь к новым традициям. Подобные несоответствия искажали первоначальный замысел преобразований. Это позволяет выделить важнейшие уроки истории.

В любом обществе существуют различные уровни социального развития, которые являются базой для социального неравенства, расслоения общества. Наличие значительного социально-экономического различия и неравенства между группами общества приводит к росту социальных противоречий, которые, если не разрешаются путем реформ, усиливаясь, приводят к революциям и гражданским войнам. Их последствия могут вызывать огромные человеческие жертвы и материальные потери, а порой и распад государства. Государственная власть должна находить политические методы согласования социально-экономических интересов общества, достижения компромисса, своевременно модернизировать общественные институты и экономику.

Модернизация «сверху» должна поддерживаться модернизацией «снизу». Модернизация, осуществляемая «сверху», т. е. властями, без включения интересов народа, не достигнет реальных успехов. Российский вариант «догоняющего развития» был связан с «революциями сверху», причинами которых была вынужденная необходимость (военная опасность, экономическая отсталость и др.).

Авторитаризм, тоталитаризм с помощью насилия могут добиться временных успехов в экономике. Однако этот общественный строй подрывает желание и способность людей преобразовывать и создавать новые продукты и услуги. Своевременный переход к демократии является спасением от длительной стагнации.

В процессе модернизации нельзя уничтожать вековые традиции народа, ломать его обычаи, строй жизни, культуру. Эти важнейшие общественные институты должны постепенно совершенствоваться под влиянием новых исторических вызовов [3].

С целью понимания этих процессов, а также облегчения усвоения информации студентами и активного запоминания фактического материала курса на кафедре истории ОГУ подготовлено и издано учебное пособие «Россия на путях модернизации (XVIII – начало XXI века)». Содержание учебного пособия структурировано в разделы, расположенные в хронологическом порядке. Каждая тема содержит вопросы для обсуждения; краткое изложение основных событий; список изданий, послуживших основанием для составления текста пособия и рекомендуемых для использования в работе семинаров. В учебном пособии студентам предлагается для самостоятельного выполнения ряд заданий, среди которых вопросы для самоконтроля, темы докладов, указатель основных категорий (понятийный ряд и персоналии), тестовые задания, исторические понятия и термины. Издание может выполнять функции руководства при подготовке к практическим (семинарским) занятиям, контрольным работам, тестированию и иным формам текущего и итогового контроля. Использование пособия позволит обучающимся систематизировать знания учебного курса, повысить уровень аргументации важнейших выводов и значимых положений, рассматриваемых в ходе освоения основных тем данной учебной дисциплины, а также сформировать способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества [2].

Таким образом, курс «Россия на путях модернизации (XVIII – начало XXI века)» охватывает хронологически период с начала реформ Петра I, что обусловлено первым опытом перехода Российского государства от традиционного общества к современному. Окончание этого перехода в настоящее время обусловлено включением России в процессы глобализации, созданием стабильной политической системы, определением приоритетных направлений модернизации экономики и технологического развития.

При изучении дисциплины определяется цивилизационная специфика российской модернизации, место странового модернизационного маршрута в

мировом процессе цивилизационной и модернизационной динамики. Кроме того, характеризуется воздействие цивилизационных структур на формирование модели и динамики российской модернизации.

В современном мире модернизация является одним из ключевых процессов, определяющих развитие общества. Именно она способна привести к положительным изменениям, таким как экономический рост, улучшение условий жизни, развитие науки и культуры. Перспективы модернизации России зависят от эффективности реализации мер и стратегий, направленных на развитие страны, согласованного усилия со стороны государства и общества.

Список литературы

1. Гавров, С. Н. Модернизация во имя империи. Социокультурные аспекты модернизационных процессов в России / С. Н. Гавров. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 352 с.
2. Жайбалиева, Л. Т. История модернизации России (XVIII – начало XXI века) / Л.Т. Жайбалиева. – Оренбург: ОГУ, 2023. – 163 с.
3. Каспэ, С. И. Империя и модернизация: Общая модель и российская специфика / С. И. Каспэ. – М.: РОССПЭН, 2001. – 255 с.
4. Опыт российских модернизаций XVIII–XX века / отв. ред. В. В. Алексеев. – М.: Наука, 2000. – 244 с.
5. Побережников, И. В. Переход от традиционности к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации / И. В. Побережников. – М.: РОССПЭН, 2006. – 340 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования новых поколений предполагают разделение дисциплин учебного плана на две основные части – базовую (30%) и вариативную (70%). В связи с достаточно большой долей самостоятельно выбираемых вузом дисциплин, есть возможность построения логически взаимосвязанной структуры профессионально-ориентированных предметов, позволяющих сформировать компетентного профессионала, конкурентно-способного специалиста относительно современных реалий.

Проблема адаптации первокурсников высших учебных заведений является актуальнейшей современной проблемой, которая с разной долей успешности решается в научных кругах. Дисциплина «Введение в профессиональную деятельность» часто встречается в учебных планах технических профилей. При составлении учебного плана педагогического профиля «Информатика, Информатизация образования» возникла идея включения данной дисциплины в первом семестре первого курса. Экспериментально, данная дисциплина была апробирована в течение двух лет, и сейчас уже можно судить о её положительном влиянии на решение проблемы адаптации первокурсников.

Целью дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» для студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование, профили: Информатика, Информатизация образования, дать углубленное представление о будущей профессии и системе обучения в институте.

Задачи дисциплины:

- ознакомиться с целями и задачами организации высшего образования в РФ;
- изучить основные положения действующего образовательного стандарта высшего образования;
- ознакомиться со структурой и образовательной средой института;
- изучить учебный план профиля;
- изучить области профессиональной деятельности, её объекты, виды и задачи;
- ознакомиться с нормативными документами, регламентирующими организацию процесса обучения на ступенях начального, основного, среднего общего и среднего профессионального образования, а также с профессиональным стандартом «Педагог»;
- знакомство с профильной дисциплиной, её структурой и основными научными направлениями;

- знакомство со стандартом оформления студенческих работ ОГУ.

Дисциплина рассчитана на 4 зачетные единицы. Аудиторная работа составляет 45 академических часов, из них 10 часов – лекции, 16 часов – практические занятия, 18 часов – лабораторные работы. Самостоятельная работа заключается в выполнении индивидуального творческого задания – 50 часов и в подготовке к лабораторным, практическим работам, а также к экзамену – всего 48,75 академических часов.

Содержание дисциплины разделено на пять разделов.

Раздел №1. Высшее образование в РФ: Цели и задачи организации высшего образования в РФ. Структура и образовательная среда института. Руководящий состав института. Профессорско-преподавательский состав института. Устав института. Основные локальные акты института. Сайт института. Электронная образовательная среда. Библиотека института и электронные библиотечные системы.

Раздел №2. История института и выпускающей кафедры: Исторические сведения, нормативные документы, лежащие в основе создания Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. История кафедры математики, информатики и физики. Деятельность кафедры, профессорско-педагогический состав. Выпускающие профили кафедры.

Раздел №3. Основные нормативные документы, регламентирующие профессиональную подготовку по профилю: Закон об образовании РФ. ФГОС ВО. Основная образовательная программа профиля подготовки. Рабочие программы дисциплин и практик. Календарный учебный график. Положение о стипендии. Личный кабинет студента, электронное портфолио студента. Направления развития и возможные достижения студента.

Раздел №4. Нормативные документы, регламентирующие организацию процесса обучения на ступенях начального, основного, среднего общего и среднего профессионального образования: Структура и содержание разделов ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФГОС СПО. Требования к организации электронной образовательной среды учебного заведения. Автоматизированное рабочее место педагога. Электронные образовательные ресурсы: разновидности и средства разработки.

Раздел №5. Информатика и ИКТ, основные научные направления и разделы: Цели и задачи изучения информатики и ИКТ на разных ступенях обучения. Структура и содержание дисциплины, основные научные направления. Структура и содержание школьного курса «Информатика и ИКТ». Структура и содержание единого государственного экзамена по информатике. Тема «Системы счисления» в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по информатике.

Лекционный материал отражает содержание всех разделов дисциплины, на что отводится по два академических часа на каждый раздел. В связи с довольно небольшим количеством лекционных часов, объем теоретической части очень сокращенный. Поэтому лабораторные и практические занятия призваны расширить и углубить знания по всем разделам дисциплины.

Выбор тематики практических занятий был сделан из актуальности основной компетентности учителя информатики – знаний, умений и навыков в решении задач курса школьной информатики в части содержания контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по Информатике и ИКТ.

Основополагающей темой школьного курса информатики является «Системы счисления». Без навыков работы с числами невозможно освоить практически ни одну содержательную линию предмета. Поэтому, на наш взгляд, для введения в профессиональную деятельность будущих учителей информатики, как нельзя лучше подходит изучение систем счисления на этом начальном этапе.

В настоящее время задания на тему «Системы счисления» в ЕГЭ по информатике имеют довольно сложный уровень. В курсе информатики рассматриваются несколько способов решения этих задач:

- вручную, то есть без применения автоматизированных программ для вычисления (кроме калькулятора);
- с применением электронных таблиц;
- программированием.

Параллельно с дисциплиной «Введение в профессиональную деятельность», студенты изучают дисциплины «Программное обеспечение», на которой изучают принципы работы с электронными таблицами, и «Программирование», где осваивают навыки работы с языком программирования Python.

То есть в совокупности, в течение семестра, студенты успешно справляются с решением задач по теме «Системы счисления» на практических занятиях под руководством преподавателя [1]. А также к итоговой форме отчётности выполняют индивидуальное творческое задание – решение большого количества задач (примерно около 400 задач на каждого студента). В результате, к концу семестра студенты абсолютно готовы к продолжению осваивания предметных дисциплин и более сложных тем.

На проведение лабораторных работ отводится 18 часов. При составлении рабочей программы дисциплины было выделено по два аудиторных часа на выполнение каждой работы и порядка шести часов самостоятельной работы [2]. В таблице 1 представлена тематика лабораторных работ [1].

Таблица 1 – Тематика лабораторных работ по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность»

№ ЛР	№ раздела	Наименование лабораторных работ	Кол-во часов
1	1	Электронная образовательная среда института. Электронные библиотечные системы института	2
2	2	История института и выпускающей кафедры	2
3	3	Закон об образовании РФ. ФГОС ВО	2
4	3	Основная образовательная программа профиля подготовки. Рабочие программы дисциплин и практик. Календарный учебный	2

№ ЛР	№ раздела	Наименование лабораторных работ	Кол-во часов
		график	
5	3	Личный кабинет студента, электронное портфолио студента	2
6	4	ФГОС НОО, ФГОС ООО	2
7	4	ФГОС СОО, ФГОС СПО	2
8	4	Требования к организации электронной образовательной среды учебного заведения. Автоматизированное рабочее место педагога	2
9	4	Электронные образовательные ресурсы: разновидности и средства разработки	2
		Итого:	18

В качестве примера содержательной части лабораторных работ, рассмотрим некоторые из них.

Лабораторная работа №1. Электронная образовательная среда института. Электронные библиотечные системы института.

Задание: Изучить электронную образовательную среду института:

- составить схему структуры сайта института с пояснениями о содержании структурных компонентов в виде комментариев (рекомендуемое ПО - интеллект-карты, электронные таблицы, текстовый редактор, программа презентаций);

- ознакомиться с подключенными электронно-библиотечными системами института (ЭБС). Заполнить таблицу, выбрав по одному литературному источнику с каждой ЭБС:

Поиск литературных источников в ЭБС института

Название ЭБС	Литературный источник	Примечание (Ваше мнение об эффективности и простоте поиска)

Отчет оформить в электронном виде. Документ «Лаб. раб. №1» сохранить в личной папке на локальном диске.

Лабораторная работа №2. История института и выпускающей кафедры.

Задание: Осуществить поиск информации в сети Интернет с целью составления рассказа об истории создания института и выпускающей кафедры.

Поиск осуществлять по следующим запросам:

- Орский политехнический институт;
- ОГПИ им. Т.Г. Шевченко;
- ОГТИ (филиал) ОГУ;
- Оренбургский государственный университет;
- кафедра математики, информатики и физики ОГТИ;
- и т.п.

Рассказ оформить в электронном виде, допустимы фотографии, схемы, рисунки.

Документ оформить в электронном виде. Документ «Лаб. раб. №2» сохранить в личной папке на локальном диске.

Лабораторная работа №4. Организация учебного процесса по профилю «Информатика, Информатизация образования».

1) Изучить раздел сайта "Сведения об образовательной организации" в части подраздела "Образование".

Дать ссылки на:

- основную образовательную программу профиля подготовки Вашего года набора;

- рабочие программы дисциплин Вашего года набора.

2) Изучить календарный учебный график Вашего года набора и заполнить таблицу:

Протяженность первого семестра в неделях	
Сроки зимней зачетной сессии	
Сроки Новогодних каникул	
Сроки зимней экзаменационной сессии	
Сроки зимних каникул	
Сроки учебной практики во втором семестре	
Сроки летней зачетной сессии	
Сроки летней экзаменационной сессии	
Протяженность летних каникул в неделях	

Отчет оформить в электронном виде. Документ «Лаб. раб. №4» сохранить в личной папке на локальном диске.

Всего лабораторный практикум включает в себя 9 работ. Информатика – дисциплина динамическая, постоянно находится в разработке новых программ и сервисов, поэтому необходимо при проведении занятий иметь возможность вносить коррективы в содержание лабораторных и практических работ. Это наиболее рационально возможно делать в том случае, если методическое обеспечение дисциплин разрабатывать в электронной форме – электронные ресурсы, учебники, сайты, интеллект-карты, блоги и др.

Методическое обеспечение дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» разработано в виде блога: <https://vvpdiio.blogspot.com/>. Это позволяет в любое время вносить коррективы, изменять тематику работ, дополнять содержание дисциплины. Доступ к блогу свободный для студентов, у которых есть ссылка. Выполнять работы можно в любое время и в любом месте, имея доступ к сети Интернет.

Список литературы

1. Зыкова, Г. В. Теоретические основы информатики [Электронный ресурс] : учебное пособие / Г. В. Зыкова, В. В. Пергунов, А. С. Попов. - Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,01 Мб). - Орск , 2016. -Adobe Acrobat

Reader. – Режим доступа : http://library.og-ti.ru/global/metod/metod2016_09_03.pdf

2. Рабочая программа дисциплины «Введение в профессиональную деятельность». – Режим доступа : https://og-ti.ru/programs/44.03.05_iio/2022/%D0%911.%D0%94.%D0%91.22%20%D0%92%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B2%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%83%D1%8E%20%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

**Зыкова Г.В., канд. пед. наук, доцент, Бажитов-Самуратов Г.М.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Подготовка бакалавров педагогического направления осуществляется в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Одним из основополагающих требований является формирование компетенций обучающихся – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных.

Общеобразовательные дисциплины в высшем образовании, как правило, предусматривают преподавание таких фундаментальных и прикладных курсов как математика, философия, право, экономика, информатика и др. Вне зависимости от профиля обучения, данные научные направления призваны воспитывать разносторонне развитую личность, интеллигентность, присущую человеку с высшим образованием.

Одной из общеобразовательных дисциплин педагогических профилей, направленных на формирование универсальной компетенции УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач», является дисциплина «Математика и информатика».

Общая трудоемкость дисциплины составляет 108 часов (3 зачетные единицы), из них 10 часов лекций, 10 часов практических занятий и 14 часов лабораторных работ, выполняемых на компьютере. У всех профилей педагогического направления, кроме физико-математических и связанных с информатикой, это единственный курс, на котором изучается математика. Кроме того, данное количество часов должно включать и изучение информатики. Очевидно, что рассматривать элементы высшей математики и углубленный курс информатики совершенно бессмысленно за пять лекций и пять практических занятий. В связи с отсутствием в системе высшего образования в настоящее время методического обеспечения ФГОС ВО в виде примерных образовательных программ, разработка содержания дисциплин и ответственность за его наполнение, включая общеобразовательные курсы, ложится на кафедры и ведущих преподавателей.

В качестве обоснования выбора содержания общеобразовательных дисциплин, читаемых преподавателями кафедры математики, информатики и физики нашего института и связанных с преподаванием математики, информатики и информационных технологий, мы имеем следующие факты.

Умение работать с информацией в настоящее время, осуществлять различные информационные процессы – получение, обработка, преобразование и представление информации – это основа вышеназванной универсальной компетенции УК-1 [2]. Очевидно, что все эти действия должны быть

реализованы с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Поэтому знание основ создания компьютера и принципов его работы первостепенно при профессиональном образовании любого профиля и в особенности психолого-педагогических.

В связи с этим, в содержание дисциплины «Математика и информатика» были включены разделы математики, связанные с основами информатики:

- Элементы теории множеств;
- Комбинаторика;
- Элементы теории вероятностей и математической статистики;
- Элементы математической логики;
- Системы счисления [1].

Необходимые теоретические знания по данным темам и подбор практико-ориентированных задач по каждой теме в ориентации на профиль обучения студентов, позволяет реализовать данную дисциплину в понятном и доступном содержании и не вызывает затруднений у обучающихся.

Наибольшие затруднения в понимании вызывают теоретические положения математической логики, но после отработки практических заданий, они снимаются.

В связи с довольно низким качеством знаний школьного курса информатики, большинству обучающихся сложно освоить тему «Системы счисления» на начальном этапе. Но решение задач на аудиторных занятиях и при самостоятельном выполнении, позволяет не только разобраться в тонкостях работы с числами в различных системах счисления, но и улучшить вычислительные навыки студентов.

Курс «Математика и информатика» включает относительно большое количество часов на выполнение лабораторных работ на компьютере.

Как показывает опыт несмотря на то, что и наше общество находится на этапе полного перехода к информационному, всё же большинство студентов не специализированных профилей, не имеют навыков работы с компьютером в аспекте обработки информации – оформлении документов, работы с электронными таблицами и др.

Поэтому уже на протяжении двух десятилетий нам приходится с помощью данной дисциплины закладывать основы данных умений. В связи с этим, мы предлагаем студентам овладеть навыками форматирования текста в соответствии со стандартом оформления студенческих работ нашей организации; создания элементарных рисунков в текстовом процессоре; работы по созданию и оформлению таблиц в текстовом процессоре; оформления слияния документов; навыками работы с настольными издательскими системами; системами презентаций и электронной почтой.

Кроме того, многие впервые знакомятся с возможностями электронных таблиц. На эту тему мы предлагаем лабораторные работы, связанные с изучением различных формул – математических, логических, статистических. Студенты учатся строить различные формы диаграмм и графиков. Узнают о возможностях связки листов, книг в электронных таблицах. Так как в

настоящее время огромная часть информации может обрабатываться именно в электронных таблицах, мы делаем особый упор на качественное выполнение заданий.

Общеобразовательный курс «Математика и информатика» изучается и студентами заочной формы обучения. Но в их учебных планах не включены лабораторные работы на компьютере. Поэтому изучение математических основ информатики завершается выполнением домашней контрольной работы. Формой итоговой отчетности у всех профилей и форм обучения является зачет.

Основной проблемой, с которой приходится сталкиваться при преподавании данной дисциплины – это её методическое обеспечение. На нашей кафедре имелся опыт издания учебно-методического пособия в бумажном варианте, но актуальность его использования очень быстро была утрачена в связи с устареванием изучаемого программного обеспечения. Кроме того, был разработан электронный учебник, включающий описанную выше серию лабораторных работ, и позволяющий работать с ним локально. К сожалению, и этот вариант методического обеспечения стал неудобен в связи с переходом на дистанционное обучения в период пандемии.

На наш взгляд, наиболее универсальным средством разработки и использования электронного методического обеспечения в настоящее время являются интернет-сервисы. Это могут быть сайты, блоги, интеллект-карты. Системы дистанционного обучения тоже частично решают озвученную проблему. Но в связи с ограничениями наложенными на нашу страну санкциями и запретами Рособнадзора в плане использования зарубежного программного обеспечения, они не так удобны, нежели свободные интернет-сервисы. Тем более что ссылки на переход к интернет-сервисам можно использовать и в любой системе дистанционного обучения.

Например, один из вариантов методического обеспечения дисциплины «Математика и информатика» используется нами при работе со студентами заочной формы обучения: <https://domkontrabota.blogspot.com/>.

По окончании изучения данной дисциплины, студенты переходят к курсу, позволяющему сформировать общепрофессиональную компетенцию ОПК-9 Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (В-1 Определяет связь современных информационных систем с задачами профессиональной деятельности; В-2 Изучает прикладные программные средства для решения задач профессиональной деятельности; В-3 Решает задачи профессиональной деятельности с использованием прикладных программных средств и современных информационных технологий) [2].

К моменту освоения этой дисциплины, студентами уже на хорошем уровне освоены навыки работы по обработке информации с использованием информационно-коммуникационных технологий. И так как выпускникам наших профилей предстоит существовать в реалиях информационного общества, то на наш взгляд, будет полезным навык использования различных

интернет-сервисов в профессиональной деятельности педагога и педагога-психолога.

Этот вопрос призвана решать дисциплина «Информационные технологии в образовании», на изучение которой на очной форме обучения отводится достаточно широкий лекционный курс (18 часов) и сравнительно большой объем аудиторных лабораторных занятий за компьютером (24 часа). Кроме того, предполагается самостоятельная подготовка обучающихся (68 часов). Итоговой формой отчетности является зачет.

На лабораторных занятиях студентам предлагаются 12 работ:

1) Создание учетной записи и работа с онлайн версиями текстовых документов, электронных таблиц и презентаций. Организация совместного доступа. Работа с облачными хранилищами.

2) Создание онлайн-журнала успеваемости в сервисе электронных таблиц. Распределение ролей в организации доступа к журналу. Создание отчетности об успеваемости.

3) Разработка анкет, опросов, тестов в интернет-сервисах.

4) Групповая работа по созданию онлайн-презентации.

5) Создание проектов в сервисах интеллект-карт.

6) Создание персонального сайта при помощи онлайн-конструкторов.

7) Создание блога образовательного назначения.

8) Разработка дистанционного курса обучения.

9) Работа в сервисе дистанционного обучения LearningApps.

10) Разработка локального электронного образовательного ресурса (ЭОР) в Turbosite.

11) Публикация материалов на сайте Calaméo и его использование в педагогической деятельности.

12) Разработка информационной структуры в программе SunRav BookOffice.

Методическое обеспечение дисциплины разработано и доступно в авторском блоге: <https://isiktogti.blogspot.com/>.

Мы стараемся выбирать программы и сервисы не запрещенные, со свободным доступом и бесплатные. Из вышеперечисленных работ только программа SunRav BookOffice имеет коммерческую лицензию. Но наш институт владеет правомерно этой программой на протяжении многих лет, она установлена во всех компьютерных классах, где проводятся занятия по дисциплине «Информационные технологии в образовании».

После изучения данной дисциплины студенты хорошо владеют навыками работы с различными интернет-сервисами, позволяющими современному педагогу оптимизировать временные затраты как на подготовку к занятиям, так и на уроках. К тому же регулярное использование подобного программного обеспечение позволит мотивировать учащихся к изучению дисциплин и разнообразить текущие уроки.

В основном студенты с легкостью осваивают новые программы и сервисы, но так как дисциплина реализуется поточно, то, как правило, всегда

находятся те, у кого в силу разных причин отсутствует желание выполнять лабораторные работы. Но в целом, практика показывает положительный эффект от занятий и в последующие годы обучения студенты не раз используют полученные навыки.

Список литературы

1. Зыкова, Г. В. Теоретические основы информатики [Электронный ресурс] : учебное пособие / Г. В. Зыкова, В. В. Пергунов, А. С. Попов. - Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,01 Мб). - Орск , 2016. -Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа : http://library.ogti.ru/global/metod/metod2016_09_03.pdf

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г). – Режим доступа : https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ СОВРЕМЕННЫХ ГЕЙМЕРОВ

Епанчинцева Г.А., д-р психол. наук, доцент,

Козловская Т.Н., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Одной из новых и в тоже время ведущих областей знания в психологии можно выделить - киберпсихологию, которая рассматривает круг психологических проблем, связанных с использованием людьми различных электронных ресурсов, в том числе и компьютерных игр.

Когда игры получили массовое распространение, появилась большая субкультура – геймеры. Изучение истории компьютерных игр и гейминга как в России так и за рубежом позволили уточнить понятие «геймер». Геймеры - это увлеченные игроки, которые проводят за игрой большое количество времени. Они объединяются по интересам в зависимости от игр, в которые они играют, и формируют разнообразные игровые сообщества [3].

Также следует отметить, что последнее десятилетие характеризуется массовым вовлечением в онлайн-игры, появлением команд, в которых одновременно могут принимать участие сотни тысяч человек.

В связи с этим, остро встает вопрос об игровой зависимости, опасности чрезмерного увлечения играми, особенно для детей. В связи с этим вопрос о мотивации гейминга становится все более значимым [3, 7].

Особенности мотивационной сферы игроков — это пока малоисследованная область в психологии, в особенности в отношении игроков, набравших в последние годы значительную популярность массовых онлайн-игр [1,3,6]. Интерес вызывает взаимосвязь компьютерных игр и когнитивной, мотивационной, эмоциональной сфер личности. Также имеются попытки изучения взаимосвязи компьютерных игр и социального поведения человека. Часть измерений по этой теме проведена в рамках киберпсихологических исследований и изучения пользовательского опыта. Мотивация гейминга является ведущей проблемой при изучении данного вопроса. При этом, несмотря на значительное количество различных классификаций игровых мотивов и мотивационных моделей, описывающих игроками причины увлеченности играми, до сих пор никто из исследователей не задавал вопрос, какие мотивы повседневной жизни приводят к тому, что люди хотят проводить свое время в играх, что в жизни игроков может являться причиной интереса к играм, значительных вложений времени, денег и усилий в виртуальные достижения, за счет чего компьютерная игра становится привлекательнее реальности [2]. В то же время геймификация начинает проникать во многие изначально вовсе не игровые области жизни человека. Поднимается вопрос о том, каким образом внедрить игру в образовательный процесс профессиональной подготовки. Особенно актуален этот вопрос для медицины и

образования: могут ли игры быть полезными для целей образования, здравоохранения, делая формы обучения и формы контроля за своим здоровьем более привлекательными для людей [4,5].

Мы определили основную гипотезу нашего исследования: выявление степени выраженности мотивов достижения в игре у геймеров. Основной методикой исследования нами был избран «Опросник мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ) Ника Йи».

Эмпирические данные в представленном исследовании собраны на выборке 25 студентов четвертого и пятого курса, обучающихся по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности г. Оренбурга.

Для исследования глубинной игровой мотивации студентов был использован опросник «Опросник «Шкала игровой мотивации (GAMS), разработанная Ника Йи с целью выявления доминирующего стиля мотивации у респондентов в игре.

Рассмотрим сравнительные характеристики результатов «сырых» баллов по методике «Опросник «Шкала игровой мотивации (GAMS) Ника Йи.» (таблица 1).

Таблица 1 - Результаты «сырых» баллов по методике «Опросник «Шкала игровой мотивации (GAMS) Ника Йи»

№ игрока	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Идентифицированная мотивация	Интегративная мотивация	Интроецированная мотивация	Амотивация
1	13	10	7	8	5	7
2	9	5	5	4	4	8
3	11	11	3	3	3	6
4	10	7	7	3	3	1
5	4	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	5	5
7	6	4	6	3	3	4
8	11	9	6	5	7	4
9	12	10	9	7	11	3
10	14	12	6	9	5	7
11	15	13	7	8	4	7
12	9	5	7	8	9	5
13	9	5	5	7	5	7
14	10	4	5	6	4	2
15	10	8	5	3	2	1
16	13	6	4	9	6	5
17	11	5	8	5	6	4
18	13	11	5	7	5	5
19	11	10	6	4	5	2
20	13	12	9	5	7	6
21	10	13	8	7	3	2
22	12	9	4	4	3	4
23	11	11	6	3	4	2
24	12	8	7	6	7	4
25	10	8	11	8	6	4

На основе математической обработки данных, можно прийти к выводу, что у респондентов данной группы, доминирует «внутренняя мотивация 41,92 % (7 человек), для которых свойственно получать внутреннее побуждение, как самоцель, для таких игроков побуждение играть в компьютерные игры связаны с мотивами исследования, мотивами обучения и навыков в игре, а также для получения и поиска острых ощущений, ярких эмоций, в том числе для выброса адреналина.

Внешняя мотивация у данных респондентов выражена в меньшей степени, чем внутренняя, однако имеет значительную роль в процентном соотношении 32,32 % (5 человек). Люди с такой регуляцией обладают внешним побуждением и тягой к игровой деятельности, для получения наград, призовых мест и признания среди товарищей.

Следующие две шкалы по значимости примерно одинаковы, шкалы «Идентифицированная регуляция» и «Интегративная регуляция», однако они имеют совершенно разные понятия, так «Идентифицированная регуляция» составляет 24,32 % (4 человека), которая относится к разряду внешней мотивации. Для таких людей игра имеет особое значение. Игроки имеют особые переживания выбора с принятием внешних целей, которые в раннем опыте могли регулировать выполнение этой деятельности. Механизм идентификации важен в процессе принятия таких целей и ценностей, как своих личных. Игра для таких людей, в большей степени, связана с социальным окружением, дружескими связями, референтной группой. В пример можно привести игрока, который в процессе игры не получает особого удовольствия, однако продолжает играть, так как когда-то игра по его убеждению была связана с его ценностями.

В свою очередь, «Интегративная мотивация» также относится к внешней мотивации, однако имеет сходство со внутренней мотивацией тем, что обе мотивации составляют развитие в автономии личности. Интегративная мотивация (регуляция) в отличие от внутренней не подкрепляется интересом и удовольствием от выполняемой деятельности. Для человека игра, как образ жизни и образ профессии. Например, игрок хочет стать гейм-дизайнером.

«Интроецированная регуляция» по данным результатом набрала 20,00 % (3 человека), также относящаяся к внешней мотивации, отражает побуждение играть при помощи определенных правил, которые заставляют игрока войти в игру. Люди с выраженным типом такой мотивации, как правило, обладают повышенным чувством вины и стыда. Игроки будут чувствовать себя дискомфортно, если не поиграют, поэтому под давлением внутренней тревоги не могут отказать себе в игре.

Наименьшее количество человек (2 человека) набравших 17,28 % по данной методике относятся к типу «Амотивация», таким людям характерно отсутствие побуждения или желания к игровой деятельности, однако они играют непонятно по каким причинам даже для них самих. Такая тяга происходит у них по инерции, непонятно для чего. Такие люди склонны действовать по принципу конформности, следуя за другими.

Можно обратиться к рисунку 1, чтобы увидеть, как распределились игроки в процентном соотношении.

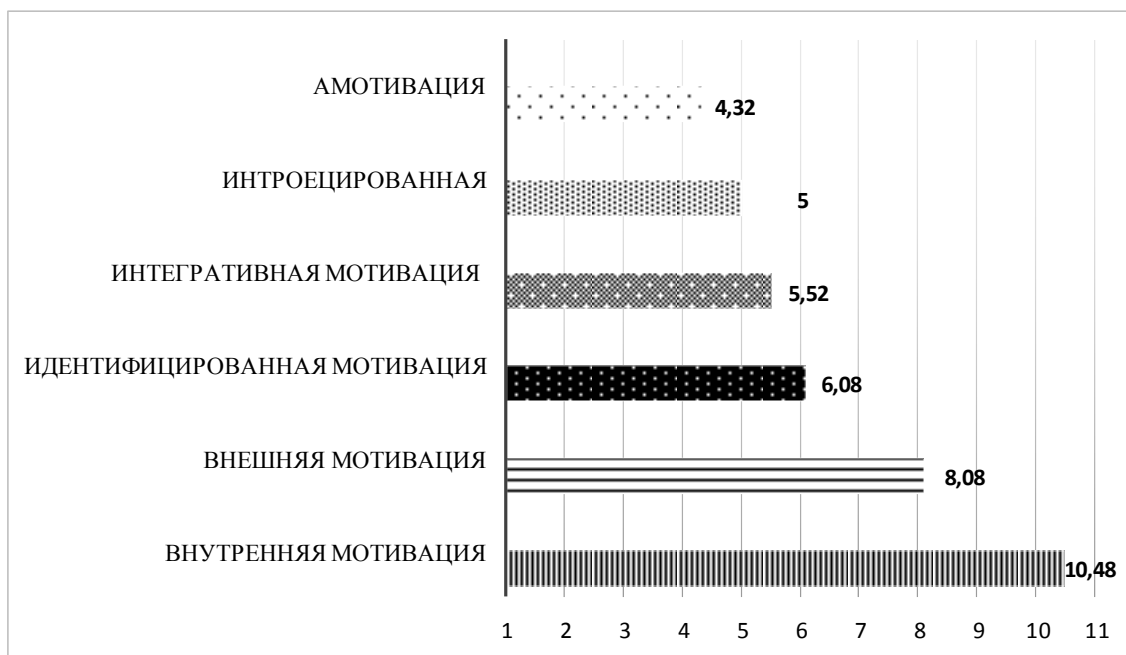


Рисунок 1 - «Профиль мотивации игроков» на основе средних значений

Таким образом, становится очевидно, что наиболее значение по шкале «Внутренняя мотивация» - 10,48 % (т.е. внутреннее побуждение человек играть), а наименьшее по шкале «Амотивация»- 4,32 % (т.е. отсутствие желания игры по инерции).

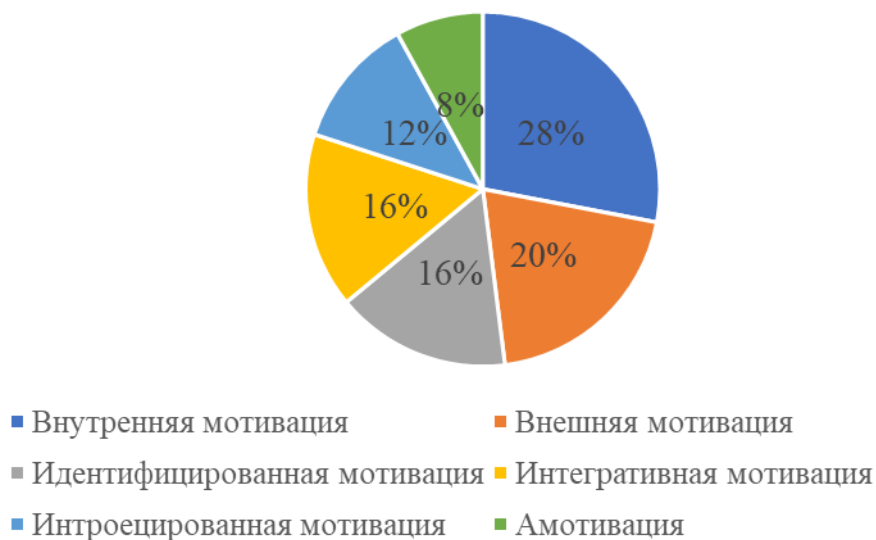


Рисунок 2- Результаты количества игроков по каждой шкале (в %)

Основные выводы:

1. Основные мотивы включенности: внешние и внутренние.
2. Внутренняя мотивация является основной у большинства игроков.
3. Значения внешней мотивации несколько ниже, чем значения внутренней мотивации.

Список литературы

1. Аветисова, А.А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры / А.А. Аветисова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 35-58.
2. Ахрамейко, А. В. Современные аспекты лечения игровой зависимости / А. В. Ахрамейко, В. А. Куташов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 320-326. — URL: <https://moluch.ru/archive/106/24824/>
3. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1 : Проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2010. – № 4 (12). – URL : <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>.
4. Дудко Т.Н., Зенцовв Н.И., Ракитянская ЕА. и др. Клинико-психологические особенности и коррекция поведения при игровой зависимости // Наркология. 2011. № 2. С. 88-93.
5. Егоров А. Ю. Современные подходы к терапии игровой зависимости. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвыпуски. 2014;114(5-2):46-52
6. Иванова Н.А. Мотивы вовлеченности мужчин в массовые онлайн-игры/ Н.А. Иванова. автореф. дисс. канд. наук, 19.0001. 2020 – 17 с.
7. Мотивация онлайн-гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT) / Н.А. Иванова, А.В. Артемов, В.Л. Волохонский, С.В. Дубик // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16 : Психология. Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 47-58.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Максимова А.А., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Распространение в образовательном пространстве современной России инклюзии как значимого социального феномена является как отражением требований и вызовов настоящего времени, так и насущной потребностью родительской общественности и общества в целом в реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование. Инклюзия - это вовлечение в процесс каждого обучающегося с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий посредством индивидуализации и дифференциации их образовательного маршрута. Особую значимость для данной категории детей приобретает комплексный вид помощи, нацеленный на обеспечение гармоничного развития ребёнка в образовательной среде. Дети с ОВЗ имеют как общепринятые, так и специфические мотивы учебной деятельности, их активность направлена на адаптацию к условиям и межличностному взаимодействию с субъектами школьной жизни в большей, нежели у обучающихся с нормой здоровья, степени. Поэтому необходимо создание условий для организационно-методического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья: это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [5].

Общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП). Они разрабатываются на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) [1]. АООП учитывают особенности психофизического развития обучающихся с ОВЗ, их социальную адаптацию, индивидуальные возможности и обеспечивают коррекцию нарушений развития. Адаптированная основная образовательная программа строится с учетом примерной АООП и утверждается образовательной организацией.

Согласно части 10 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», примерные основные образовательные программы включаются в реестр примерных основных

образовательных программ [4]. На данный момент в реестре размещены примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования: глухих обучающихся; слабослышащих и позднооглохших обучающихся; слепых обучающихся; для слабовидящих обучающихся; с тяжелыми нарушениями речи (ТНР); обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА); обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР); обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Основанием для обучения ребенка с ОВЗ по АООП является заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) и согласие и заявление родителей (законных представителей) на обучение ребенка по адаптированной образовательной программе.

Заключение ТПМПК носит рекомендательный характер и обязательно отражает такие сведения: уровень образования обследуемого ребенка; вариант образовательной программы; специальные технические средства обучения (требуются/не требуются); получение услуг ассистента (помощника)/тьютора (требуется/не требуется); специальные учебники и дидактические пособия (в соответствии с АООП); другие специальные условия (например, наблюдение у невролога, специальные условия текущей, промежуточной, итоговой аттестации, обучение по АООП и др.); психолого-педагогическое сопровождение и основные направления коррекционно-развивающей работы (занятия с педагогом-психологом, с учителем-логопедом и др.); сроки повторного прохождения ТПМПК (по направлению ОО, при переходе на следующий уровень получения образования и др.).

Разработка АООП для детей с ОВЗ требуется в том случае, если: в образовательной организации есть дети с заключением ТПМПК об обучении по адаптированной образовательной программе; это образовательная организация для обучающихся с ОВЗ; образовательная организация имеет отдельные классы для обучающихся с ОВЗ; в образовательной организации имеется инклюзивные классы (дети с ОВЗ, дети-инвалиды, обучающиеся в общеобразовательных классах).

Образовательный процесс детей с ОВЗ по адаптированной основной образовательной программе организуется во взаимодействии специалистов: учителя-дефектолога (сурдопедагога, тифлопедагога); учителя-логопеда; педагога-психолога; тьютора, ассистента (помощника).

Для организации основного общего образования обучающихся с ОВЗ в пятом классе Министерство просвещения России рекомендовало:

- 1) разработать адаптированные основные общеобразовательные программы основного общего образования обучающихся с ОВЗ с учетом примерных адаптированных «рабочих» основных общеобразовательных программ первого года обучения в основной школе;

- 2) перевести (при необходимости) обучающихся на индивидуальный учебный план, включающий в себя: обязательные образовательные области и учебные предметы, отраженные во ФГОС ОО; ввод в образовательный

процесс специальных учебных дисциплин; возможность изменения сроков изучения отдельных учебных предметов; дополнение внеурочной деятельности коррекционно-развивающими курсами.

В соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучение по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемых общеобразовательных программ должно быть организовано в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательной организации [5].

В настоящее время Министерством просвещения России внесены изменения в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования третьего поколения, в том числе в части обеспечения преемственности с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2]. Однако при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья по программам начального общего образования применяются ФГОС НОО ОВЗ [3].

Таким образом, в современной системе образования созданы организационно-методические условия для обеспечения интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками, позволяющие учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: [приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. №1598: введен в действие с 1 сентября 2016 г.] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» – Электрон. текст. данные

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: [приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. №287] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» – Электрон. текст. данные

3. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287: [приказ Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. №569] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» – Электрон. текст. данные

4. Реестр примерных основных образовательных программ [электронный ресурс] // Информационный портал Министерства просвещения Российской Федерации. 2022 г. - Электрон. данные. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения 19.12.2023 г.). - Заглавие с экрана

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: [федер. закон: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г. №273-ФЗ, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2022 г.] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» – Электрон. текст. данные. – Ст. 2, 34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Современные условия труда и жизни требуют от человека умения следить за течением времени в процессе деятельности, распределять его, реагировать на разные сигналы с определенной скоростью и через заданные интервалы ускорять или замедлять темп своей работы. Для этого должно быть развито чувство времени. Оно побуждает человека быть организованным, собранным, пунктуальным, более рационально использовать время, быть точным.

Время регулирует жизнь и учебную деятельность школьника, начиная с первого класса. Уже с первых уроков в классе дети должны уметь работать в одном темпе и ритме, успевать заканчивать деятельность за отведенное время, управлять своими действиями во времени, уметь планировать деятельность на указанный временной отрезок.

Ко всем этим требованиям, которые предъявит ребенку школа, его надо готовить еще в дошкольном возрасте. Необходимость в этом особенно возрастает в связи с переходом на обучение в школе с шестилетнего возраста. Поэтому уже с пятилетнего возраста следует развивать у ребенка чувство времени – умение определять и чувствовать определенные отрезки времени.

Проблемой понимания детьми дошкольного возраста временных представлений занимались многие выдающиеся педагоги и психологи: Л. В. Глаголева, Е. И. Тихеева, В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, А. А. Столяр, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин [1, 2, 4, 5]. На основе полученных ими данных Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Чуднова, Е. Щербакова, О. Фунтикова, разработали методику обучения детей старшего дошкольного возраста ориентировке во времени и в частности развития чувства времени [2, 4].

Под руководством Б. Г. Ананьева была проведена серия психолого-педагогических исследований умственного развития детей в процессе начального обучения. Они показали, что нет ни одного вида деятельности школьника в процессе обучения, в котором пространственно - временная ориентация не являлась бы важным условием усвоения знаний, умений и навыков развития мышления.

Наряду с тем, что разработаны положения о необходимости развития чувства времени (Л. В. Глаголева, Е. И. Блехер, М. И. Васильева), методика развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста (А. А. Столяр, В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман), до сих пор не выяснено, какие педагогические условия будут способствовать эффективному развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности педагогических условий развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза: развитие чувства времени у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективно, если в процессе обучения будут реализованы следующие педагогические условия: 1) организована практическая деятельность по: а) ознакомлению детей с часами; б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3, 5 минут с помощью секундомера, песочных часов; в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности; г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности; 2) созданы условия, которые бы побудили детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях.

Для проверки данного предположения были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить начальный уровень развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста;
2. Разработать и реализовать комплекс педагогических условий по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста;
3. Выявить эффективность экспериментальной системы обучения по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная часть нашего исследования проводилась на базе ДОУ № 38 г. Орска. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста группы «Семицветики» в составе 16 человек. Данная работа состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В ходе констатирующего эксперимента был выявлен уровень сформированности чувства времени у детей старшего дошкольного возраста с помощью диагностических методик Т. Д. Рихтерман «Ориентировка во времени» и Г. А. Урунтаевой «Изучение восприятия длительности временного интервала у детей старшего дошкольного возраста».

На основе изучения психолого-педагогической и специальной литературы нами было разработано следующее содержание уровней:

1. Высокий уровень – ребенок легко идет на контакт, длительность минуты определяет практически верно, плюс-минус 5 секунд;
2. Средний уровень – ребенок с удовольствием взаимодействует с экспериментатором, длительность минуты определяет практически верно, плюс-минус 5-10 секунд;
3. Низкий уровень – ребенок неохотно идет на контакт, длительность минуты определяет неверно, заканчивает деятельность, когда захочет.

Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития чувства времени оказалось следующим:

1. Высокий уровень – 17% (3 человека);
2. Средний уровень – 51% (8 человек);
3. Низкий уровень – 32% (5 человек).

Наличие большого числа детей, имеющих низкий уровень развития

чувства времени позволило нам в соответствии с изученной и проанализированной литературой разработать стратегию формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие у детей старшего дошкольного возраста чувства времени. В ходе данного эксперимента решались следующие задачи:

1. Разработать комплекс педагогических условий по развитию у детей старшего дошкольного возраста чувства времени;
2. Определить экспериментальную группу детей и реализовать данный комплекс педагогических условий.

В реализации педагогических условий принимали участие различные специалисты дошкольного образовательного учреждения. Работа была направлена на реализацию в процессе обучения следующих педагогических условий: 1) организацию практической деятельности по: а) ознакомлению детей с часами; б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3 и 5 минут с помощью секундомера, песочных часов в ходе различной практической деятельности; в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности; г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности; 2) создание условий, которые бы побудили детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях.

В начале формирующего эксперимента нами была проведена консультация с родителями на тему «Что такое чувство времени?», так как работа по данному направлению должна проходить систематически и охватывать всю жизнь ребенка, как в дошкольном учреждении, так и в домашних, бытовых условиях с родителями. Родителям были даны некоторые теоретические сведения и конкретные практические приемы взаимодействия с детьми, а именно следующие игры: «Рисуй – не рисуй», «Быстро-медленно», «Волшебный мешочек». Применение игрового приема способствует эффективному развитию чувства времени у детей.

Большое место отводилось подвижным играм детей. С детьми занимался физкультурный руководитель, который проводил раз в неделю подвижные игры «Побегай 1 минуту», «Прыгай 1 минуту», «Кто быстрее», направленные на развитие чувства времени.

Основной формой обучения детей являлись систематические занятия по математике, которые были направлены на реализацию педагогических условий, способствующих развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.

Нами была организована практическая деятельность по:

- а) ознакомлению детей с часами с помощью реализации занятия «Такие разные часы»;
- б) ознакомлению детей с длительностью 1, 3 и 5 минут с помощью секундомера и песочных часов. С этой целью были реализованы занятия «Озна-

комление детей с длительностью 1 минуты (затем 3 и 5 минут соответственно)», где дети знакомились с временными интервалами, узнавали, что такое 1 (3 и 5) минут, и что можно успеть сделать за определенный интервал времени.

в) развитию умения оценивать длительность интервала времени в процессе различных видов деятельности. Для реализации данной цели мы организовали занятия «Формирование навыка определять длительность 1-минутного интервала, далее 3-минутного интервала», «Закрепление представления о длительности 5-минутного интервала», на которых дети выполняли различные задания на определенный отрезок времени без использования часов.

г) развитию умения предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности. Были организованы занятия «Формирование умения определять объем работы на 1-минутный интервал (затем 3-х и 5-минутный интервал соответственно)», где дети сами определяли, что они успеют сделать за тот или иной временной интервал.

На занятиях были проведены также такие игры, как «Слушай мою команду», «Играй – не играй», «Успеешь – не успеешь», которые были направлены на закрепление полученного детьми материала.

Ведущим методом обучения на занятиях являлась организация практической деятельности детей. Занятия по развитию чувства времени проходили по принципу «от более простого – к более сложному», так, что сначала дети познакомились с различными часами, их назначением, а конечным результатом являлось умение детей предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени.

Также нами были созданы условия, которые побуждали детей к переживанию временных интервалов в бытовых ситуациях. В раздевальной комнате были установлены часы с целью определения детьми, за какой временной интервал они смогут одеться, собираясь на прогулку или раздеться, придя с прогулки. При уборке игровой комнаты, уходе за растениями мы ориентировали детей на определение длительности интервала времени, необходимого для выполнения той или иной деятельности.

В ходе формирующего эксперимента мы стремились обогатить речь детей. С этой целью нами было использовано развернутые объяснения, четкие, ясные и конкретные инструкции.

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления эффективности реализованного комплекса педагогических условий по развитию чувства времени у детей старшего дошкольного возраста. С этой целью нами были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем эксперименте.

Анализ полученных результатов показал, что у детей, которые вошли в экспериментальную группу уровни развития чувства времени изменились, прослеживается динамика, в отличие от контрольной группы, где результаты не изменились.

Сравнительный анализ уровней развития чувства времени показывает, что большая часть детей находится на более высоком уровне, чем перед проведением комплекса педагогических условий. Высокий уровень развития чувства времени изменился с 17% на 25%, средний уровень – с 51% на 63%, низкий уровень – с 32% на 12%, что является показателем эффективности проведенной нами работы.

К концу обучения дети довольно легко определяли длительность того или иного интервала времени, верно планировали объем деятельности на определенный отрезок времени, активно использовали математические термины.

Можно сделать вывод о динамике развития чувства времени у детей, входящих в экспериментальную группу, что указывает на эффективность предложенного нами комплекса педагогических условий.

Список литературы

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб.заведений / А. В. Белошистая. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 400 с.: ил. – ISBN 5-691-01229-0.

2. Данилова, В. В., Рихтерман, Т. Д., Михайлова, З. А. и др. Обучение математике в детском саду / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – М.: Академия, 2008. – 160 с. – ISBN 5-7695-0162-6.

3. Михайлова, З.А., Полякова, М.Н., Вербенец, А.М. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / З.А. Михайлова, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 64 с. – ISBN 978-5-91382-043-3.

4. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – 2-е изд., доп., испр. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 64 с. – ISBN 5-89814-302-5.

5. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб.пособие / Е. И. Щербакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. – 392 с. – ISBN 5-89502-499-8.

ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ (СЕРЕДИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.)

**Левин Л.К., Мусафиров М.К., канд. пед. наук,
Шебалин И.А., канд. ист. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Всестороннее внедрение информационных технологий в систему современного российского образования в значительной степени актуализирует проблематику историко-педагогического исследования связанного с анализом генезиса и периодизацией внедрения ИТ. В рамках проведенного научного исследования сделана попытка выделения этапов цифровизации систем образования СССР и Российской Федерации с середины 1950-х гг. по сегодняшний день.

В условиях современных реалий общественного развития, формирования постиндустриального (информационного) общества, ИКТ стали важным инструментом социально-экономического развития и достижения научно-технического прогресса. В XXI веке информационные технологии становятся важнейшим фактором достижения конкурентоспособности производств, национальной образовательной системы и формирования человеческого капитала [3].

Генезис ЭВМ и информационных технологий определяется периодами фундаментальных открытий в области электроники (вакуумный триод, биполярный транзистор, интегральная микросхема, большая интегральная схема – БИС, сверхбольшая интегральная схема – СБИС), позволивших существенно повысить скорость и продуктивность функционирования ЭВМ при значительном сокращении размеров устройств. Влияние этих изобретений на быстродействие ЭВМ наглядно показано на графике, представленном на рисунке 1.

С середины XX века появляются идеи использования ЭВМ в системе образования. Уже в конце 50-х годов появляются первые работы по описанию применения компьютера в обучении, начинает развиваться образовательная технология программированного обучения. Основы этой технологии заложил Б. Ф. Скиннер (B.F. Skinner), а Н. Кроудер (N. Crowder) развил и дополнил ее разветвленным алгоритмом [5].

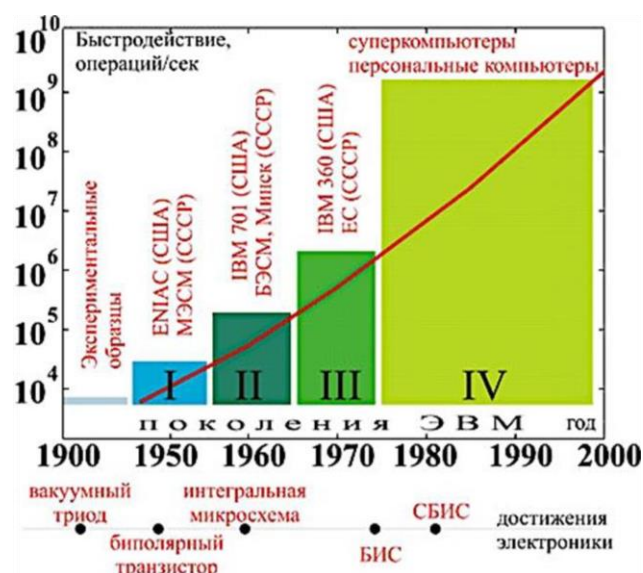


Рис. 1 – Этапы развития электронно-вычислительных машин.

В 1959 году учитель математики московской школы № 444 С. И. Шварцбург начал готовить старшеклассников из специализированного математического класса к работе в качестве программистов-вычислителей и операторов малых ЭВМ. В педагогических высших учебных заведениях создавались свои вычислительные центры, а программа подготовки будущих учителей математики пополнилась изучением вычислительной математики и программирования. К середине 60-х годов XX века факультативные курсы по вычислительной математике и программированию стали обычным явлением в сотнях физико-математических школ на всей территории СССР. Одновременно с этим проводились эксперименты по использованию компьютеров в учебном процессе [6]. На этом этапе внедрение ЭВМ в учебный процесс не дало существенных результатов ввиду объективных сложностей их использования.

В 1970-е – 1980-е годы компьютеры становятся средством поиска новых форм обучения. Основная роль компьютеров – автоматизация рутинных процессов в вычислениях и в поиске информации в базах данных. Дидактические возможности ЭВМ на данном этапе ограничены, поэтому они почти не используются как средства обучения. Это период начала изучения вопросов компьютерного обучения.

В 1985 году Академии педагогических наук удалось убедить ЦК КПСС и Совет министров СССР принять Программу компьютеризации образования, положившую начало новому этапу процесса информатизации отечественной школы. Изучение информатики становится обязательным во всех профессиональных образовательных учреждениях. Начали готовить учителей информатики, разрабатывать цифровые учебные материалы и программы. Инициатор и идеолог формирования и развития компьютерной грамотности в стране академик А. П. Ершов информатизацию образования трактовал как необходимую составляющую информатизации всего общества, являющуюся его конечной целью. А. П. Ершов предложил поэтапную «Концепцию

использования средств вычислительной техники в сфере образования» под лозунгом «Программирование – вторая грамотность» на период 1988–2010 гг. Концепция не была до конца реализована в связи с распадом Советского государства. Однако к 1990 году уже были реализованы важные мероприятия:

1. Подготовка в педагогических вузах учителей информатики;
2. Введение во все средние учебные заведения курса информатики;
3. Оснащение общеобразовательных учреждений компьютерной техникой;
4. Определение основных понятий, направлений и путей развития информатизации образования.

А. П. Ершов обрисовал основы «информационного общества», в котором информация представлялась как стратегический ресурс, а ЭВМ и средства связи – техническими средствами освоения этого ресурса. Появилось понятие «инфосфера» – глобальная инфраструктура электронных средств хранения, обработки и передачи информации вместе с программным обеспечением, организациями и персоналом, обеспечивающими их разработку и эксплуатацию. Многие идеи, заложенные на этом этапе, находят свое применение в современном среднем образовании [5].

Информатизация образования в 1990-е годы была в приоритете во многих странах. Происходит и трансформация приоритетов в техническом творчестве школьников и студентов. Это рельефно фиксируется в работе внешкольных учреждений технического творчества России, где появляются кружки направленные на развитие компетенций: пользователь персонального компьютера, владение актуальным софтом и программирование [3].

В 1998 году была создана новая Концепция информатизации сферы образования РФ. В Концепции подчеркивалось, что информатизация образования – это процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества, и что необходимо не только развивать материально-техническую базу, но и подготавливать учебно-методические комплексы нового поколения и формировать принципиально новую культуру педагогического труда [1]. Реализации этой концепции помешал экономический кризис 1998 года. Сфера образования децентрализуется, распадаясь на программы местного масштаба, вплоть до отдельных учебных заведений. В этих обстоятельствах Минобрнауки России разрабатывает в 2001 году федеральную целевую программу «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 годы» [3].

В 2005 году был разработан национальный проект «Образование». По направлению «Внедрение современных образовательных технологий» основными мероприятиями являлись: разработка и размещение в открытом доступе в сети Интернет информационных образовательных ресурсов, подключение школ к сети Интернет, приобретение и поставка в образовательные организации компьютерного оборудования, а также оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием [4].

В настоящее время программа цифровизации образования в РФ реализована не полностью. Еще предстоит создать глобальную информационную инфраструктуру, разработать действенную нормативно-правовую базу, создать систему сертификации и стандартизации инфотехнологий в образовании, создать информационно-аналитическую систему управления, разработать методологию использования информационных технологий в образовании, наладить подготовку кадров для системы образования в области новых ИТ. Недостаточная проработка вышеперечисленных задач стала особенно очевидна во время пандемии Covid-19, когда резко возросла необходимость в реализации дистанционного обучения. В то же время вынужденный массовый переход на дистанционное обучение выявил перспективы продуктивного использования этого формата.

В Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и с перспективой до 2035 года определен курс на построение цифровой экономики, где цифровизация образования является неотъемлемой его частью [2].

На основе анализа научной литературы и нормативно-правовых актов можно выделить три этапа внедрения информационных технологий: 1) «Создание вычислительных центров» (1950–1985 гг.); 2) «Теоритическое и практическое осмысление компьютеризации профильно-специализированного образования» (1985–1998 гг.); 3) «Информатизация сферы образования» (1998 г. – по сегодняшний день).

Можно констатировать, что цифровизация в сфере образования – это эволюционный процесс развития отрасли, который неразрывно связан с эволюцией и прогрессом в информационной сфере в целом и развитием вычислительной техники в частности. Процесс эволюции неизбежен и объективен. Технический прогресс даёт не только новые возможности, но и ставит новые задачи и выдвигает новые вызовы и требования к компетенциям всех участников образовательного процесса и к его организации. Вывести образовательную систему на соответствующий уровень – приоритетная государственная цель в национальном образовании, особенно сейчас – во время стремительного развития искусственного интеллекта и трансформации рынка труда.

Список литературы

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. – М., 1998. – 322 с.
2. Медведев, Д. А. Россия – 2024: Стратегия социально-экономического развития / Д. А. Медведев // Вопросы экономики – 2018. – № 10. – С. 5–28.
3. Мусафиров, М. К. Внешкольное воспитание в Оренбуржье во второй половине XX века : монография / М. К. Мусафиров, Н. А. Каргапольцева. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2020. – 149 с. – ISBN 978-5-4417-0846-3.
4. Национальный проект «Образование».

5. Скиннер, Б. Ф. Наука об учении и искусство обучения / Б. Ф. Скиннер // Теории учения. – М. : Российское психологическое общество, 1998. – С. 103–109.

6. Уваров, А. Ю. Электронные вычислительные машины и педагогические исследования / А. Ю. Уваров, В. Ф. Крюков ; под ред. И. И. Логвинова. – М., 1970. – 135 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ ОРЕНБУРЖЬЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ)

**Поликарпова П. А., Мусафиров М. К., канд. пед. наук,
Шебалин И. А., канд. ист. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Одной из приоритетных задач современной российской школы является воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны и малой Родины. Одним из эффективных инструментов достижения данной задачи является продуктивное и системное использование национально-регионального компонента на уроках истории и обществознания. Национально-региональный компонент формирует представление у обучающихся о продуктивном взаимодействии представителей различных конфессий и национальностей, совместном развитии региона, достижении общенациональных успехов и побед. Связывает регионы страны с общей исторической судьбой.

В современной российской педагогической науке основными элементами, в целях воспитания гражданственности через реализацию национально-регионального компонента на уроках истории, являются:

- факты местного значения, используемые в качестве примеров при изучении основного содержания федерального курса;
- проявление региональных особенностей при рассмотрении общих тенденций развития российского общества;
- становление социальной ответственности личности через отношение к конкретным проблемам развития региона как части России;
- развитие умений получать социальную информацию и самостоятельно ориентироваться в ней через расширение круга источников, отражающих региональный материал [1, 2, 7].

Профессиональным педагогическим сообществом в Оренбургской области уделяется большое внимание национально-региональному компоненту. Особенно активно вопросы генезиса региона и его истории интегрированы во внеурочную деятельность [3, 5].

В статье представлен профессиональный опыт реализации национально-регионального компонента на уроках истории в общеобразовательной школе в рамках рассмотрения темы «Оренбуржье в годы Великой Отечественной войны». При рассмотрении истории Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), в рамках учебного занятия включены вопросы истории Оренбуржья в военные годы, биографии и подвиги оренбуржцев – Героев Советского Союза. На занятия приглашаются сотрудники музея.

События войны коснулись каждой советской семьи. Обучающимся предлагается провести исследовательскую работу, рассказать о своих прадедах и прабабушках – представителей поколения Победителей. Школьники приносят медали, ордена и фотографии, рассказывают о жизни и подвигах

своих родных. Обучающиеся не остаются равнодушными к этой теме, так как у каждого из них есть уже какая-либо информация, полученная от рассказов дедушек, бабушек, оставшихся наград, медалей и писем того времени, которые они демонстрируют классу. Основное внимание на занятиях уделяется не фактологической стороне, а анализу, сравнению, осмыслению, обоснованию своей точки зрения. Школьники изучают материал о наших земляках – Героях Советского Союза.

Важным элементом в реализации национально-регионального компонента является работа в школьном музее (подготовка стендов и макетов, посвященных событиям Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), разработка экскурсий). Обучающиеся готовят презентации о срочной эвакуации промышленных предприятий в регион Восточного Оренбуржья и город Орск. В данный исторический период Орск являлся одним из центров эвакуации на Южном Урале.

Особый интерес у обучающихся проявляется при изучении жизни, обучении и подвигах своих ровесников в период войны. Школьниками исследуются и архивные источники, содержание фактов о трудовых подвигах оренбуржцев [4, 6].

Из архивных справок и исторических документов обучающиеся узнают, что во время Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) школьники не только помогали фронту, но и посещали культурные мероприятия. В Оренбуржье были эвакуированы не только промышленные предприятия, но и учреждения культуры и искусства, что положительно сказалось на внешкольном воспитании детей. Школьники могли посещать спектакли, рассказывающие о событиях мирного и военного времени. В военный период обучающиеся старших классов работали в военных госпиталях, дежурили на кухне, писали письма, работали политинформаторами. Активно оказывали помощь вдовам, семьям фронтовиков, эвакуированным гражданам. Привлекались к сельскохозяйственным работам [4].

На внеклассных мероприятиях обучающиеся занимались чтением рассказов и стихов периода военных лет, ставили пьесы, посвященные Великой Победе советского народа.

При проведении рефлексии обучающиеся отмечали важность роли тыла в Победе советского народа и единстве народа – победителя.

На основе анализа профессиональной деятельности и проведенной диагностики можно говорить, что системное и продуктивное использование национально-регионального компонента на уроках истории и его акцент на период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) способствует повышению компетентности обучающихся по данному предмету, формированию интереса к истории, как отрасли знаний, формированию патриотизма, уважения к истории своей страны и малой Родины.

Список литературы

1. Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов. Ч.7 : монография / Л. В. Алексеева, Е. Ф.

Бехтенова, Ю. В. Дружинина; под ред. Л. В. Алексеевой. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2020. – 166 с.

2. Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва : Просвещение, 2008. – 157 с.

3. Историко-культурный стандарт по истории России [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://spadilo.ru/wp-content/uploads/2019/07/Историко-культурный-стандарт.pdf>. (Дата обращения 21.12.2023).

4. История Оренбургского края : инновационный учебно-методический комплекс «История», модуль 5.4 : учебное пособие / Большакова Т. Л., Бурлуцкая Е. В., Годовова Е. В. и др. ; ответственный редактор С. В. Лобичанковский; Российское историческое общество. – М. : Интеграция: Образование и Наука, 2019. – 253 с.

5. Мусафиров, М. К. Внешкольное воспитание в Оренбуржье во второй половине XX века : монография / М. К. Мусафиров, Н. А. Каргапольцева. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2020. – 149 с.

6. Мусафиров, М. К. История, новации и управленческие вызовы в работе Орского городского Совета депутатов трудящихся в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) / М. К. Мусафиров // Актуальные проблемы региональной истории. Памяти учителей : материалы II Всероссийской с межд. участием науч. конф. – Ижевск : Удмуртский университет, 2021. – С. 306–313.

7. Середовских, Б. А., Ярош, Д. А. Проблемные вопросы преподавания регионального компонента содержания образования в условиях введения обновленного ФГОС / Б. А. Середовских, Д. А. Ярош // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – №4 (95). – С. 81–83.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Мушина Е.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Аннотация: В статье анализируется понятие профессионального имиджа. Особый исследовательский интерес сконцентрирован на разработке концептуальных основ развития профессионального имиджа молодого исследователя.

Ключевые слова: имидж, развитие, профессиональный имидж, концептуальные основы.

Сегодня, в Российской Федерации усиливается роль науки и технологий в решении важнейших задач развития общества и страны, в связи с чем, указом президента объявлено Десятилетие науки в РФ (2022-2031гг.). Согласно указу основные задачи Десятилетия включают в себя привлечение талантливой молодежи в сферу исследований, повышение информированности граждан страны о достижениях и перспективах российской науки, вовлечение молодых исследователей в развитие науки и образования.

В рамках программы «Приоритет 2030» большое количество молодых исследователей привлекается для повышения научно-образовательного потенциала университетов и научных организаций, а также для обеспечения участия образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации, в связи, с чем возникает потребность в развитии профессионального имиджа молодого исследователя. Мы понимаем, что социокультурный статус ученого изменился, само понятие «ученый, исследователь» перешло в ранг профессий.

Несмотря на широкую представленность темы профессионального имиджа в научной и общественно-популярной литературе, изучение реальных концепций развития профессионального имиджа молодого исследователя находится на начальной стадии. В научном и педагогическом сообществе запрос на знания и прикладные навыки по развитию имиджа, в том числе в виртуальных социальных сетях, сформировался относительно недавно. Отмечено, что на презентацию индивидуальных профессиональных достижений и развитие личного бренда в основном ориентированы молодые исследователи до 40 лет [1].

Психологами, педагогами и философами разработано множество подходов к изучению термина «профессионального имиджа», который часто трактуют как самоподача, самопредставление и самораскрытие. Общая тенденция становления профессионального имиджа направлена на развитие личности [2]. Общее определение имиджа – это впечатление или образ, который объект создает у целевой аудитории. Само понятие имиджа

происходит от английского термина «image» (латинское imago – вид, образ), и означает целенаправленно формируемый образ субъекта, который должен оказать некое эмоционально-психологическое воздействие на целевую аудиторию[3].

М. Снайдер и Т. Смит определяют профессиональный имидж как процесс управления впечатлением. В рамках теории И. Джонса и Т. Питтмана профессиональный имидж рассматривается как стремление к власти. Авторы выделяют 5 направлений имиджа: «понравиться» - власть обаяния, «самопродвижения» - власть эксперта, «запугивания» - власть страха, «пояснение примерами» - власть наставника, «мольбы» - власть сострадания.

Опираясь на ведущие идеи научной школы Г.И. Щукиной и С.Г. Литке, мы постарались разработать концептуальные основы профессионального имиджа. Вся концепцию отражает один основной подход – деятельностный.

Идеи научной школы Г.И. Щукиной по проблеме активизации познавательной деятельности. Имидж - как качество личности отражает способность молодого исследователя к самостоятельно организуемой, систематической самообразовательной деятельности, направленной на развитие собственного имиджа в общекультурном и профессиональном аспектах.

Таблица - Концептуальных основ развития профессионального имиджа молодого исследователя

Подход	Деятельностный	
Ведущие идеи	<i>Идеи научной школы Г.И. Щукиной по проблеме активизации познавательной деятельности (А.Н. Ксенофонтова).</i>	<i>Идеи С. Г. Литке.</i>
Условия	повышение мотивации молодого исследователя к развитию профессионального имиджа; включение молодого исследователя в деятельность по развитию профессионального имиджа за счет использования инновационной или исследовательской деятельности.	
Закономерности	чем выше запрос общества на научную этику, тем выше потребность в профессиональном имидже исследователя; чем больше положительного результата, тем больше положительного опыта и тем устойчивее привычка заниматься исследовательской деятельностью.	
Принцип	принцип активности и продуктивности исследовательской деятельности;	

	принцип самореализации.
Технологическое обеспечение	технология актуализации субъектов образовательного процесса; прием – самопрезентация (развитие личностного потенциала).

Идеи С. Г. Литке. Имидж как феномен социального проявления, выражается в совокупности представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим социальным статусом. Имидж, не является носителем сознания, имидж отражает сознание субъекта.

Эффективный профессиональный имидж научно-педагогических работников позитивно отражается на общественном престиже учёных. Чем положительнее и благоприятнее развит имидж молодого исследователя, тем выше его конкурентоспособность.

Список литературы

1. Ефимова Г. З. Профессиональная самопрезентация научно-педагогических работников в виртуальных социальных сетях //Социологическая наука и социальная практика. – 2023. – Т. 11. – №. 2 (42). – С. 57-79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samoprezentatsiya-nauchno-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-virtualnyh-sotsialnyh-setyah>

2. Ильченко С. В. и др. Актуальные аспекты концепции формирования профессионального имиджа будущих управленцев //ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ. – 2019. – С. 177-180. УДК 5:316; 35:159.9

3. Комбаев А. В., Цыремпилова Э. В. ИМИДЖ ВУЗА: ИЗУЧЕНИЕ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ //Социальные и политические вызовы модернизации в XXI в.: материалы междунар. науч.-. – 2018. – С. 254. DOI: 10.30792/978-5-7925-0537-7-2018-254-256

РАЗВИТИЕ ИМИДЖА МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Мушина Е.В., Тарасенко Е.Н.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Аннотация: В статье анализируется понятие «имидж», как психолого-педагогическая проблема. Особый исследовательский интерес сконцентрирован на важности развития имиджа в виртуальном пространстве. Предложены стратегии имиджа молодых исследователей в социальных сетях.

Ключевые слова: имидж, стратегия имиджа, самопрезентация, виртуальное пространство, социальные сети.

Сегодня, в век информационных технологий, социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Развитие социальных сетей предоставляет обществу, неограниченную временем и пространством, возможность общения. Социальные интернет-платформы интерактивны, они помогают создать определенный имидж, в глазах читателей, не требуют больших денежных затрат, а так же являются мощным инструментом для выстраивания социальных связей. Интернет активно встроился в повседневную жизнь и трудовую сферу населения. В период вынужденной самоизоляции из-за пандемии коронавируса вся образовательная, трудовая деятельность исследователей и педагогов происходила только в онлайн-формате, в связи с чем, интернет пространство приобрело еще большую социально-профессиональную значимость. Мы понимаем, что социокультурный статус ученого изменился, само понятие «ученый, исследователь» перешло в ранг профессий. Для молодого исследователя использование интернет пространства, медиа-контента, необходимо, чтобы продвигать себя, свои идеи и услуги, заявить о себе всему миру. Возросла значимость представленности личности в виртуальном пространстве. Успешный молодой исследователь продумывает свои действия в социальных сетях, формируя личный бренд и тщательно прорабатывая свой имидж[1].

В современной трудовой сфере образ работника в виртуальном пространстве имеет значимую ценность. Успешный имидж научно-педагогических работников в виртуальном пространстве становится значимым социальным ресурсом при трудоустройстве, карьерном росте, научной коммуникации.

Имидж, как психолого-педагогическая проблема. Психологами разработано множество подходов к изучению феномена имиджа. Под имиджем всегда подразумевается «образ человека», «самоподача», «самораскрытие». В.И. Даль дает определение понятию имидж: «вид, внешность, фигуру, портрет, писаное лицо...». Именно как образ термин «имидж» трактуют следующие авторы: М.В. Катинская, С.А. Наумова, А.Ю. Панасюк. Их

объединяют суждения об имидже – что это общественное восприятие, тот образ, который рисует общество, на основе личного опыта. По сути, имидж человека – это то, как он выглядит в глазах других людей, или каково о нем мнение других людей[4].

П. Аркин выделяет приобретающую и защитную самопрезентации. В первой автор описывает реалистичное представление о себе в окружающей среде. Защитную самопрезентацию автор рассматривает, как способ избежать неудачи. М. Снайдер определяет имидж как процесс управления впечатлением. Субъект формирует впечатление о себе, опираясь на реальную самооценку или на результат оценок других людей[2]. В переводе с латинского, слово «имидж» означает «имитация, имитировать». Зигмунд Фрейд рассматривал термин «имидж», не как реальный образ человека, а скорее как идеальный, лишенный недостатков, и поэтому отличающийся от реального образа. Позиция З. Фрейда четко прослеживается сегодня, при использовании Интернет-ресурсов и социальных медиа, так как люди, стараются создать безупречный образ, часто отличающийся от реального образа. С противоположным мнением выступает Г. Асмолов, он обращает внимание на тесную взаимосвязь реальной личности и виртуальной[3].

Мы проанализировали и выявили особенности развития имиджа молодых исследователей в социальных сетях, на основе которых мы предлагаем типологию стратегий. Исследование проводилось в 2023 гг. методом опроса, на базе Оренбургского государственного педагогического университета. В исследовании участвовали 110 человек, все штатные сотрудники, выборка квотная. Распределение по полу, возрасту, отрасли, стажу работы и должности следующее: 76 женщин, 34 мужчины; 10 – в возрасте до 36 лет; 43 респондента в возрасте 36-50 лет; в 50 возрасте 51-70 лет, 7 человек – старше 70 лет. Представители гуманитарных наук – 38 человек, социальных – 32, естественных – 40.

Мы выделяем 4 основные стратегии развития имиджа в социальных сетях (таблица 1): приоритет профессионального имиджа, вынужденный профессиональный имидж, профессиональный имидж не приоритетен, сторонящиеся профессионального имиджа [1].

Рассмотрим каждую из предложенных стратегий развития имиджа.

1. Приоритет профессионального имиджа.

С помощью виртуального пространства и социальных сетей, научные сотрудники осуществляют взаимодействие. Публичность дает понимание, чем живет научное комьюнити. У многих коллеги проживают в разных городах и странах, и научные сотрудники хотят делиться успехами и новостями (респонденты мужчины и женщины до 70 лет). Для группы старше 71 социальные сети остаются значимыми, но не совсем удобным инструментом, поэтому они используют его как промежуточное звено для налаживания контактов с коллегами. Многие отметили, что социальные сети удобны для поиска оппонентов[2].

2. Вынужденный профессиональный имидж.

Доля респондентов не считает нужным постоянно выкладывать на всеобщее обозрение свои дипломы. Но идут на это, ради пользы вуза.

Таблица 1 - основные стратегии развития имиджа в социальных сетях

Стратегии развития имиджа в социальных сетях		Интерес к ведению социальных сетей	
		да	нет
Профессиональный имидж	значима	<p>1. Приоритет профессионального имиджа</p> <ul style="list-style-type: none"> • Коммуникация с научным сообществом • Поиск коллег и рекрутинг сотрудников • Возможность оставаться в эпицентре и получать информацию о событиях в научной сфере 	<p>2. Вынужденный профессиональный имидж</p> <ul style="list-style-type: none"> • Централизованное заведение организацией аккаунтов сотрудникам • Требование фондов грантодателей
	незначима	<p>3. Профессиональный имидж не приоритетен</p> <ul style="list-style-type: none"> • Скромность и нежелание публичности • Публичность отвлекает от продуктивной трудовой деятельности • Отсутствие ожидаемого результата • Невозможность / нежелание регулярно наполнять профиль качественным контентом 	<p>4. Сторонящиеся профессионального имиджа</p> <ul style="list-style-type: none"> • Внешний отказ (запрет на распространение результатов исследований) • Внутренний отказ (повышенная конфиденциальность результатов исследования)

3. Профессиональный имидж не приоритетен.

Нежелание развивать бренд молодого исследователя или преподавателя в просторах интернета и предоставлять свои научные исследования (мужчины и женщины 51-70 лет).

4. Сторонящиеся профессионального имиджа.

Здесь подразумевается запрет на распространение информации о результатах исследований, которые были выполнены по специальным договорам (мужчины 35-40 лет).

В современной трудовой сфере образ работника в виртуальном пространстве имеет значимую ценность. Успешный имидж научно-педагогических работников в виртуальном пространстве становится значимым социальным ресурсом при трудоустройстве, карьерном росте, а особенно при научной коммуникации.

Список литературы

1. Ефимова Г. З. Профессиональная самопрезентация научно-педагогических работников в виртуальных социальных сетях //Социологическая наука и социальная практика. – 2023. – Т. 11. – №. 2 (42). – С. 57-79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-samoprezentatsiya-nauchno-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-virtualnyh-sotsialnyh-setyah>

2. Ефимова Г. З., Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии //Вопросы образования. – 2022. – №. 2. – С. 117-139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-prestizh-nauchno-pedagogicheskogo-rabotnika-v-rossii-i-evrope-spetsifika-subektivnogo-voSPIriatiya-professii>.

3. Селиванова Л. И. Карьерная самопрезентация в интернет-сообществе посредством аккаунта в социальных сетях //Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – Т. 18. – №. 6. – С. 219-223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariernaya-samoprezentatsiya-v-internet-soobschestve-posredstvom-akkaunta-v-sotsialnyh-setyah>

4. Селиванова Л. И. Карьерная самопрезентация в интернет-сообществе посредством аккаунта в социальных сетях //Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – Т. 18. – №. 6. – С. 219-223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariernaya-samoprezentatsiya-v-internet-soobschestve-posredstvom-akkaunta-v-sotsialnyh-setyah>

5. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг //Санкт-Петербург: Речь. – 2007. – Т. 20007. – С. 224.

ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Орлова С.Л., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Основными путями пополнения лексики русского языка традиционно являются словообразование (образование слов в системе русского языка) и заимствование (обычно под заимствованием мы понимаем включение в состав русского языка слов, пришедших из иностранных языков). Обилие заимствованных слов во всех подсистемах современного русского литературного языка: в научных текстах, в публицистике, в нашем бытовом общении – зачастую создает у нас впечатление, что словообразовательная система русского языка перестала производить новые слова. Однако это неверное мнение, поскольку, хотя в русский язык действительно вошло и продолжает входить большое количество заимствованных слов (что, кстати, является достоинством языка, так как говорит о его возможностях обогащаться и развиваться), анализ состава слов, вошедших в русский язык в течение 2022 – 2023 г. показал активность русского словообразования.

Для объективной оценки происхождения языковых неологизмов важно понимать, что, по Н.М. Шанскому, под исконно русским понимается «всякое слово, возникшее в русском языке или унаследованное им из более древнего языка-источника, независимо от того, из каких этимологических частей (исконно русских или заимствованных) оно состоит» [5; 71]. Например, от заимствованного древнерусским языком из греческого «космос» в 60-е годы XX века образованы исконно русские слова «космонавт» и «космодром». Оба слова русские, хотя заимствовано и мотивирующее их слово «космос», и модели, по которым они образованы (космонавт – по модели астронавт, аргонавт, стратонавт; космодром – по модели аэродром, ракетодром, танкодром). В то же время, воспринимаемое нами как иностранное «филин», несмотря на букву «ф», является русским.

В ходе анализа мы опирались на материалы «Русского орфографического словаря» РАН и материалы, представленные на орфографическом академическом ресурсе «Академос» Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН [1]. Авторы пресс-релизов словаря отмечают ежегодное пополнение словарного запаса более 150 лексемами (2021 г. - 152 лексем, 2022 г. – более 150 лексем, 2023 г. – более 170 лексем) [2;3;4]. Активизация пополнения лексики и фразеологии отдельных лексико-семантических полей связана с общественно-политическими, экономическими, культурными и прочими жизненно важными событиями: эпидемии, специальная военная операция, научно-технические открытия, укрепление экономических и культурных связей со странами востока и т.д.

Наиболее продуктивные модели аффиксального словообразования:

1. Суффиксальный способ. Образование абстрактных отглагольных существительных среднего рода с *-ние/ение*: *оснежение* (от *оснежить*), *желирование* (от *желировать*), *гелирование* (от *гелировать*).

2. Суффиксальный способ. Образование абстрактных отыменных существительных женского рода с *-к*: *удаленка* (от *удаленная работа, занятия, обучение*), *дистанционка* (от *дистанционная работа, занятия, обучение*), *запрещенка* (от *запрещенная литература, фильмы*)

3. Суффиксальный способ. Образование абстрактных отыменных существительных женского рода с *-ость*: *несъедаемость* (от *несъедаемый*).

4. Суффиксальный способ. Образование относительных прилагательных с суффиксом *-ский* от существительных и именных словосочетаний: *лазеротерапевтический* (от *лазеротерапия*), *коронавирусный* (от *коронавирус*), *сберовский* (от *Сбер*).

5. Суффиксальный способ. Образование относительных прилагательных с суффиксом *-ный* от существительных и именных словосочетаний: *роликоопорный* (от *роликоопора*), *коплейный* (от *коплей*), *китаеязычный* (от *китайский язык*), *скорпомощный* (от *скорая помощь*)

6. Суффиксальный способ. Образование относительных прилагательных с суффиксом *-овый* от существительных и именных словосочетаний: *уходовый* (от *уход*).

В современном русском языке продуктивным относятся практически все модели сложения и аббревиации:

1. Сложение. Образование сложных слов с иноязычными корнями (префиксоидами) *фото-*, *видео-*, *медиа-*, *электро-*, *прокси*, *онлайн-*, *офлайн*, *веб-*, *нейро-*, *поли-*, *кросс-*: *медиакарта*, *фотовидеофиксация*, *видеоконкурс*, *прокси-война*, *онлайн-продажи*, *офлайн-обучение*, *нейросеть*, *электросамокат*, *кросс-продажи*.

2. Буквенная аббревиация: *БПЛА*, *МФЦ*, *СВО*, *ЭТК* (*электронная трудовая книжка*), *ИИ* (*искусственный интеллект*), *ГЛОНАСС*.

3. Сложение. Образование сложных существительных, в том числе сложения существительных и аббревиатур: *ИТ-профессия*, *ИТ-специалист*,

4. Сложение. Образование сложных существительных: *благополучатель* (от словосочетания *получатель благ*), *штрафоизолятор*, *баритон-саксофон*.

5. Сложение. Образование сложных прилагательных путем сложения прилагательных или прилагательных и причастий: *местнорефлекторный*, *местноанестезирующий*, *рельефно-объемный*, *беломясый*, *желтомясый*, *красномясый* (*сорта картофеля*).

6. Сращение. Образование прилагательного путем соединения словосочетания в одно слово: *густоопушенный* (*густо опушенный*), *легкоукореняемый* (*легко укореняемый*), *трудноукореняемый* (*трудно укореняемый*), *объемно-детонирующий* (*объемно детонирующий*).

Таким образом, наиболее продуктивные модели словообразования в современном русском языке относятся к суффиксальному способу и различным видам сложения.

Список литературы

1. Бешенкова, Е.В., Иванова, О.Е., Тенькова, Е.В. Орфографическое комментирование русского словаря. <https://oross.ruslang.ru/>
2. О пополнении словарной базы: пресс-релиз орфографического академического ресурса «Академос» 14 сентября 2022 года. – Академос https://orfo.ruslang.ru/docs/press/popolnenie_sent_2022.pdf
3. О пополнении словарной базы: пресс-релиз орфографического академического ресурса «Академос» 15 сентября 2023 года. – Академос https://orfo.ruslang.ru/docs/press/popolnenie_sent_2023.pdf
4. О пополнении словарной базы: пресс-релиз орфографического академического ресурса «Академос» 29 декабря 2023 года. – Академос https://orfo.ruslang.ru/docs/press/popolnenie_dec_2023.pdf
5. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: «Просвещение», 1972

Я – КОНЦЕПЦИЯ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Охотникова Т. И.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности Я-концепции личности, его структура и функции. Анализируются мотивы повторного образования студентов. Особенности вторичной социализации студентов, получающих второе высшее образование. Приведены данные исследования Я-концепции студентов, получающих второе высшее образование, с помощью иерархической модели структуры самоотношения и концепции самоотношения. Приведены рекомендации по развитию Я-концепции личности.

Ключевые слова: Я-концепция, самооценка, повторное образование, самосознание, самоотношение.

Социально – личностные характеристики индивида в профессиональной сфере существенно воздействуют на его карьерный рост, материальную обеспеченность и его самореализацию. Особенности Я-концепции личности, так или иначе влияют как на выбор профессии, так и на степень самореализации личности в выбранном ею профессиональном направлении.

Полюс Я-концепции личности непосредственно влияет на занимаемую позицию студента в его учебной деятельности. Так, например, при наличии негативной Я-концепции личности студента, у него преобладает пассивно – созерцательная позиция и как следствие репродуктивный уровень. Среди личных качеств такой Я-концепции личности студента выделяются: неуверенность в себе, неспособность воспринимать себя, выраженная эмоциональная неустойчивость. При наличии положительной Я-концепции личности у студента преобладает активно – созидательная позиция и как следствие способность к самоактуализации. Я-концепция личности такого студента можно охарактеризовать следующим образом: он достаточно уверен в себе, он достаточно хорошо способен себя понимать, выраженная эмоциональная стабильность, адекватное принятие себя и т.д. [1]

Я-концепция личности характеризуется как представление о самом себе. В Я-концепцию включены следующие компоненты личности: когнитивный, оценочный и поведенческий. Когнитивный компонент характеризуется представлением личности об обладании определенных качеств. Оценочный компонент личности характеризуется определенной оценкой и отношением к определенным качествам, имеющих у индивида. Поведенческий компонент характеризуется анализом и контролем своего поведения. К основным функциям Я-концепции относятся: согласованности личности, интерпретация опыта как Я-концепции личности. Я-концепция является предпосылкой и

следствием взаимодействия социального и непосредственного определяется его социальным опытом. В Я-концепцию входят следующие компоненты:

- 1) Физическое Я – представляет собой схему своего тела;
- 2) Реальное Я – характеризуется как представление индивида о себе в реальном времени;
- 3) Динамическое Я – характеризуется тем, каким видит и хочет стать субъект;
- 4) Социальное Я – соотносится со сферами социальной интеграции;
- 5) Экзистенциальное Я – представляет собой оценивание самого себя в аспекте загробного и реального мира;
- 6) Идеальное Я – тем, кем по мнению индивида он должен стать;
- 7) Фантастическое Я – то, кем индивид хотел бы стать, если бы это было возможно. [4]

На развитие Я-концепции личности влияет множество факторов, к ним относятся:

- 1) Способность анализировать свои достоинства и свои недостатки;
- 2) Имеющие социальные ценности и идеалы;
- 3) Имеющийся опыт поведения в социуме;
- 4) Физические данные: внешность, здоровье.

Феномен самосознания находит свое отражение в работах как зарубежной, так и в отечественной психологии. Исследование структуры и функций самосознания личности занимались такие авторы как, Р. Берне, У. Джемс, Ч. Кули, М. Кун, Д. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Т. Шибутани, И.С. Кон, А.А. Налчаджян, Г.Я. Розен, Е.Т. Соколова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.

Проблемы самооценки, ожидаемой оценки от окружающих, оценки непосредственно самих окружающих, взаимосвязь познания окружающих людей и самопознания были достаточно изучены следующими авторами: А.А. Бодалев, А.И. Липкина, В.С. Магун, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Е.Т. Соколова, В.Ф. Сафин и др.

Профессиональное самосознание педагогов нашла свое отражение в работах: Е.М. Бобровой, Т.В. Кудрявцева, А.И. Шутенко и др. Проблемой профессионального самосознания инженеров занимались следующие авторы: Е. А. Климов, Фам Тхань Нги и др.

По мнению В.Н. Мясищева, в взаимоотношениях есть «эмоциональная», «оценочная» и «конативная» стороны. По мнению автора, в эмоциональный компонент включено эмоциональное отношение индивида к себе и окружающим людям. Оцениванию и восприятию способствует оценочный компонент. Поведенческий компонент характеризуется выбором стратегий и тактик поведения индивида в каких-либо значимых для него ситуациях.[1]

По мнению А.Н. Крылова, ведущей функциональной характеристикой Я-концепции является целеполагание, а в качестве дополнительной характеристики выступает ориентировка. Он считает, что рефлексия выступает механизмом Я-концепции личности, а самооценка в свою очередь, выступает

как форма рефлексии. То есть Я-концепция в его теории осуществляет рефлексии с помощью самооценок. [3]

По Б.Г. Ананьеву, студенчество является центральным этапом становления личности. Данный период по мнению автора, наиболее активный в плане развития самосознания личности. Студенты, получающие дополнительное образование значительно отличаются от студентов, получающих первое высшее образование. Многие студенты уже имеют как минимум одну профессию, многие уже имеют профессиональный опыт работы, живут отдельно от родителей, не зависят от родителей в материальном плане, чем студенты, получающие первое высшее образование. Как известно, студенты, получающие дополнительно образование, так или иначе проходят вторичную социализацию, у них есть свои цели, мотивы получения дополнительного образования. Для того, чтобы понять характеристики Я-концепции личности студентов, получающих второе высшее образование рассмотрим ключевые мотивы получения дополнительного образования:

- 1) Возможная перспектива профессионального продвижения;
- 2) Появление интереса к новой специальности;
- 3) Желание получить более глубокие профессиональные знания в своем профессиональном направлении;
- 4) Выбор нового профессионального направления, учетом высокооплачиваемой профессии.

Я-концепция личности может видоизменяться под воздействием возраста личности, ситуативных обстоятельств, смены работы и т.д. Студенты, получающие второе высшее образование в большинстве находятся на периоде ранней взрослости. На данном возрастном этапе ведущей деятельностью является учебно – профессиональная. В связи с ведущей деятельностью студентов, у них значительно изменяется Я-концепция личности.

Цель исследования: изучить характеристики Я-концепции студентов, получающих второе высшее образование

Основным инструментом для изучения Я-концепции является методика тест-опросник самоотношения, разработанная В. В. Столиным, С. Р. Пантелеевым. Для исследования Я-концепции личности студентов получающих второе высшее образование было обследовано 40 студентов ИСГИМ ОГУ, из них 18 (45 %) юношей и 22 (55 %) девушки ; средний возраст испытуемых на момент исследования составил 20-44 года.

По данной методике мы получили следующие результаты: Выраженность глобального самоотношения составляет 72,87 %. Среди показателей глобальных шкал уровень самоуважения составил 70,50 %, аутосимпатии - 71,96 %, шкалы «Ожидаемое отношение от других» – 53 %, а самоинтереса – 70,89%. Интегральное самоотношение и полученные данные глобальных шкал находят свое подтверждение в результатах конкретных шкал: самоуверенность (65,45%), ожидания (49,42%), самоприятие (71,17 %), саморуководство (60,51 %), самообвинение (48,25 %), самоинтерес (65,01 %), самопонимание (64,61 %).

Таблица 1 - Эмпирические данные сопоставления выборок

Усредненные данные самооотношения студентов, получающих второе высшее образование

Шкалы			Накопленные частоты (%)
S - глобальное самооотношение			72,87
Глобальные шкалы	I	Самоуважение	70,50
	II	Аутосимпатия	71,96
	III	Ожидаемое отношение от других	53
	IV	Самоинтерес	70,89
Конкретные шкалы	1	Самоуверенность	65,45
	2	Отношение других	49,42
	3	Самопринятие	71,17
	4	Саморуководство	60,51
	5	Самообвинение	48,25
	6	Самоинтерес	65,01
	7	Самопонимание	64,61

Таблица 2 включает в себя результаты сравнительного анализа особенностей самооотношения между юношами и девушками. В первую очередь, стоит заметить высокие показатели шкалы «глобальное самооотношение» у девушек – 85,15 %. У юношей же показатели данной шкалы значительно ниже – 60,88 %. Также можно заметить, что у девушек преобладают высокие показатели над юношами среди глобальных шкал. У девушек шкала «самоуважение» составила 76,95 %, у юношей же показатели по данной шкале составили 55,44 %. Шкала «аутосимпатия» у девушек составила 76,46 %, а у юношей 61,48%. По шкале «ожидаемое отношение от других» у девушек были показатели значительно выше, чем у юношей: 62,4% против 30,92. Шкала «Самоинтерес» 85,18 % против 47,55 %, высокие показатели по этой шкале были выявлены у девушек. Также высокие показатели у девушек были выявленные по следующим шкалам: «Самоуверенность» - 69,23 % у девушек, а 56,63 % у юношей; «Отношение других» - 48,71% против 30,88 %; «Самопринятие» - 80,14 % против 66,92 %; «Саморуководство» - 61,82 % против 61,55 %; «Самоинтерес» - 81,30% против 47 %; «Самопонимание» - 73,46 % против 67,26 %. Среди показателей была выявлена только одна шкала с преобладанием показателей у юношей – «Самообвинение», показатели по данной шкале у юношей составили 64,48 %, а у девушек показатели составили 41,30 %.

Таблица 2 - Эмпирические данные сопоставления выборок
Гендерные особенности самооотношения студентов, получающих второе высшее образование

Шкалы			Накопленные частоты (%)	
			Юноши	Девушки
S - глобальное самооотношение			60,88	85,15
Глобальные шкалы	I	Самоуважение	55,44	76,95
	II	Аутосимпатия	61,48	76,46
	III	Ожидаемое отношение от других	30,92	62,4
	IV	Самоинтерес	47,55	85,18
Конкретные шкалы	1	Самоуверенность	56,63	69,23
	2	Отношение других	30,88	48,71
	3	Самопринятие	66,92	80,14
	4	Саморуководство	61,55	61,82
	5	Самообвинение	64,48	41,30
	6	Самоинтерес	47	81,30
	7	Самопонимание	67,26	73,46

Результаты нашего исследования позволили нам выявить среднюю выраженность глобального самооотношения респондентов. Также на это указывают показатели глобальных шкал. По данным показателям глобальным шкал можно охарактеризовать респондентов следующим образом: они способны адекватно оценивать свои возможности, веру в себя, способны к контролю своей жизни, и понимают самих себя. Также адекватно выражено дружелюбное отношение к собственному «Я». Способны доверять себе, а также имеют позитивную самооценку. Также у респондентов отмечается адекватная мера близости к самому себе, также отмечается адекватный интерес к своим собственным мыслям и уверенность в своей интересности в глазах других людей. Ожидаемое отношение от окружающих их людей имеет нейтральную окраску. Для наших респондентов не играет главной роли то, как к ним относятся окружающие люди.

На основе результатов исследования по шкале «Самоуважение» можно предположить хорошую степень готовности студентов, получающих второе высшее образование, как к учебной, так и к коммуникативной деятельности. Также стоит отметить, что они способны адекватно ставить перед собой цели и достигать их. Также студенты, получающие второе высшее образование могут успешно адаптироваться к новой социальной среде в период вторичной социализации.

Показатели нашего исследования в глобальных шкалах указывают на достоверность полученных нами данных в конкретных шкалах.

Результаты гендерного анализа позволил выявить нам, что самоотношение у девушек по многим показателям значительно выше, чем у юношей. У девушек значительно сформирован позитивная Я-концепция личности. Также, у девушек выявлено более положительное ожидание от окружающих людей относительно себя.

Юноши более склонны к критическому отношению к себе, это находит свое подтверждение в высоких показателях по шкале «Самообвинение».

На основе нашего исследования, были рассмотрены возможные варианты развития позитивного Я-концепции личности студентов. В целом целесообразно для развития и необходимого формирования Я-концепции личности использовать как психологические тренинги, так и проективные методы. К достоинствам психологического тренинга относится следующее:

1) В группе, индивиду будет комфортнее говорить о своих проблемах и понимание того, что здесь есть люди, которые испытывают подобное состояние;

2) Групповой опыт может поспособствовать разрешению проблемы имеющаяся в плане межличностного общения;

3) Когда индивид может получать обратную связь от каждого участника тренинга, тогда он способен по-разному оценить свои личные качества и модели и стратегии своего поведения;

4) Получение групповой поддержки от людей, которые имеют подобные проблемы, как у самого индивида;

5) Способность обрести новые модели и стратегии поведения в поддерживающей обстановке;

6) Группа может помочь самоисследованию своего собственного Я и помочь развитию Я-концепции личности.

Но также у психологического тренинга есть свои недостатки:

1) Формирование непривычного стиля общения в группе на тренинге, может значительно отличаться от общения в реальной жизни;

2) Для формирования Я-концепции, для новых устойчивых моделей поведения потребуется много времени. Минусом является временная затратность на тренинги;

3) Также не для всех может эффективно оказывать влияние тренинговая группа. Например, индивид, у которого недостаточно развита коммуникация, и ему будет очень некомфортно и трудно говорить о своих проблемах в группе.[5]

На семинарских занятиях рекомендуется использовать темы нравственного, социокультурного характера. Осуществлять их анализ и интерпретацию, с целью побуждение рефлексивной деятельности студентов. Необходимо мотивировать студентов на рефлексивную деятельность. Для этого можно дать им на размышление подобные вопросы: «Опишите жизненную ситуацию, где вам нужно было урегулировать конфликт или решить важную

для вас проблему». Также стоит дать наводящие вопросы, например, узнать самочувствие студента в тот момент, как бы он поступил в данной ситуации, какую реакцию на это дали окружающие люди, смогла ли данная ситуация открыть в человеке что-то новое, чего раньше он не замечал. Для того, чтобы помочь студентам скорректировать их Я-концепцию, ознакомить их с методами повышения самооценки и сформировать мотивацию для развития Я-концепции личности, рекомендуется на занятиях проводить обсуждение возможных выступлений или презентаций на тему сущности Я-концепция личности. Для развития Я-концепции личности студента можно использовать проективные методы, например, рисуночные методы. С помощью рисуночного метода можно рефлексировать изображение студента в диалоге с психологом. С помощью рисуночных методов можно выявить множество психологических особенностей:

- 1) Выявить какой подход (эмоциональный или рациональный) преобладает у студента к реальности;
- 2) Выявить тревожность, стремление к демонстративности, наличие депрессивных и антисоциальных тенденций;
- 3) Выявить форму агрессии (физическая, вербальная/невербальная, стремление к негативизму, наличие обиды);
- 4) Выявить проблемы в межличностном общении с окружающими людьми;
- 5) Уровень самооценки.[4]

Также к методам развития Я-концепции относится арт – терапия. Процесс рисования способствует развитию у студента межличностных взаимоотношений с другими людьми, студент учится изучать эмоции, чувства, происходит укрепление самооценки. Также рисование способствует избавлению от негативных чувств, негативные переживания прошлого можно выразит на бумаге с помощью красок. С помощью рисования можно смоделировать окружающую действительность и отразить отношение к этой действительности.[2]

Таким образом, нам удалось выявить особенности Я-концепции личности студентов, получающих второе высшее образование и значительное гендерное различие, на основе показателей которых, мы с уверенностью можем предположить, что у девушек наиболее развита позитивная Я-концепция личности, чем у юношей.

Полученные данные проведенного исследования можно использовать в педагогическом направлении преподавателями как профильных, так и общеобразовательных дисциплин, в работе психологической службы, при выборе профессионального направления.

Список литературы

1. Дутчина О.Б. Проблема развития Я-концепции личности студента: монография / О.Б. Дутчина. - Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун- та, 2017. “ 100 с.

2. Залевская Я.Г. Методы развития Я-концепции: Анализ проблемы и современное состояние // Гуманитарные науки. – 2019. – С. 2–3.
3. Москаленко С. В. Учебно-профессиональная деятельность как условие становления профессионального самосознания студентов. – С. 2
4. Никиреева Е. М. (2007). Психологические особенности направленности личности. Москва: МПСИ.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
6. Собчик Л.Н. Метод портретных выборов. – СПб.: Речь, 2013. – 128 с.

ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Пергунов В. В., канд. физ.-мат. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Тот, кто сталкивался с изучением математического анализа в вузе, представляет сложность и объем содержания этой дисциплины. И если на гуманитарных направлениях можно варьировать объем материала в зависимости от требований ФГОС, то на профильных математических направлениях, например 44.03.05 Математика и Физика, подготовки учителей математики и физики требуется не только знания анализа в пределах требований школьного курса, но и более глубокое и обширное погружение в Математический анализ.

Математика наука достаточно консервативная. Все новое в ней опирается на многовековые традиции человеческого мышления. В высших учебных заведениях изучают теории, насчитывающие сотни лет и отнюдь не современную математику. Этим занимаются в аспирантурах, можно сказать не для массового потребления.

Таким образом, изучение Математики носит познавательный характер и направлено через этот предмет на формирование специального типа мышления, которое в разное время называли по-разному: математическое мышление, критическое мышление и т. п. Затем раскрывали содержание этих понятий через формирование определенных знаний, умений, навыков, т. е. через то, что в современных стандартах принято называть компетенциями.

Однако, чем дальше мы отходим от специалитета, тем туманнее становится содержание формируемых компетенций и тем труднее понять, как изучать и обучать тому же Математическому анализу, чтобы их достичь.

Приведу сравнительное содержание специальных компетенций из примерной ООП бакалавров ПО профиля Математика 2010 года и содержание компетенций Учебного плана направления 44.03.05 подготовки бакалавров Педагогического образования, сдвоенного профиля Математика и физика 2023 года (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительное содержание специальных компетенций

2010 год	2023 год	
Код и название формируемых компетенций	Код и наименование формируемых компетенций	Код и наименование индикатора достижения компетенции
СК-1- владеет основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и	УК-1- способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный	УК-1-В-1 Применяет философские основы познания и логического мышления, методы научного познания, в том

<p>методами математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом</p>	<p>подход для решения поставленных задач</p>	<p>числе методы системного анализа, для решения поставленных задач УК-1-В-2 Осуществляет критический анализ и синтез информации, полученной из разных источников УК -1- В-5 Формулирует и аргументирует выводы и суждения, в том числе с применением философского понятийного аппарата</p>
<p>СК-2- владеет культурой математического мышления, логической и алгоритмической культурой, способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь между различными математическими дисциплинами, реализовывать основные методы математических рассуждений на основе общих методов научного исследования и опыта решения учебных и научных проблем, пользоваться языком математики, корректно выражать и аргументировано обосновывать имеющиеся знания</p>	<p>УК-6 - способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p>	<p>УК -6- В-3 Демонстрирует интерес к учебе и использует предоставляемые возможности для приобретения новых знаний и навыков</p>
<p>СК-3- способен понимать универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость в различных областях человеческой деятельности, роль и место математики в системе наук, значение математической науки для решения задач, возникающих в теории и практике, общекультурное</p>	<p>ОПК-2 Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)</p>	<p>ОПК-2-В-2 -Проектирует индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся</p>

значение математики		
СК-4- владеет математикой как универсальным языком науки, средством моделирования явлений и процессов, способен пользоваться построением математических моделей для решения практических проблем, понимать критерии качества математических исследований, принципы экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий	ОПК-8 Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	ОПК -8 -В -2 Проектирует и осуществляет учебно-воспитательный процесс с опорой на знания основных закономерностей возрастного развития когнитивной и личностной сфер обучающихся, научно-обоснованных закономерностей организации образовательного процесса
СК-5- владеет содержанием и методами элементарной математики, умеет анализировать элементарную математику с точки зрения высшей математики		

Сравнивая компетенции 2010 года и современные требования ГОСТ, явно просматривается отход от конкретики в применении к математическому анализу, что создает определенные проблемы с выбором содержания, объема и формы преподавания. Конечно, в первом случае специальные компетенции направлены, прежде всего, на подготовку специалиста – предметника. Но тут хотя бы понятно, что и в какой мере изучать в рамках курса Математического анализа, какие умения и навыки формировать. Универсальные компетенции же напротив настолько общи, что невозможно пристегнуть к ним содержание Математического анализа. Все это прекрасно понимают, и зачастую целенаправленно в процессе изучения Математического анализа в официальных документах за «уши» притянуто к указанным компетенциям.

При этом резко сократилось аудиторное время изучения разделов математического анализа (профиль Математика и физика):

Возникает один очень важный вопрос отбора необходимого теоретического содержания предмета и строгости его изложения. Понятно, что не доказывать теоремы анализа, значит выхолащивать саму суть подготовки учителей именно математики. С другой стороны, специфика изучения математического анализа состоит в усвоении его оснований, которые закладываются в разделе «Введение в анализ» и доходят до понимания студентов только в процессе формирования общей структуры анализа. Поясню на примере понятия точных границ множества и их свойств.

Определение 1. Число M называется *точной верхней гранью* (Т.В.Г) множества E , если выполнены следующие два условия:

а) $\forall x \in E (x \leq M)$

$$\text{б) } \forall \varepsilon > 0 \exists z \in E (M - \varepsilon < z < M)$$

Обозначают $M = \sup \{E\}$.

Определение 2. Число m называется *точной нижней гранью* (Т.Н.Г) множества E , если выполнены следующие два условия:

$$\text{а) } \forall x \in E (x \geq m)$$

$$\text{б) } \forall \varepsilon > 0 \exists z \in E (m < z < m + \varepsilon)$$

Обозначают $m = \inf \{E\}$

Использование этих определений и свойств, вытекающих из них, лежит в основе доказательства фундаментальных теорем: о пределе монотонных последовательностей, теоремы Кантора о последовательности стягивающихся сегментов, понятия квадратуемости фигур, кубичности тел. Другими словами трудно переоценить роль указанных понятий во всем Математическом анализе.

Вот здесь возникает одна из проблем преподавания: при сжатых сроках сформировать правильное усвоение основных понятий математического анализа. Выход из создавшейся ситуации, на наш взгляд, состоит в использовании символики и законов математической логики. Запись определений, теорем и их доказательств на языке логики предикатов позволит осуществить компактную запись доказательств, строгость изложения и в некотором смысле формирует эстетику математических доказательств. Примеры доказательств можно найти во многих учебниках и пособиях по математическому анализу, например, достаточно современный подход к изложению математического анализа в пособиях [1], [2], [3]

Конечно, здесь приходится бороться с Интернетом и формализмом изложения в некоторых современных учебниках по высшей математике. Зачастую авторы пренебрегают законами математической логики, используя символику просто для сокращения записи. Например, могут в обычном словесном тексте записать значок квантора общности без привязки его к предикату, просто заменив, например, фразу «для всех элементов из множества D » на обозначение $\forall x \in D$, а дальше продолжают обычный текст [2, стр.122]. Тоже происходит и с обозначениями логических операций. Квантор всегда навешивается на предикат, и записывать значок квантора как участника логической операции не допустимо. Очень жаль, что это проскальзывает в общем то хороших пособиях. Возвращаюсь за примером к учебнику Письменного Д. Т. Конспект лекций по высшей математике. Прочитую полностью его определение ограниченной функции: «Функция $y = f(x)$, определенная на множестве D называется ограниченной на этом множестве, если существует такое число $M > 0$, что для всех $x \in D$, выполняется неравенство $|f(x)| \leq M$. (Короткая запись: $y = f(x), x \in D$ называется ограниченной на D , если $\exists M > 0: \forall x \in D \Rightarrow |f(x)| \leq M$)»

Давайте разберемся в обозначениях: есть логическая операция *импликация*, соответствующая двойному союзу «если..., то...». Обозначается: $A \rightarrow B$ (A -посылка, B -заключение). Импликацию часто обозначают и двойной

стрелкой $A \Rightarrow B$, однако интерпретируют это как влечение высказывания B из высказывания A . Последнее надо понимать так, что, когда A истинно, B так же принимает значение «И». Но это значит, что $A \Rightarrow B$ тогда и только тогда, когда формула $A \rightarrow B$ тождественно истинна. В любом случае запись $\exists M > 0: \forall x \in D \Rightarrow |f(x)| \leq M$ лишена на наш взгляд всякого логического смысла. Правильно было бы записать так: $\exists M > 0 \forall x \in D (|f(x)| \leq M)$. Отсюда легко построить определение неограниченной функции на множестве D :

$$\exists M > 0 \forall x \in D (|f(x)| \leq M) = \forall M > 0 \exists x \in D (|f(x)| > M),$$

т.е. функция $f(x)$ не ограничена на множестве D , если для любого положительного числа M , найдется точка $x \in D$ для которой выполняется неравенство $|f(x)| > M$.

Для отработки правильной записи определения полезны следующие упражнения (например, при формировании определения предела функции):

$$\left\{ A = \lim_{x \rightarrow a} f(x) \right\} \Leftrightarrow \{ \forall \varepsilon > 0 \exists \delta > 0 \forall x \in E (0 < |x - a| < \delta \rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon) \}$$

1. Укажите верное продолжение следующего утверждения «Если $y = 1$ есть предел функции $y = f(x)$ при $x \rightarrow 0$, то ...»

а) для $\varepsilon = 0,01$ существует такое число $\delta > 0$, что для всех $x \in D(f)$ из неравенства $|x| < \delta$ следует неравенство $0,99 < f(x) < 1,01$

б) $\exists \varepsilon > 0 \forall \delta > 0 \forall x \in D(f) (|x| < \delta \rightarrow |f(x) - 1| < \varepsilon)$

в) $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta > 0 \forall x \in D(f) (|x| > \delta \rightarrow |f(x)| < 1 + \varepsilon)$

г) для $\varepsilon = 0,01$ и для $\delta = 0,05$, для всех $x \in D(f)$ из неравенства $|x| < 0,05$ следует неравенство $|f(x) - 1| < 0,01$

2. Установить соответствие определений (Ответ записывать в форме 1а, 3б, и т. п.)

1. $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta > 0 \forall x \in D(f) (|x| < \delta \rightarrow |f(x) + 1| < \varepsilon)$

2. $\forall N > 0 \exists \delta > 0 \forall x \in D(f) (|x| < \delta \rightarrow f(x) > N)$

3. $\forall N > 0 \exists M > 0 \forall x \in D(f) (|x| > M \rightarrow |f(x)| > N)$

4. $\forall \varepsilon > 0 \exists M > 0 \forall x \in D(f) (x < -M \rightarrow 1 - \varepsilon < f(x) < 1)$

а) $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = 1 - 0$ б) $\lim_{x \rightarrow 0} f(x) = -1$ в) $\lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = \infty$

г) $\lim_{x \rightarrow 0} f(x) = +\infty$ д) $\lim_{x \rightarrow 0} f(x) = \infty$

3. Записать определения бесконечных пределов и пределов на бесконечности:

$$\left\{ \lim_{x \rightarrow +\infty} f(x) = A \right\} \Leftrightarrow \{ \forall \varepsilon > 0 \exists M > 0 \forall x \in E ((x > M) \rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon) \}$$

$$\left\{ \lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = A \right\} \Leftrightarrow \{ \forall \varepsilon > 0 \exists M > 0 \forall x \in E ((x < -M) \rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon) \}$$

$$\left\{ \lim_{x \rightarrow a} f(x) = +\infty \right\} \Leftrightarrow \{ \forall K > 0 \exists \delta > 0 \forall x \in E (0 < |x - a| < \delta \rightarrow f(x) > K) \}$$

$$\left\{ \lim_{x \rightarrow +\infty} f(x) = -\infty \right\} \Leftrightarrow \{ \forall K > 0 \exists M > 0 \forall x \in E ((x > M) \rightarrow (f(x) < -K)) \}$$

$$\left\{ \lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = \infty \right\} \Leftrightarrow \{ \forall K > 0 \exists M > 0 \forall x \in E ((|x| > M) \rightarrow (|f(x)| > K)) \}$$

Много сил и времени у студентов занимает, безусловно, освоение техники вычисления пределов, производных, интегралов. Без необходимых навыков вычислений трудно решать какие-либо прикладные задачи. Это важно одинаково и для студентов инженерных специальностей, и для будущих специалистов-математиков. Курс математического анализа охватывает множество понятий и математических объектов. Это дифференциальное исчисление функций одной и нескольких переменных, понятие интеграла функции одной переменной и кратное интегрирование, криволинейные интегралы, числовые и функциональные ряды. обыкновенные дифференциальные уравнения.

Как правило, изучение математического анализа приходится на первый курс обучения в вузе по программе бакалавриата для не математических профилей. Здесь возникает еще одна проблема - качественное усвоение материала. Студенты первого курса всего три месяца как перестали быть школьниками. В школе математику излагают, дозировано, постепенно формируя понятия и добавляя новую информацию. И вот в вузе на них наваливается колоссальный поток информации, которую не то, что систематизировать трудно, но просто порой трудно усвоить смысл. Поэтому, зачастую студенты стараются научиться вычислять, не усваивая сами понятия. А мы в свою очередь и не больно требуем от них другого, пичкая их различными контрольными и тестами.

Спросите любого, даже успешного студента дать определение какого-нибудь математического объекта, и Вы не услышите вразумительного ответа.

Конечно, для будущих инженеров такое положение дел нормально, студент должен пользоваться формулами, справочником, определенными навыками решения стандартных задач. Здесь проблемы могут быть только со школьным образованием, навыками работы с математическими объектами, знанием элементарной математики. И здесь, на мой взгляд необходимо включить, особенно на начальном этапе обучения, в рамках своего предмета занятия на отработку необходимых навыков тождественных преобразований алгебраических выражений, разложение многочленов на множители, выделение многочлена и правильной дроби, решение логарифмических, тригонометрических уравнений и неравенств. Графическое изображение основных элементарных функций. Работу с модулем функции. На кафедре Математики, информатики и физики Орского гуманитарно-технологического института сложилась традиция защиты домашних контрольных работ, где студент обязан отвечать понятийный аппарат выполненных заданий. Такой подход, несомненно, способствует качественному усвоению материала.

Очевидно, совершенно другой подход к обучению Математическому анализу должен быть на математических специальностях. Конечно, техника работы с математическими объектами (дифференцирование, интегрирование, исследование сходимости рядов и их суммирование, вычисление длин дуг,

площадей и объемов) должна занимать большое время. Но не менее важно для учителя математики овладеть понятиями анализа бесконечно малых величин, понимать природу возникновения и развития математических понятий, уметь разговаривать на языке математики. Последнему способствует организация промежуточных собеседований в форме коллоквиумов. Мы безусловно разделяем взгляд большинства авторов статей и научных исследований по проблемам преподавания математики в вузах в современных условиях многоуровневой (бакалавриат-специалитет-магистратура) подготовки специалистов [6-8], и также видим решение проблем в интенсификации обучения через современные методики, с использованием информационных технологий. Мы считаем необходимым в рамках института, всего университетского комплекса, создать банк электронных ресурсов по математическим дисциплинам. На кафедре Математики, информатики и физики ОГТИ уже имеются такие ресурсы по теории вероятностей и математической статистике на основе учебных пособий [5, 6]. Сейчас разрабатывается подобный ЭОР по математическому анализу. Работа очень сложная, мы хотим представить свой подход к изложению учебного материала, поэтому готовим расширенный, подробный курс лекций, с изложением практических всех доказательств. Наряду с этим необходимо разработать и практикум по решению задач, с многочисленным дидактическим материалом, который можно использовать и на практических занятиях, организации самостоятельной работы, в том числе и на заочном отделении.

Список литературы

1. Зорич, В. А. Математический анализ. Часть I. – Изд. 10-е, испр. – М.: МЦНМО, 2019. – 564 с.
2. Письменный, Д. Т. Конспект лекций по высшей математике: полный курс/ Д. Т. Письменный. – 9-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 608 с.
3. Пергунов, В. В. Математический анализ: экспресс-курс для подготовки к государственному экзамену [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В. В. Пергунов. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 203 с.
4. Пергунов, В. В. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебное пособие/В. В. Пергунов. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 130 с. – ISBN978-5-8424-0604-3.
5. Зыкова, Г. В. Теория вероятностей и математическая статистика: практикум-задачник/ авт. сост. Г. В. Зыкова, В. В. Пергунов. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 197 с. – ISBN978-5-8424-0814-6.
6. Хозяинова М. С., Волкова И. И. Особенности преподавания математики в техническом вузе: опыт работы/Уч. записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2020, №1(53) .
7. Тертычный-Даури, В. Ю. Проблемы преподавания математики в современном техническом вузе/ В.И. Камоцкий, С.Н. Максимова, Е.В. Милованович, Ю.В. Ткаченко / Современное педагогическое образование, №4, 2019 [СПО]. - Стр.145.

8. Калинин С. И. Методическая система обучения студентов педвуза дифференциальному и интегральному исчислениям функций в контексте фундаментализации образования/ Автореф. диссер. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва – 2010.

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОРСКОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (ФИЛИАЛА) ОГУ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Подсобляева О.В., канд. экон. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В состав Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ входят 4 факультета, в том числе факультет среднего профессионального образования, 10 кафедр. Ведется подготовка студентов по 14 программам бакалавриата, 1 программе магистратуры, 7 программам среднего профессионального образования, 45 программам дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки.

Всего в институте обучается 2160 студента, из них студенты высшего образования: по очной форме – 649, по очно-заочной – 78, по заочной – 1064, студенты факультета среднего профессионального образования: по очной форме – 369. Курсы повышения квалификации по 45 программам окончили 415 слушателей и 114 человек по 14 программам профессиональной переподготовки.

Электронная информационно-образовательная среда Орского гуманитарно-технологического института характеризуется следующими показателями:

– общее количество единиц вычислительной техники на ноябрь 2022 года составило 389, из них 352 со сроком эксплуатации более 5 лет, то есть 90%.

- 241 компьютер непосредственно используется для образовательной деятельности, 217 из которых подключены к локальной вычислительной сети и 58 сети Интернет.

- в образовательном процессе задействовано 11 компьютерных классов.

В распоряжении учебных подразделений вуза имеется 58 мультимедийных проекторов и 37 экранов, с использованием которых также организовано 13 стационарных мультимедийных аудиторий. Материально-техническая база и средства ИКТ, обеспечивающие функционирование электронной информационно-образовательной среды образовательного учреждения, формируются в соответствии требованиями ФГОС и включают в себя локальную вычислительную сеть института, корпоративную электронную почту, специализированные программные средства и множество других компонентов. Локальная сеть института охватывает все корпуса образовательной организации, отдельные участки которой объединены друг с другом по арендуемым у АО «Уфанет» волоконно-оптическим линиям связи с пропускной способностью 500 Мбит/с и 1 Гбит/с. Функционирование информационно-коммуникационной инфраструктуры вуза обеспечивают 9 единиц серверного оборудования, размещенных в нескольких специализированных помещениях, которые оборудованы системами бесперебойного электропитания и кондиционирования воздуха.

Функционирует и постоянно совершенствуется официальный сайт института (<http://og-ti.ru>). Доступ сотрудников и студентов к внутренним информационным ресурсам и сети Интернет обеспечивается через локальные вычислительные сети корпусов вуза, а для посетителей читального зала учебного корпуса № 1 предоставляется бесплатный доступ к беспроводной сети стандарта Wi-Fi. Суммарная пропускная способность каналов доступа в сеть Интернет, функционирующих в 2022 году за счет использования оборудования Интернет-провайдера АО «Уфанет», составила 100 Мбит/с.

Сотрудники и обучающиеся института имеют возможность проверить свои электронные тексты в системе «Антиплагиат. Вуз» ОГУ, что значительно повышает качество результатов исследовательской деятельности преподавателей и студентов. Для учебных подразделений института создана и поддерживается в рабочем состоянии интерактивная обучающая система института на базе собственного портала SunRav WEB Class (<http://sunrav.og-ti.ru>), используемая совместно с системой электронного обучения Moodle ОГУ.

В рамках программы перехода на использование отечественного ПО институт в отчетном году лицензировал для использования в образовательном процессе операционную систему РЕД ОС (для 240 рабочих станций и 7 серверов) в редакции «Стандартная» и систему автоматизированного проектирования «Платформа nanoCAD 22.0» с дополнительными модулями (на 20 рабочих мест), а также успешно применяет в своей деятельности иные бесплатные и свободно распространяемые программные продукты отечественных разработчиков (Яндекс.Браузер, RAMUS, Денвер и пр.).

В 2021 г. приобретен новый компьютерный класс для факультета инженерии, экономики и права. В 2023 году для факультета среднего профессионального образования.

Развивается информационно-аналитическая система ОГТИ на базе ИАС ОГУ.

Из входящих в состав ИАС ОГУ функциональных подсистем и их компонентов, автоматизирующих различные виды деятельности университета и осуществляющих сложные процессы интегрированной обработки данных, на сегодняшний день в институте находятся в эксплуатации или на стадии внедрения следующие: «Структура вуза», «Кадры», «Организация учебного процесса», «Приемная комиссия», «Деканат», «Наука», «Делопроизводство», «Библиотека», «Трудоустройство». Все факультеты высшего образования имеют доступ к «Личному кабинету обучающегося».

За последние три года в институтском фонде электронных образовательных ресурсов, прикладных программ и произведений науки (ИФЭОРППиПН) прошли регистрацию и переданы для использования в образовательном процессе 52 электронных образовательных ресурса, в том числе 30 методических указаний, разработок, рекомендаций, 24 электронных курса лекций, прошли регистрацию 15 электронных курсов в системе Moodle.

В Системе Moodle из 52 заявленных курсов используются в образовательном процессе 37.

Значительно улучшилось информационное обеспечение библиотеки ОГТИ. Библиотечно-информационное обеспечение учебного процесса осуществляют: 1 абонемент и 1 читальный зал, в котором имеется 12 автоматизированных рабочих мест для работы с ресурсами Интернет (доступ бесплатный, имеется Wi-Fi) и электронными ресурсами библиотеки. Продолжилось формирование электронной библиотеки ОГТИ, в том числе коллекции «Труды преподавателей ОГТИ», которая содержит полные тексты учебников, учебно-методические материалы и научные издания сотрудников института.

Общий объем библиотечного фонда составляет 533 688 экземпляров различных видов документов. Интенсивно формировался фонд электронной библиотеки вуза, которая за 2022 год пополнилась на 24 наименования научных, учебных, учебно-методических изданий, 153 наименования статей, подготовленных преподавателями института, общий объем составил 2 952 наименования. Внутривузовские электронные издания представлены во внешних электронно-библиотечных системах, в том числе в ЭБС «Университетская библиотека онлайн», «Издательство Лань». В соответствии с лицензионными нормативами обеспечения библиотечно-информационными ресурсами библиотека предоставляет индивидуальный неограниченный доступ к внутренним и внешним электронным ресурсам. В целях качественного обеспечения реализации образовательных программ и выполнения требований действующих ФГОС ВО в 2022 году для студентов всех курсов и форм обучения из любой точки сети Интернет предоставлялся доступ к следующим сторонним электронным библиотечным системам (далее – ЭБС):

- «Университетская библиотека-онлайн» (ООО «НексМедиа»),
- «Лань» – коллекция «Инженерно-технические науки – Издательство Машиностроение» (ООО «ЭБС Лань»), коллекция «Теоретическая механика – Издательство «Лань» (ООО «Издательство «Лань»), «Сетевая электронная библиотека» (ООО «ЭБС Лань»); «Консультант студента» (ООО «Политехресурс»),
- «Znanium» (ООО «ЗНАНИУМ»),
- Универсальная База электронных периодических изданий ИВИС (ООО «ИВИС»).

Фонд сетевых электронных документов, приобретенных ЭБС, составил 257 426 названий.

Успешно функционирует сайт ОГТИ, работа которого выстраивается в соответствии с методическими рекомендациями Рособнадзора (2021,2022).

Ведутся научные исследования в области информатизации образовательного процесса. За отчетный период 55 преподавателей и сотрудников ОГТИ, включая работников информационно-коммуникационного центра, прошли повышение квалификации на базе ОГТИ по программе «Электронная образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации».

За отчетный период расходы на информатизацию института (оплата Интернет, информационное обслуживание, приобретения права на ПО, приобретение оборудования) составили 3 315 00 руб.

Вместе с тем в сфере формирования электронной информационно-образовательной среды института имеется ряд проблем и недостатков:

- увеличивается количество компьютеров и оргтехники, требующих ремонта и замены;

- необходима дальнейшая автоматизация всех видов деятельности института на базе ИАС ОГУ;

- недостаточно активно идет внедрение системы Moodle в образовательный процесс, в том числе для дополнительного профессионального образования,

- требуется доработка сайта в соответствии с методическими указаниями Рособнадзора.

Список литературы

1. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений /В.В. Гузеев. - М.: НИИ школьных технологий, 2006г. - 208с.

2. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>.

3. Камынина Н. Цифровые технологии в высшем образовании: современный подход к подготовке кадров // Вестник инженерных изысканий. URL <http://izyskateli.info/2019/08/tsifrovyye-tehnologii-v-vysshem-obrazovanii-sovremennyj-podhod-k-podgotovke-kadrov/> (дата обращения 14.12.2023).

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Попрядухина Н.Г., канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно - технологический институт (филиал) ОГУ**

Решение проблемы профилактики психологического насилия в образовательной среде в настоящее время представляет собой арену для обсуждения в научном сообществе практически во всех странах мирового пространства. Современные исследователи проблемы деструктивного поведения обучающихся отмечают, что для ряда государств «школьная травля» в образовательной среде рассматривается как угроза общественных интересов и находит свое отражение в общегосударственных социально-психологических программах.

История существования проблемы буллинга начинает свой отсчет с момента зарождения человеческого сообщества, так как проявление негативных поведенческих реакций по отношению к более слабому соплеменнику происходило с самого начала появления общественных отношений. Современный человек сталкивается с явлением буллинга на всех этапах своей жизни, как в детских группах, так и в трудовых коллективах.

Понятие «буллинг» в современной психологической науке имеет довольно широкий диапазон значений - «от видеосъемки драки до масштабного - насилия вообще» [2]. Этимологическое значение понятия «буллинг» - перевод с английского слова *bully* - дословно означает хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник. Данный термин впервые был введен в речевой оборот еще в конце прошлого столетия, а в настоящее время получил широкое распространение не только при непосредственном общении, но и на просторах интернет сообществ. Т. Фалд, создатель ресурса в Интернете с названием *Bully OnLine* (www.bullyonline.org), рассматривает буллинг как «регулярное негативное поведение одного работника по отношению к другому работнику или к целой группе работников, включает различные придирки по мелочам, часто совершенно необоснованные, негативную оценку работы или отказ от какой-либо оценки, стремление изолировать работника или группы работников от остальных, распускание грязных слухов и сплетен».

Современные исследования в области социологии и психологии, ориентированные на определение сущностных характеристик понятия «буллинг» рассматривают его значение как «травлю, террор, насилие, модель поведения, агрессия, стереотип взаимодействия, ситуация агрессии» и т.п. Несмотря на отсутствие единогласия в определении данного понятия, исследователи отмечают схожесть своих позиций в том, что буллинг «является травлей происходящей продолжительное время, имеющей психологические или физические формы проявления».

Несмотря на регулярные и довольно успешные исследования западных исследователей проблематики образовательного буллинга, практически ежегодно общественность сталкивается с новыми вариантами проявления

насилия и жестокости в образовательных учреждениях. Всемирной системой здравоохранения и защиты детей даже был инициирован 27 января Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

В исследованиях отечественных педагогов и педагогов-психологов проблема школьного буллинга довольно долгое время рассматривалась как вопрос в рамках изучения школьного социального взаимодействия. Проблема буллинга в образовательной среде считалась «неудобной для масштабного обсуждения», и поэтому долгие годы замалчивалась. Исследователи описывали лишь отдельные элементы ее проявления, например как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе».

В общественном сознании признается тот факт, что подростковый возраст является наиболее сложным, противоречивым и противоречивым этапом развития личности, потому что в этой фазе происходят физические и психологические изменения, начинается половое созревание, поиск своего «я». В этом возрасте у подростка утрачивается значимость учебных достижений, и образцом для подражания становятся сверстники. Также происходит активное отстаивание лидерских позиций, что чаще всего проявляется в столкновении интересов сторон в конфликтных ситуациях.

Исследователи отмечают, что в подростковом возрасте практически все подростки являются участниками конфликтов и конфликтных ситуаций, и это участие позволяет им получить новый опыт социального взаимодействия. Однако, часто в конфликтных ситуациях начинается процесс унижения одного из участников конфликта, которое иногда может затянуться на продолжительное время. В борьбе за лидерские позиции часто подростки используют в качестве механизма самоутверждения – принижение достоинств сверстника, и начинается буллинг. Подростку подвергающемуся «травле» со стороны сверстников очень редко удается перейти в другую социальную позицию в ситуации буллинга.

Необходимо отметить, что актуальность проблемы профилактики буллинга в образовательной среде не только в настоящее время не снижается, но и возрастает. Дело в том, что до сих пор данная проблема не нашла своего решения на государственном уровне. До настоящего времени отсутствуют оптимальные подходы по борьбе со школьным буллингом. Дети, родители, психологи-практики отмечают, что нередко в школах администрация и педагоги не обращают внимание или замалчивают о ситуациях проявления буллинга в подростковых группах, что, безусловно, негативно отражается на своевременности оказания психологической помощи всем участникам ситуации буллинга. Подобные ситуации часто имеют печальные последствия для всех участников школьной травли.

Для современных подростков появилась новая ниша для буллинга - кибербуллинг, когда травля «жертвы» происходит в интернет-пространстве.

Сложность сложившейся ситуации в современной системе образования по проблеме школьного буллинга активизирует педагогическое сообщество к разработке адекватных мер по ее разрешению. Устранение буллинга в

образовательных учреждениях создаст благоприятные психолого-педагогические условия для сохранения психологического и физического здоровья обучающихся, а также оптимизирует развитие образовательной среды, способной обеспечить качественную социализацию школьников.

Педагоги-психологи, занимающиеся поиском практического решения проблемы устранения буллинга в образовательных учреждениях, считают, что, необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия формирования коммуникативных качеств у школьников, определяющих стабилизацию эмоционально-волевой сферы.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что профилактика буллинга в подростковой среде возможна, если реализовать следующие психолого-педагогические условия:

- целенаправленную и систематическую работу, реализующуюся через систему коррекционно-развивающих мероприятий, включающую комплекс специальных игр и упражнений, направленных на формирование оптимальных коммуникативных компетенций, определяющих позитивное взаимодействие в учебной группе, в том числе навыков конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях и оптимизацию эмоционально-волевой сферы подростков;

- организацию психологического просвещения всех участников образовательного процесса по проблеме буллинга в отношениях.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие два седьмых класса, которые откликнулись на наше предложение по поводу организации исследования. Все испытуемые были предупреждены, о возможности по окончании работы ознакомиться с результатами исследования и получить консультацию по интересующим вопросам.

Для достижения поставленной цели была разработана модель экспериментального исследования, которая включает в себя следующие этапы

1. Констатирующий этап предполагал диагностику состояния проблемы исследования.

2. Формирующий этап представлял составление и апробацию коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на оптимизацию межличностных отношений в экспериментальной группе.

3. Контрольный этап предполагал повторную диагностику буллинга в обследуемых группах.

Для изучения особенностей проявления проблемы буллинга в подростковом возрасте были использованы методики: Социометрия (Морено); Опросник по буллингу (оценка себя); Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут). Для обработки результатов диагностики использовался критерий Крамера-Уэлча – для оценки сдвига значений исследуемого признака.

После проведения констатирующего этапа эксперимента были получены следующие результаты: 1) у 33%(8) испытуемых 7А класса выявлена низкая степень агрессивности и высокая степень адаптированного поведения. У 67%(18) испытуемых степень агрессивности и адаптированности определена

как средняя. Следует отметить, что у 8% (2) испытуемых были выявлены количественные значения всех показателей агрессивности близкие к высокой степени и значения показателей адаптированности близкие к низкой степени проявления; в 7 «Б» классе физическая у 21%(5) испытуемых агрессия, предметная агрессия – у 12%(3) испытуемых и самоагрессия – у 25% (6) испытуемых; 2) в 7А классе, статус «звезда» имеют 8% (2) испытуемых, 63% (17) испытуемых имеет статус «принятых», у 21% (5) испытуемых статус был определен как «пренебрегаемые», их выбирает очень ограниченное число одноклассников, 8% (2) испытуемых были отнесены к группе «отвергаемые», статус «изолированные» не получил никто из участников данной группы; в 7Б классе, показал, что статус «звезда» имеют 8% (2) испытуемых, 55% (15) испытуемых имеет статус «принятых», у 25% (6) испытуемых статус был определен как «пренебрегаемые», и 12% (3) испытуемых были отнесены к группе «отвергаемые», статус «изолированные» не получил никто из участников данной группы;3) сравнительный анализ полученных результатов диагностики показал, что в обоих классах существует проблема буллинга. Было выявлено, что почти половина обучающихся подвергается агрессивным нападениям со стороны одноклассников, при этом в классах имеются «пренебрегаемые» и «отвергаемые» подростки; 4) Кроме того, в ходе диагностики была выявлена группа испытуемых с показателями агрессивности близкими к высокой степени агрессивности и низкой степени адаптированности.

На основании этих фактов нами было принято решение о том, что при планировании коррекционно-развивающих мероприятий по психологической профилактике буллинга необходимо учесть наличие повышенных агрессивных реакций испытуемых на сверстников, отсутствие оптимальных навыков конструктивного взаимодействия с окружающими и неблагоприятный социально-психологический климат в ученических коллективах.

Результаты диагностики обеих ученических групп имеют схожесть. Было определено, что меньше половины испытуемых в каждом ученическом коллективе подвергаются буллингу со стороны одноклассников.

В обеих группах испытуемых преобладает средняя степень агрессивности и адаптированности. В обоих классах выявлены и социометрические «звезды» и «изгой».

Наличие «пренебрегаемых» и «отвергаемых» социометрических статусов у испытуемых свидетельствует о потенциальных жертвах буллинга в каждой ученической группе.

Состав участников групп практически одинаковый 26 испытуемых, немного отличается по гендерному признаку.

В качестве контрольной группы был определен 7А класс, а экспериментальной группой утвердили 7Б класс. С экспериментальной группой проводился комплекс коррекционно-развивающих мероприятий по профилактике буллинга среди подростков.

Комплекс мероприятий нашей коррекционно-развивающей работы по организации психопрофилактики буллинга в подростковом возрасте, включает в себя программу деятельности педагога-психолога по следующим направлениям:

1) взаимодействие с подростками в период проведения тренинговых занятий;

2) взаимодействие со взрослыми участниками образовательного процесса: с педагогами и родителями в групповой и индивидуальной форме работы (родительские собрания, индивидуальные консультации, открытые уроки);

3) организация совместных мероприятий педагогического коллектива, детей и родителей (общешкольные мероприятия, общеклассные мероприятия);

4) психопросвещение детей и родителей (буклеты, памятки).

По завершению апробации комплекса коррекционно-развивающих мероприятий была проведена повторная диагностика испытуемых.

На контрольном этапе исследования выявлено, в двух группах (контрольной и экспериментальной), продолжается наблюдаться ситуация буллинга. Сравнение числовых показателей «ситуация буллинга» и «жертва буллинга» позволило выявить, что в контрольной группе их значение значительно превышает значение этих показателей в экспериментальной. В контрольной группе число «жертв» буллинга составляет 47% испытуемых, а в экспериментальной почти вдвое меньше - 23% испытуемых. Также было определено, что в контрольной группе по-прежнему наблюдается 35% ситуаций проявления буллинга, продолжающиеся довольно длительное время, в экспериментальной группе их число составляет 20%.

Сравнительный анализ результатов по методике «Опросник по буллингу» показал, что в экспериментальной группе после проведения комплекса мероприятий по профилактике буллинга, произошло уменьшение количества общего числа «жертв» до 23% и снизилось количество ситуаций буллинга, с которыми сталкиваются подростки. В настоящее время продолжают находиться в ситуации буллинга 28% мальчиков и 16% девочек. Сравнительный анализ результатов диагностики двух этапов эксперимента в контрольной группе, показал, что у испытуемых этой группы наблюдается увеличение числа «жертв» буллинга и самих ситуаций буллинга. Сравнительный анализ результатов по шкалам проявления форм агрессивного поведения проведенный в экспериментальной группе после коррекционно-развивающих мероприятий, показал, что у испытуемых по всем показателям степень агрессивности и адаптивности в норме. Значение показателей по шкале «физическая агрессия», «предметная агрессия», «эмоциональная агрессия» и «самоагрессия» уменьшились, что на наш взгляд является следствием тренинговых занятий, которые позволили создать испытуемым систему новых методов саморегуляции поведения. Аналогичных изменений в основных показателях агрессивного поведения у испытуемых контрольной группы выявлено не было.

Анализ результатов контрольной диагностики по методике «Социометрия» Дж. Морено, позволил сделать вывод, что реализация мероприятий по профилактике буллинга в экспериментальной группе не только оказала положительное влияние на их межличностные отношения, но и повысила социометрический статус испытуемых. Так число «звезд» в группе стало 12% (3) испытуемых, появилась новая социальная позиция «предпочитаемые» - их 8% (2) подростка. Их социометрический статус на наш взгляд повысился из-за изменения форм поведения, что отразилось на повышении положительных выборов в группе. Статус «принятые» определен у 68%(16) испытуемых, и статус «пренебрегаемые» определен у 12%(3) испытуемых, что свидетельствует о повышении социальных позиций у испытуемых группы в целом. В контрольной группе результаты контрольной диагностики по методике «Социометрия» практически не отличаются от результатов констатирующего этапа.

Для определения различий показателей агрессивного состояния подростков до коррекционно-развивающих мероприятий и после использовался критерий Крамера-Уэлча. Было определено, что начальные (до начала эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) - различаются.

Следовательно, можно сделать вывод, что положительные изменения в экспериментальной группе свидетельствует об эффективности проведенных мероприятий по профилактике буллинга.

Так как продолжительность проведения формирующего этапа эксперимента была ограничена временными рамками и снижение степени агрессивности не привело к исчезновению буллинга в 7 классах, однако даже незначительные положительные изменения свидетельствуют об эффективности проведенных профилактических мероприятий по борьбе со школьным буллингом.

Итак, анализ результатов изучения влияния проведенного комплекса коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на профилактику буллинга в подростковой группе, позволил определить его эффективность.

1. Тенденции к буллингу в подростковой среде определялась посредством наличия в подростковой группе ситуаций травли, «пренебрегаемых» и «отвергаемых» одноклассников, а также высокую степень агрессивности подростков по показателям: физическая, предметная, эмоциональная агрессия и самоагрессия.

2. В процессе проведения мероприятий, основной целью которых была профилактика буллинга в подростковой группе, были реализованы следующие формы взаимодействия: беседы, групповые и индивидуальные тренинговые упражнения, обыгрывание проблемных ситуаций, индивидуальные творческие задания.

3. Содержание занятий предполагало оптимальных коммуникативных компетенций, определяющих позитивное взаимодействие в учебной группе, в том числе навыков конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях;

оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений; оптимизацию эмоционально-волевых качеств личности.

4. Итогом проведения профилактических мероприятий по борьбе с буллингом и контрольной диагностики в экспериментальной группе, отмечается положительная динамика по всем показателям проявления буллинга, что свидетельствует об эффективности проведенных мероприятий.

Цель исследования достигнута, гипотеза исследования подтверждена.

Вместе с тем, мы считаем, что выполненная нами работа не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Дальнейшее исследование может быть продолжено в следующих направлениях: разработка коррекционно-развивающей программы для подростков с высоким уровнем враждебности.

Список литературы

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. Москва: МПСИ: Флинта, 1998 .- 48с.

2. Каменская В.Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит: на примере подростково-юношеской выборки // Психологический журнал. - 2005. - №4 - с.77-89.

3. Масагутов Р.М. Гендерные различия в проявлениях аутоагрессии у подростков// Вопросы психологии. - 2003. - №3. - с. 35-43.

4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс. - СПб.: Издательство «Питер» 2014.- 656с.

5. Реан, А.А. Психология подростка. СПб.: «Прайм - ЕВРО - ЗНАК», 2013. - 480с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ

**Скоморохова С.В., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Коммуникативно-языковая подготовка будущего учителя-словесника является важнейшим компонентом комплексного, многоаспектного образования, направленного на формирование высокой культуры профессиональной речи студентов. Процесс формирования профессионально ориентированной речи студентов – процесс длительный, сложный, опирающийся на знания теоретических сведений.

Обучение умелому использованию в речи фразеологических единиц, исконно русских и заимствованных, является важным промежуточным этапом совершенствования коммуникативно-языковой культуры будущего учителя-словесника. В практике обучения студентов использованию фразеологических оборотов приходится сталкиваться с различными ошибками, встречающимися в речи студентов: употребление фразеологизмов в несвойственном им значении, нарушение компонентного состава, несоблюдение норм стилистического употребления. В деле формирования коммуникативно компетентного учителя не последняя роль принадлежит самостоятельной внеаудиторной работе студентов.

Современный студент увлекается разнохарактерной работой, в которой задания необходимо выполнять самостоятельно по заданному плану. Перед выполнением заданий студенты изучают соответствующие разделы лингвистики, знакомятся со справочной литературой. Прекрасным средством вырабатывать коммуникативные качества учителя-исследователя, получать глубокие знания в области фразеологии являются задания, связанные с обнаружением указанных единиц в тексте определённого функционального стиля и их анализом. Поделится опытом организации самостоятельной работы по закреплению теоретических сведений по фразеологии и введению в активную речевую практику студентов фразеологических единиц. После изучения раздела «Лексика и фразеология русского языка» возникла необходимость организовать такую работу, которая не только послужит цели овладения теоретическим материалом, обеспечит систематизацию полученных знаний, но и будет способствовать формированию коммуникативно компетентного учителя. Студентам была предложена самостоятельная работа в виде нескольких заданий: а) найти в текстах средств массовой информации предложения, в которых автор использовал фразеологизмы; б) определить с помощью фразеологических и этимологических словарей происхождение отобранных устойчивых единиц (исконно русские или заимствованные); в) определить стилистические функции данных единиц в тексте; г) подготовить сообщение по результатам анализа на итоговое занятие – мини-конференцию.

Сообщения студентов содержали информацию о роли средств массовой информации, отражающих основные общественно-политические, культурные, социально-экономические процессы в обществе. Студенты отметили, что авторы большинства текстов представляют описываемые явления или события экспрессивно, динамично. Был отмечен тот факт, что умелое использование языковых средств лексико-фразеологического фонда и является одним из эффективных путей привлечения внимания читателя к поднятой в газетной статье проблеме. В сообщениях студенты отмечали, что изобразительная функция фразеологических средств определена заложенной в них образностью и эмоциональностью, возможностью экономно выразить сложные понятия, наглядно представить сложные явления жизни, дать точную характеристику человеку, его внутреннего состояния, чувств, моральных качеств, его поведения.

Действительно, фразеологическое богатство любого языка – достояние народного национального языкового сознания, потому что каждая нация проявляет в них свой характер, свою излюбленную метафоризацию, специфические речевые образы. Доказательством этой мысли послужили высказывания профессора А. М. Бабкина, выписанные из книги «Русская фразеология, её развитие и источники»: «Фразеологический фонд языка народа, национальное идиоматическое достояние – вот тот живой и не иссякающий источник, который обеспечивает обогащение литературного языка новыми выразительными возможностями и средствами. Воздействие этого источника придаёт языку яркость черт национального характера и тот неповторимый колорит, который отличает один от другого как языки многовековой культуры, так и вновь слагающиеся и закрепляемые письменностью литературные языки» [1].

Работа с материалами фразеологических словарей и историко-этимологическими справочниками, посвященными происхождению устойчивых оборотов, показала, что фразеология – одна из самых консервативных языковых подсистем. В ней сохраняется способность к «исторической аккумуляции» в виде устаревших слов и архаических форм. Это проявляется и в плане смыслового содержания исконно русской фразеологии: устойчивые фразеологические единицы связаны с реалиями русского быта, событиями истории, народными верованиями русских людей, его традициями, обрядами, культурными и духовными ценностями.

Одним из важнейших этапов самостоятельной работы студентов стало внимательное чтение текстов газет и журналов с целью скрупулезного выявления фразеологического материала, и на этом этапе каждый студент сделал свой пусть небольшой вклад в общий «банк» фразеологизмов. А прежде чем осуществить системное описание разнородного с точки зрения происхождения материала, потребовалась ответственная проработка исследуемого материала с помощью словарей. Необходимо было четко разграничить исконно русские фразеологизмы и заимствованные. С этой целью из энциклопедического словаря «Русский язык» было взято за рабочее

следующее определение понятия «заимствованный фразеологизм»: «Под «фразеологическим заимствованием» будем понимать новое для языка-реципиента семантико-синтаксическое целое (сочетание слов, словосочетание или предложение), воссозданное в нём с помощью его собственных или иноязычных материальных средств и имеющее в нём регулярный характер употребления, обладающее цельностью значения, воспроизводимостью в языке и речи, соотносящееся со словом или словосочетанием» [8]. Следующим этапом самостоятельной работы студентов являлось обнаружение языковых источников. Этимологическим источником фразеологического заимствования признаётся язык-источник, в котором впервые возникла фразеологическая единица, из него она заимствуется языком-реципиентом. Работа с этимологическими справочниками, в первую очередь со «Словарём русской фразеологии» А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степановой [4], показала, что источником фразеологического заимствования может быть и язык-посредник из какого-либо иного языка-источника.

На следующем этапе студенты смогли распределить фразеологические заимствования на следующие группы: а) фразеологизмы, заимствованные без перевода: *bon ton* («хороший тон, благовоспитанность»), *en face* («лицом к смотрящему, вид лица прямо спереди»); б) транслитерированные формы фразеологических заимствований: *comme il faut* («как надо, как следует»); в) калькируемые фразеологические обороты, полукальки: *делать честь* (калька с французского *sela vous fait honneur*); *новая метла чисто метет* (калька с немецкого *neue Besen kehren gut*); г) религиозная фразеология (цитаты из Евангелий, Деяний Святых Апостолов и других книг Нового Завета, написанных на старославянском языке): *ждать как манны небесной, тайна сия велика есть, хлеб насущный, Кесарево Кесарю, ни один волос не упадёт, Фома неверующий, питаться акридами и диким мёдом, страха ради иудейска, тайна сия велика есть*. Приведем примеры использования в речи фразеологизмов названных групп.

Этот законопроект ставит во главу угла известную репрессивную формулу «признание – царица доказательств». (14-20 августа, 2013, АиФ, Конец правосудию)

Если Вы о национальной самоидентификации, то, несомненно, да, она падет жертвой глобального потребления. (28 июля-3 августа, 2010, АиФ, В. Кожемякин. О дивный потребительский мир!)

Мы проходим варварскую стадию – примерно как Америка во времена золотой лихорадки. (14-20 августа, 2013, АиФ, С. Грачёв. Точка невозврата?)

После я разобрался: эти люди – идеалисты, мало что понимающие в бизнесе, живущие иллюзиями. (14-20 августа, 2013, АиФ, С. Грачёв. Точка невозврата?)

Получается, что богатые строители имеют куда больше рычагов влияния на власть, чем народ. (14-20 августа, 2013, АиФ, Е. Донских. Переселите!)

Новые «правила игры» постепенно переводят российскую политику в новое состояние. (13 августа, 2013, Российская газета, Зудин. Как стать системой?)

Следующий этап самостоятельной исследовательской работы студентов заключался в определении стилистических функций фразеологизмов и реализуемых ими определённых коммуникативных задач. В большинстве примеров использования фразеологизмов в предложениях студенты называли функцию оценки человеческих чувств, отношений, качеств, разнообразных жизненных фактов. Приводились примеры фразеологизмов, которые в конкретных предложениях являлись выразительным средством оценки, передающим отношения неодобрения, презрения, иронии, шутики: *как обсевок в поле (пренебр.), плыть по течению, шишка на ровном месте, рассыпаться мелким бесом, отставной козы барабаничик, считать мух (ирон.), переливать из пустого в порожнее, хлопать ушами, напустить туману, лодыря гонять, мозолить глаза, рыльце в пушку, сулить золотые горы, втоптать в грязь, обдирать как липку, забросать камнями (неодобр.), спать сном праведника, свистеть в кулак, голова садовая, вагон и маленькая тележка, с гулькин нос (шутл.); одобрения, положительной оценки: *семи пядей во лбу, как на подбор, разрубить гордиев узел, расправлять плечи, воды не замутит, с царём в голове, ума палата, молодец в молодца, стоять на страже (одобр.)* и др.*

К сожалению, подмосковные губернаторы, тогда Б. Громов, теперь Воробьев, публично посулив людям золотые горы, на деле забывают о конкретных нуждающихся людях. (14-20 августа 2013, АиФ, Е. Донских. Переселите!)

Гений зла, враг рода человеческого неуловимый Усама бен Ладен, внезапно был отправлен в мир иной. Но вот стал ли от этого наш мир более безопасным местом? Идёт ли речь всего лишь о гибели одной личности? Или мы стали свидетелями начала конца бен-ладенизма как явления? (Московский комсомолец, 03.05.2011).

Отмечены фразеологизмы, которые в публицистических текстах используются как готовые выразительные сравнения (многие из них и представляют собой застывшие сравнительные обороты): *как гром среди ясного неба, как по команде, как с гуся вода, как грибы после дождя, как кошка с собакой, как на каменную гору надеяться, как с луны свалился, как с цепи сорвался, как сквозь землю провалился* и др. Эти и подобные фразеологизмы и оценивают факты действительности, и передают эмоциональное отношение автора к ним.

Многие фразеологизмы выступают в качестве средства эвфемизации речи: *лить воду – «вести пустые разговоры», мамаево побоище – «полный беспорядок, неразбериха», канцелярская крыса – «бюрократ, чиновник», золотое дно – «неисчерпаемый источник того, что может постоянно приносить доход».*

Анализ отобранного материала позволил студентам определить ещё одну важную функцию фразеологизмов – способность выражать чувства и эмоции

говорящего, выступая при этом как отдельное нерасчленённое предложение: *Ни пуха ни пера! В добрый час!* («пожелание удачи, благополучия в пути при расставании или при начинании какого-либо дела») и др.

Накануне Дня спасателя наш корреспондент целую ночь отдежурил с городской службой спасения ... – Ты молодец, что в спортивное оделся, – говорит один из спасателей. – Сейчас... в канализацию лезть придётся. – В добрый час! (27 декабря, 2003, Комсомольская правда). В этом примере фразеологизм не просто квалифицирует модальность предложения, но и сам является законченным высказыванием.

Анализируя отобранные языковые материалы, студенты отмечали «стилистическое многоцветие» фразеологических единиц, встретившихся в текстах газет и журналов. Выполняя самостоятельную работу, собирая материал для исследования, вдумываясь в смысловое содержание описываемых явлений, каждый студент смог продемонстрировать свою исследовательскую индивидуальность в рамках заданной темы. При этом студенты систематизировали усвоенные теоретические знания фразеологической теории, получали опыт практического применения знаний, приобретали навыки ведения научной работы, т.е. профессионально совершенствовали коммуникативную компетентность.

Список литературы

1. Бабкин, А.М. Русская фразеология, её развитие и источники / А.М. Бабкин. – Л., 1970.
2. Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – М. : ТОО «Фолио-Пресс», 1988.
3. Жуков, В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков, А.В. Жуков. – М., 2006.
4. Жуков, В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1978.
5. Мокиенко, В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии. – СПб., 1999.
6. Мокиенко, В.М. Загадки русской фразеологии. – М., 1990.
7. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. – Л., 1977.
8. Филин, Ф. П. Русский язык. Энциклопедия. – М. : «Советская энциклопедия», 1979.

КОНЦЕПТ «ВРАЧ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Исследование концептов дает человеку лучшее понимание самого себя и окружающего мира. Каждый ученый, занимающийся определением концепта, давал собственные дефиниции. Так, представители лингвокогнитивного подхода (З.Д. Попова, И.А. Стернин, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, С.А. Аскольдов и др.) утверждают, что концепт – это обобщение всей познавательной деятельности индивида. И.А. Стернин предложил полевою модель структуры концепта.

А.А. Хериной было выдвинуто определение семантического поля: «семантическое поле представляет собой совокупность взаимообусловленных значений слов (наборов сем), объединенных общностью какой-либо понятийной сферы языка, обладающих определенной структурно-функциональной направленностью и выражающих способ мировосприятия данным народом». [7]

Сема – минимальный компонент значения слова. В одном слове сочетаются сразу несколько подобных сем, тем самым имея общие и специфические признаки. Сема, как указывает А.А. Херина, может быть интегральной (архисемой), которая означает общность определенного признака, а также дифференциальные семы, которые имеют различия в одной лексической группе. [7]

Семы могут быть ядерными и периферийными. Ядро хранит в себе наиболее общее положение, а также лексику, которая наиболее близка к изначальному дискурсивному и логическому признаку. Она образует вокруг себя все семантическое поле. Между ядром и периферией расположен центр поля. Центр состоит из единиц, которые имеют интегральное значение с ядром, а также дифференцирующее значение с ближайшей лексикой. Периферией поля называется лексика, которая выражает экспрессивность изначального ядра и имеет нестабильные, переменчивые признаки.

Семантическое поле может представляться в виде сферы, где ядро будет находиться в центре сферы, а периферия располагаться слоями, где наиболее близкие по значению к ядру. Также имеется околядерная зона, которая содержит возможные для данного концепта семы, а также зоны ближней и дальней периферии. Зона ближней периферии обладают меньшей частотностью применения по сравнению с ядром, а также отсутствием стилистической окраски и ограничения в применении. Зона дальней периферии состоит из лексики, которая имеет низкую частотность, а также экспрессивные ограничения.

Ученые применяют различные подходы к анализу концептов (Ю.А. Храмовой, У.А. Савельевой, В.М. Пахомова). В данной работе при помощи концептуального, компонентного анализом, а также дефиниционного метода

исследуется концепт «врач» в русском языке. Концептуальный анализ предполагает описание концепта «врач» и его толкование в словаре. Компонентный анализ используется для изучения значений языковой единицы слова «врач» через выделение основных компонентов значения. Дефиниционный метод заключается в знакомстве с определением слова «врач», чтобы понять его содержание.

Анализ нынешней работы по репрезентации концепта «врач» в русском языке будет состоять из следующих этапов:

Содержание понятия «предатель» в русских толковых словарях.

Это делается для того, чтобы понять, как интерпретировали этот концепт отечественные исследователи, так как каждый имел на этот счет свой взгляд и мнение. Данное исследование будет включать в себя Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова, Словарь русского языка С.И. Ожегова, Большой толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова, Словарь Т.Ф. Ефремовой, Толковый словарь В.И. Даля, Толковый словарь Д.В. Дмитриева, Толковый словарь русских существительных, Словарь медицинских терминов, Википедия.

Сопоставительный анализ концепта «врач» в словарях русского языка для определения его семантического поля. Выделение понятийного ядра концепта «врач» в русском языке.

Выделение ближней и дальней периферии понятийного ядра концепта «врач» в русском языке.

Толковые словари русского языка дают следующие словарные статьи к слову «врач». Словарь Д.Н. Ушакова: «Лицо с высшим медицинским образованием, занимающееся лечением больных. Врач по внутренним болезням. Зубной врач. Ветеринарный врач (специалист по лечению животных). Районный врач. Женщина-врач». [6]

Словарь С.И. Ожегова: «Специалист с высшим медицинским образованием». [5] Словарь Т.Ф. Ефремовой: «1. Специалист с высшим медицинским образованием, имеющий право заниматься лечебно-профилактической деятельностью. 2. перен. Кто-л., кто приносит облегчение, исцеление». [4] Словарь медицинских терминов: «лицо с законченным высшим медицинским образованием, имеющее юридическое право заниматься лечебно-профилактической или санитарно-эпидемиологической деятельностью».

Словарь С.А. Кузнецова: «Специалист с высшим медицинским образованием, занимающийся лечебно-профилактической деятельностью Детский в. Участковый в. Врач-рентгенолог. Санитарный в. (осуществляющий санитарный надзор. Главный в. больницы. Врачиха, -и; ж. Разг.». [2] Толковый словарь русских существительных: «Медицинский работник с высшим образованием, умеющий и имеющий право лечить больных людей; Син.: доктор. // ж Разг. Врачиха». Толковый словарь В.И. Даля: «термин, относящийся к медицине».

Толковый словарь Д.В. Дмитриева: «человек, который имеет медицинское образование и лечит людей. Детский врач. Участковый врач». [3] Википедия: «также доктор (лат. doctor — учитель) – специалист с высшим медицинским образованием, использующий свои навыки, знания и опыт в профилактике и лечении заболеваний, поддержании нормальной жизнедеятельности организма человека». Большой энциклопедический словарь: «специалист с высшим медицинским образованием (терапевт, хирург, невропатолог, санитарный врач и др.)». [1]

Следующим этапом работы является сравнение определений с целью выявления понятийного ядра концепта «врач»: «специалист», «лицо», «медицинский работник», «человек», «термин», «журнал». Эти лексемы составляют понятийное ядро концепта «врач» в русском языке.

Околоядерная зона представлена лексемами «высшее медицинское образование», «лечебно-профилактическая деятельность», «санитарно-эпидемиологическая деятельность», «лечение больных», «лечение заболеваний».

Зону ближайшей периферии концепта «врач» составляют такие лексемы «право лечить людей», «навыки, знание, опыт».

В дальнюю периферию входят лексемы «врачиха», «облегчение», «исцеление».

Таким образом, анализ словарей русского языка показал, что интегральной семой концепта «врач» является словосочетание «субъект деятельности», который объединяет слова: «специалист», «медицинский работник». Дифференциальной семой является отличие видов специальностей: терапевт, хирург, детский врач и другие. Концепт «врач» в русском языке имеет многослойную структуру, состоящую из ядра, околоядерной зоны, ближайшей периферии и дальней периферии.

Список литературы

1. Большой Российский энциклопедический словарь. - Репр. изд. - Москва : Большая Российская энцикл., 2009. - 1887 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов ; РАН, Ин-т лингвист. исслед. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1535 с.
3. Дмитриев, Д.В. Толковый словарь русского языка / Д.В. Дмитриев. - М.: Астрель: АСТ, 2003. — 1578 с.
4. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка : Ок. 1900 словообразоват. единиц / Т. Ф. Ефремова. - 2-е изд., испр. - Москва : Астрель : АСТ, 2005.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : толковый словарь / С.И. Ожегов. – Санкт-Петербург : Ленинградское изд-во, 2012. – 1357 с.
6. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка : [св. 110000 слов. ст.] / Д. Н. Ушаков ; под ред. Н. Ф. Татьянченко. – Москва : Альта-Пресс, 2005. – 1207 с.

7. Херина, А.А. Проблема определения семантического поля [Электронный ресурс] : научная статья / А.А. Херина. // Вестник науки и образования – 5 вып. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2015. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23752296_90033700.pdf

ОБРАЗНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Уткина О.Л., канд. филол. наук, доцент, Жилина В.А.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В настоящее время языковая образность является объектом изучения литературоведения, лингвостилистики и лексикологии. Лингвисты выделяют такое понятие как образное средство и интерпретируют этот термин двояко:

- 1) как конкретное воплощение образа в языке или речи,
- 2) как абстрактный, обобщенный тип вербального воплощения образа, выделенный из ряда других на основании какого-либо отличительного признака.

Образные средства традиционно понимаются как форма художественного отражения двойственной природы. Отмечается, что образные средства одновременно коррелируют как с категорией образности – атрибутом искусства в целом, так и с языком вообще, его грамматикой, лексикой, словообразованием, фразеологией.

Изобразительность речи, под которой понимается такая степень её предметной конкретности, благодаря которой содержание речи воспринимается преимущественно через чувственные представления.

Образность и образ – два теснейшим образом взаимосвязанных, неотделимых понятия, которые и определяются одно через другое.

В языкознании термин «образность» понимается изобразительность речи, под которой понимается такая степень её предметной конкретности, благодаря которой содержание речи воспринимается преимущественно через чувственные представления. Здесь имеет место термин «первичная образность», то есть образность, свойственная прямым значениям слов и имеющая отражательный характер. Чувственно-наглядный образ понимается как компонент лексического значения слова, денотат которого характеризуется чувственно воспринимаемым признаком.

В.В. Виноградов трактует образность как семантическую двуплановость, перенос названия с одного объекта на другой [3].

Словесная образность базируется на законе асимметричного дуализма языкового знака, выражающемся в отсутствии однозначного соответствия плана выражения плану содержания: «один и тот же знак имеет несколько функций, одно и то же значение выражается несколькими знаками». К.В. Харченко отмечает, что условность связи между означаемым и означающим определяет возможность переноса наименования с одного объекта на другой, а устойчивость этой связи обеспечивает сохранение означающим связи со старым объектом.

М.Н. Никитин предполагает, что образность помогает посредством имеющихся в словаре единиц выразить и обозначить те понятия, которые не имеют в языке прямого наименования [6].

И.Р. Гальперин подчеркивает, что понимание образности как отношения между двумя типами лексического значения слова отражено в определении лингвистического образа как результата взаимодействия словарного и контекстуального значений [4].

Свойство образности совмещать два понятия на основании некой общности между ними обуславливает основную черту лингвистического образа – его трехчленную структуру. В структуре образа М.С. Мезенин выделяет следующие компоненты:

1) референт, коррелирующий с гносеологическим понятием предмета отражения;

2) агент – т.е. предмет в отраженном виде;

3) основание, т.е. общее свойство предмета и его отражения, обязательное наличие которых вытекает из принципа подобия.

Термины «референт», «агент», «основание» применимы как к понятиям, так и к их материальному воплощению – словам. Трехчленная структура свойственна любому образу, однако, полное эксплицитное выражение она находит только в трехчленном сравнении.

В лингвистике до сих пор отсутствует единая терминология для обозначения компонентов структуры образа. Различные терминологии отражают разные подходы – от функционального до позиционного.

И.В. Арнольд для обозначения первого и второго компонентов образной структуры применяет такие термины как «означаемое» и «означающее» [2]. М.В. Никитин вводит понятия «прообраз» и «образ» [6].

Традиционно выделяемая трехкомпонентная структура образа была подробно рассмотрена и дополнена современными отечественными и зарубежными лингвистами. Так, И.А. Арнольд пишет о том, что образ имеет знаковую природу [2]. Выделяют такие отличительные черты образа как:

- субъективность и идеальность;

- двойственная природа;

- изоморфность, сходство с изображаемым предметом, но не тождественность ему;

- ограниченный, огрубленный характер.

Образ не является адекватным отражением действительности, в нем осознанно отобраны и переданы те признаки, через которые можно выразить отношение к изображаемому, вызвать у читателя целенаправленное восприятие фактов.

Выразительные средства языка – понятие, по-разному определяемое в специальной литературе в связи с неоднозначной трактовкой категории выразительности. Под средствами выразительности языка понимают языковые средства, которые способствуют точности, логичности, ясности, экспрессивности и наделены контекстом, что обеспечивают полноценное восприятие смысла адресатом.

М.Р. Савова пишет – «средствами выразительности могут являться все средства языка и речи (если они соответствуют коммуникативным целям автора

речи)». Подобной точки зрения придерживается и А.В. Федоров: «в системе стиля всякое средство выражения, всякий элемент языка, приобретающий стилистическую функцию, является выразительным средством» и что это абсолютно не зависит от контекста, которое это слово или словосочетание передает или, наоборот, не передает в тексте [1].

Стилистический прием, прежде всего, выделяется и тем самым противопоставляется выразительному средству сознательной литературной обработкой языкового факта. А.А. Потебня писал: «Начиная от древних греков и римлян и с немногими исключениями до нашего времени, определение словесной фигуры вообще не обходится без противопоставления речи простой, употребленной в собственном, естественном, первоначальном значении, и речи украшенной, переносной» [5, 10].

На деле же стилистические приемы используют норму языка, но в процессе ее использования берут самые характерные черты данной нормы, ее сгущают, обобщают и типизируют. Следовательно, стилистический прием есть обобщенное, типизированное воспроизведение нейтральных и выразительных фактов языка в различных литературных стилях речи [7].

Наблюдения за средствами выразительности языка позволяют разбить их на несколько групп:

1. Тропы и стилистические фигуры

2. Тропы, основанные на использовании различных типов лексических значений:

- предметно-логического и контекстуального;

- на взаимодействии основных и производных предметно-логических значений, логического и назывного значений, предметно-логического и эмоционального значений;

- тропы, основанные на усилении или смягчении характерных черт явлений;

3. Стилистические фигуры, основанные на особой синтаксической организации высказывания, особой лексико-синтаксической организации высказывания, особой синтаксической связи между высказываниями, особом использовании синтаксических значений.

4. Фонетические выразительные средства. В различных языковых (и речевых) стилях широко используются такие языковые средства, которые усиливают действенность высказывания, добавляя к его логическому содержанию различные экспрессивно-эмоциональные оттенки. Наиболее яркие и распространенные средства подразделяются на тропы и стилистические фигуры.

Стилистические фигуры – это особые синтаксические конструкции, используемые для усиления образно-выразительной функции речи.

К ним относятся инверсия, обособление, параллелизм, хиазм, повторы, перечисление, нарастание, антитеза, оттягивание, асиндетон, полисиндетон, умолчание, эллипсис, риторический вопрос и др.

Тропы – это лексико-фразеологические стилистические средства, которые основаны на своеобразном использовании лексических значений.

К ним относятся: метафора, метонимия, синекдоха, ирония, зевгма, каламбур, антономазия, эпитет, оксюморон, сравнение, гиперболола, литота, перифраз, эвфемизм и др.

Практически любой текст содержит те или иные тропы, фигуры речи или другие образные средства. Без этого, несомненно, не обходится и публицистический стиль, одной из главных особенностей которого является экспрессивность.

Публицистический стиль – это функциональный стиль речи, который используется в статьях, очерках, репортажах, интервью. Главной задачей такого стиля является оказание воздействия на людей через различные СМИ. Характеризуется наличием общественно-политической лексики, логичностью, эмоциональностью, экспрессивностью, оценочностью, призывностью.

Рассмотрим применение различных средств выразительности в заголовках современного американского журнала *Esquire*. Именно заголовок призван привлекать внимание читателя. Помимо этой функции, он имеет не менее важную – информативную функцию, благодаря которой читатель сразу понимает тему, о чем данный текст.

“American Cities Are Drowning. They Need to Start Living With Nature to Stay Above Water” - можно перевести как «Американские города тонут. Им стоит начать жить вместе с природой, чтобы не проиграть». В первом предложении заголовка использовано слово *drowning* – тонуть, в контексте – «не справляться с чем-то, иметь сложность в каком-то деле». Также здесь употреблена идиома – ‘to stay above water’ – «оставаться выше уровня воды», со значением ‘не проиграть’. На основе уже заголовка можно догадаться, о чем говорится в данной статье.

“The Full Release of the JFK Files Could Only Harm the Dead” - «Полное обнародование файлов Джона Кеннеди может навредить только мертвым». Здесь выражение ‘only harm the dead’ выступает в качестве иронии. Автор решает таким образом обесценить принятое решение.

“J. Crew’s Holiday Sale Is Almost Too Good to Believe” - здесь выражение ‘too good to believe’ – это ирония. Дословно, ‘настолько хорошо, что сложно в это поверить’.

“18 End-of-Year Tech Deals Almost Too Good to Be True” - то же самое, фраза ‘too good to be true’ является иронией, «слишком хорошо, чтобы быть правдой».

“SZA's *SOS* Is Unpolished – and Completely Thrilling” - использован эпитет ‘thrilling’ – «захватывающий».

“Politicians who Play with the Matches of Violent Rhetoric Are to Blame for Fires that Spring Up” - «Политики, которые играют со спичками насильственной риторики, виноваты в возникающих пожарах». Здесь использована метафора – ‘the matches of violent rhetoric’.

“Brittney Griner's Release Is the Kind of Win that Feels Like a Loss” - «Выпуск Бритни Гинер это победа, которая ощущается как проигрыш». Здесь идет сравнение, а также прослеживается использование антитезы – ‘win’ и ‘loss’.

Английский язык имеет четкий порядок слов в предложении, поэтому, когда он нарушается – это привлекает внимание читателя. Инверсия: “...you can clearly see that the talent is there.” [4], “But in China, when mistakes are made, adjustments follow”, “Nor could we trendify it by calling bus rage, a brief dust-up between irritable passengers.”

В нижеследующих примерах из статей “Esquire” употребляются эпитеты, например, “sharply criticized”, “sensitive discussions”, “large-scale conflicts”, “sleepless bay”, “constructive dissents”, “top quality players”, “Impregnable Kenny”. Фраза ‘easy baskets’ намекает читателю, что данные голы были легкими для команды [17].

СМИ зачастую придерживаются официального делового стиля, но конкуренция имеет важное значение в сфере прессы, поэтому все СМИ стремятся сделать свои материалы наиболее интересными. Чтобы добиться этого, журналисты используют в своих текстах выразительные средства, чтобы сделать текст более красочным и живым.

Таким образом, средства выразительности придают тексту экспрессивность, что привлекает внимание читателя, передает оценку событию. Стилистические средства выразительности являются важными компонентами английского языка.

Список литературы

1. Аношкова, Т. А. Особенности перевода образных средств в англоязычном научном стиле // Молодой ученый. – 2014. - № 8. – с. 938-941.
2. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 384 с.
3. Виноградов, В.В. О языке художественного произведения / В.В. Виноградов. - М. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 656 с.
4. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 458 с.
5. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
6. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики / М.В. Никитин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007. – 820 с.
7. Семенова, Е.В. Стилистика английского языка: Учеб. пособие / Е.В. Семенова, Н.В. Немчинова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. – 104 с.
8. Esquire [Электронный ресурс]. – 2022, November 2. – Режим доступа: <http://www.freepdfmagazine.com/> - 15.12.2023

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ У МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

**Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

На современном этапе развития системы педагогического образования в Российской Федерации актуализируется проблема расширения подготовки студентов и специалистов из разных сфер по дополнительным образовательным программам с учетом запросов динамично меняющейся системы общего и профессионального дополнительного образования отмечается в Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (далее-Концепция) [1]. Ожидаемым результатом реализации Концепции является развитие педагогических магистратур, обеспечивающих подготовку педагогов с междисциплинарным компетентностным профилем, конструирование и реализацию новых магистерских программ, направленных на подготовку «педагогов-проектировщиков» [1]. В данной работе представлены результаты теоретико-эмпирического исследования по созданию и внедрению общего подхода к процессу формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ. Работа осуществлена в рамках реализуемой на кафедре математики, информатики и физики исследовательской программы «Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества» [3]. Понятие «сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования» в проводимом исследовании [3] определяется как выстраивание единой (интегрированной) образовательной траектории, обеспечивающей формирование готовности у будущих магистров педагогического образования к проектированию и реализации общеразвивающих, предпрофессиональных программ и программ повышения квалификации и переподготовки на основе учета междисциплинарной связи, преемственной гармонизации с требованиями, предъявляемыми профессиональными стандартами [3, 4]. В содержании понятия готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ выделяется четыре аспекта: готовность как ценность в профессиональной деятельности, как система, процесс, результат [3, 4]. Ключевая идея исследования по формированию готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ состоит в сопряжении с компонентами основной образовательной программы [3]. Методологическую основу исследования составляют системный, компетентностный, контекстный и рефлексивный подходы к проектированию основных образовательных программ и их составляющих компонентов.

Результаты проведенного исследования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» позволили выявить общий подход к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ, включающий этапы: определение компонентного состава компетенций, обеспечивающих готовность, создание диагностики уровня сформированности компонентов готовности, включение дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в структуру основной образовательной программы, создание технологий обучения дополнительным образовательным программам, мониторинг готовности магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ, коррекция основной образовательной программы.

В основу выявления компонентного состава готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ в проводимом исследовании положен анализ типовых профессиональных задач, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего, среднего профессионального, общего образования, Концепция, Указ Президента РФ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [1, 2]

Компонентный состав готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ включает: знать нормативно-правовые основания для проведения научных исследований по проектированию дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в организациях основного общего и среднего общего образования, уметь анализировать результаты научных исследований с целью применения их к проектированию и реализации дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в организациях основного общего и среднего общего образования, владеть опытом проектирования и реализации дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в организациях основного общего и среднего общего образования; знать специфику образовательной среды и инновационную образовательную политику России относительно реализации дополнительных профессиональных программ для педагогов математики в организациях среднего профессионального образования; уметь формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в обучении педагогов математики в образовательных организациях профессионального образования, владеть опытом реализации задач инновационной образовательной политики России в математическом образовании относительно подготовки педагогов математики в организациях профессионального образования; знать: специфику совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в условиях реализации дополнительных профессиональных программ по

математике в организациях высшего образования, уметь: проектировать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в условиях реализации дополнительных профессиональных программ по математике в организациях высшего образования, владеть: опытом организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в условиях реализации дополнительных профессиональных программ по математике в организациях высшего образования; знать: специфику образовательной среды и инновационную образовательную политику России в математическом образовании на уровне общего и среднего профессионального образования в условиях реализации дополнительных профессиональных программ в организациях высшего образования, уметь: формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в обучении математике на уровне общего и среднего профессионального образования в условиях реализации дополнительных профессиональных программ в организациях высшего образования, владеть: опытом реализации задач инновационной образовательной политики России в математическом образовании относительно реализации дополнительных профессиональных программ в организациях высшего образования.

Разработанная диагностика оценки уровня сформированности готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ позволяет выявить три уровня: репродуктивный, информационный и продуктивный.

В основу проектирования общего подхода к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ положен системный подход, конкретная реализация которого состоит в рассмотрении выявленного компонентного состава и уровней сформированности этой готовности как системы, и в выявлении связей между ними.

Второй этап общего подхода к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ состоит во включении в основные образовательные программы дисциплин, ориентированных на обеспечение компонентов готовности. Так, например, основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» включает следующие дисциплины: «Реализация дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в организациях дополнительного образования», «Реализация дополнительных общеразвивающих программ по математике в организациях общего образования», «Реализация дополнительных общеразвивающих программ по математике в дошкольных образовательных организациях», «Реализация дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в образовательных

организациях основного общего и среднего образования», «Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов математики», «Реализация дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ по математике в организациях дополнительного образования», «Реализация дополнительных профессиональных программ по математике в организациях среднего профессионального образования», «Реализация дополнительных профессиональных программ по математике в организациях высшего образования».

В содержательный компонент этапа создания технологий обучения дополнительным образовательным программам процесса формирования готовности заложено предметно-смысловое наполнение и проектирование магистрантами дополнительных общеобразовательных и дополнительных профессиональных программ по современным актуальным вопросам образования. Технологии обучения дополнительным образовательным программам разработаны в соответствии с рекомендациями Концепции [1] и Указа Президента РФ [2]. В рамках ключевой идеи исследования путем использования методологии системного подхода были выявлены принципы создания технологий обучения дополнительным образовательным программам: принцип ориентации на формирование компонентного состава готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ, принцип интеграции профильно-предметной подготовки и научно-исследовательской деятельности обучающихся, принцип реализации модульного подхода к созданию методического обеспечения программ дисциплин. В соответствии с данными принципами был осуществлен отбор содержания технологий обучения дополнительным образовательным программам.

Примерами созданных магистрантами математического образования дополнительных профессиональных программ повышения квалификации являются: «Профильная направленность обучения математике специалистов среднего звена в условиях дополнительного образования», «Использование электронного образовательного ресурса в обеспечении качества математической подготовки специалистов среднего звена по обслуживанию электрического и электромеханического оборудования», «Развитие мотивации к изучению математики у будущих специалистов среднего звена», «Формирование позитивного отношения к изучению математики у учащихся 5-6 классов в условиях цифровизации основного общего образования», «Развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся 5-9 классов условиях цифровизации основного общего образования», «Обеспечение готовности обучающихся к ЕГЭ по математике», «Формирование готовности использовать знания по математике у учащихся основной школы с ограниченными возможностями здоровья в реальной жизни », «Использование цифровых образовательных ресурсов для подготовки учащихся 7-9 классов к конкурсам по математике».

Этап мониторинга общего подхода к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ включает критерии оценки уровней сформированности готовности, тематику мини-исследований и диагностический инструментарий.

Разработанный общий подход к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ является педагогической системой. Как системе ей присущи все системные признаки: целостность, наличие структурных компонентов, наличие взаимосвязи между компонентами системы, иерархичность.

Созданный общий подход к конструированию процесса формирования готовности у магистров педагогического образования к реализации дополнительных образовательных программ позволяет будущим магистрам педагогического образования овладеть первичным опытом проектирования и реализации дополнительных общеобразовательных и профессиональных программ, изучить нормативно-правовые документы по проектированию дополнительных программ, осуществлять мини-исследования по проектированию и реализации дополнительных программ, что создает перспективы использования этого подхода в подготовке магистров различных профилей педагогического направления.

Список литературы

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://government.ru/docs/all/141781/>.

2. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования / Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <https://www.pravmir.ru/kak-izmenitsya-vysshee-obrazovanie-v-2023-godu-glavnoe3>.

3 Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: форма направления сведений о начинаемой научно-исследовательской, опытно-конструкторской и технологической работе гражданского назначения: Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» / рук Т. И. Уткина; – Москва, 2021. – номер государственного учета НИОКТР: 121061500085-.

4. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (28 февраля 2022 года) [Электронная версия] / отв. ред. проф. Т.И. Уткина. – Орск Издательство Орского гуманитарно - технологического института (филиала) ОГУ, 2022 – 116 с. – ISBN978-5-8424-0987-7.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

**Уткина Т.И., д-р пед. наук, профессор, Киргизова К.Е.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Актуальность проблемы формирования универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов в процессе обучения с использованием дополнительных образовательных программ обусловлена требованиями Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 (далее-Концепция), ФГОС основного общего образования третьего поколения и примерной основной образовательной программы основного общего образования [1, 4, 8]. В Концепции отмечается, что только в 2021 году более 77 процентов детей в возрасте от 5 до 18 лет были вовлечены в освоение дополнительных общеобразовательных общеразвивающих и предпрофессиональных программ [1]. Концепция отводит особое место дополнительным общеобразовательным программам по всем направленностям компонентов, обеспечивающих формирование функциональной грамотности и навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека, значимых для вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, для вовлечения детей в научную деятельность, для реализации приоритетных направлений научно-технологического развития страны [1].

В данной работе представлены результаты педагогического исследования по проектированию и реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Геометрия вокруг нас», ориентированной на формирование универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов. Работа выполнена в рамках реализуемой исследовательской программы «Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества» [5, 6].

В содержании понятия «формирование универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов» выделяется четыре аспекта – как готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории, как система, процесс, результат. Универсальные учебные коммуникативные действия обеспечивают сформированность социальных навыков общения, совместной деятельности [4].

Ключевая идея проведенного исследования по проектированию дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Геометрия вокруг нас» связывается с выполнением комплексов работ:

- первый комплекс работ ориентирован на выявление содержания и

компонентного состава универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов относительно курса «Наглядная геометрия»;

- второй комплекс задач связан с установлением и обоснованием уровней сформированности универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов и их диагностики;

- третий комплекс действий сопряжен с поиском методологических, содержательных, организационных и методических основ создания и реализации программы для наилучшего достижения ее цели.

В основу выявления компонентного состава универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов положен анализ учебников из федерального комплекта, рекомендованный Министерством просвещения РФ к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, требования Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и примерной основной образовательной программы [4,8].

Компонентный состав универсальных коммуникативных действий учащихся 5-6 классов включает:

К1 - уметь четко и грамотно формулировать свои вопросы, идеи решения задач; вступать в диалог с одноклассниками при обсуждении решения задач по наглядной геометрии;

К2 - представлять результаты решения задачи, проекта; самостоятельно выбирать формат выступления;

К3 - планировать организацию совместной работы при решении заданий по наглядной геометрии, распределять виды работ, договариваться, обсуждать процесс и результат работы; обобщать мнения нескольких людей;

К4 - участвовать в групповых формах работы, выполнять свою часть работы и координировать свои действия с другими членами команды.

Выявленный компонентный состав позволил на следующем этапе проводимого исследования создать диагностику оценки уровня сформированности универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов и разработать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Геометрия вокруг нас».

Разработанная диагностика оценки уровня сформированности универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов позволяет выявить три уровня: высокий, средний и низкий.

В основу проектирования дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Геометрия вокруг нас» положены нормативно-правовые документы [2, 3] и системный подход, конкретная реализация которого состоит в рассмотрении выявленной структуры и уровней сформированности этих действий как системы, и в выявлении связей между ними.

Нормативный срок освоения программы – 40 часов.

Режим обучения: 20 недель по 2 часа в неделю.

Формы обучения: очная с применением цифровых технологий.

Цели и задачи программы

Цель: развитие компонентов универсальных коммуникативных действий (К1), (К2), (К3), (К4) у учащихся 5-6 классов.

Задачи:

Обучающие:

- научить осуществлять поиск решения задач по наглядной геометрии и самостоятельному составлению новых задач на основе решенной задачи;
- формировать умения использовать различные языки геометрии: словесный, символический, графический;
- познакомить с приемами поиска, систематизации, анализа и классификации информации, использования разнообразных информационных источников, включая учебную и справочную литературу, современные информационные технологии;
- создать условия по овладению системой геометрических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования.

Развивающие:

- развивать компоненты универсальных коммуникативных действий (К1), (К2), (К3), (К4);
- развивать представление о геометрических объектах и их свойствах.

Воспитательные:

- воспитывать умения по созданию условий для плодотворного коллективного участия в работе;
- формировать умения самостоятельно и мотивированно организовывать свою деятельность;
- воспитывать отношение к наглядной геометрии как к части общечеловеческой культуры, играющей особую роль в общественном развитии.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Геометрия вокруг нас» включает следующие разделы:

- геометрия в окружающем мире;
- отрезок, длина отрезка, треугольник и их практическое использование в окружающем мире;
- плоскость, прямая, луч и их практическое использование в реальной жизни;
- площади и объемы геометрических фигур и их практическое использование в окружающем мире;
- окружность, круг, шар и их практическое использование в окружающем мире.

Достижение цели разработанной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Геометрия вокруг нас» обеспечивается через выполнение следующих видов самостоятельной работы:

- самостоятельное составление «новых» задач на основе решенной [7];
- проведение мини-исследования;
- изготовление математических моделей;

- разработка, составление и защита докладов по конкретной тематике [7].

Программа включает использование следующих форм контроля:

- фронтальный опрос;

- устный опрос;

- защита проектов относительно составления «новых» задач на основе решенной [7].

Разработанная программа прошла экспериментальную проверку в МОАУ «СОШ №13 г. Новотроицка Оренбургской области» в 2023 году.

Эксперимент включал 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Результаты эксперимента приведены на диаграмме – рисунок 1.



Рисунок 1 – Сформированность универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов

Созданная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Геометрия вокруг нас» обеспечивает достижение ее цели относительно формирования компонентов (K_1), (K_2), (K_3), (K_4) универсальных коммуникативных действий у учащихся 5-6 классов, позволяет организовать учебную деятельность обучающихся так, что в процессе решения задач по каждому разделу программы она направлена на овладение обобщенными способами учебных действий по их решению, и основана на:

- участия в групповых формах работы по поиску решаемых задач, выполнении своей части работы и координации своих действий с другими членами команды;

- распределении видов работ по обсуждению, проведению и описанию доказательных рассуждений;

- формулировании своих вопросов, идей по методам решения задач;

- вступлении в диалог с одноклассниками.

Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации разработанной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Геометрия вокруг нас» позволяют сделать вывод об эффективности ее и целесообразности использования в условиях введения ФГОС ООО третьего поколения.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 /Распоряжение правительства РФ от 31.03.2022 г. № 678-р. <http://government.ru/docs/all/140314/>.

2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам/ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.07.2022 № 629 <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013>.

3. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей/ Приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 N 467 (ред. от 21.04.2023) <https://docs.edu.gov.ru/document/68ab95d94aff334dd86625ce304d49eb>.

4. Примерная основная образовательная программа/ Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию. Протокол 6/22 от 15.09.2022 г. <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf>.

5 Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: форма направления сведений о начинаемой научно-исследовательской, опытно-конструкторской и технологической работе гражданского назначения: Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» /рук Т. И. Уткина; – Москва, 2021. – номер государственного учета НИОКТР: 121061500085-.

6. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции(28 февраля 2022 года) [Электронная версия] / отв. ред. проф. Т.И. Уткина. – Орск Издательство Орского гуманитарно - технологического института (филиала) ОГУ, 2022 – 116 с. – ISBN978-5-8424-0987-7.

7. Уткина, Т.И. Обучение учащихся составлению геометрических задач как средство развития их творческих способностей // Развитие учащихся в процессе обучения математике: Межвузовский сборник научных трудов- Н. Новгород: НГПИ им. М. Горького, 1992. С.: 46-52.

8. ФГОС основного общего образования- <https://fgos.ru/>

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИИ

**Федоренко А. В., канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Конфликт является неизменным спутником жизни любого человека. Разрушит ли конфликт отношения, приведет ли к вражде и проявлению агрессивных действий или выступит фактором личностного развития, сигналом к изменению, поспособствует улучшению, «оздоровлению» межличностных взаимоотношений, избавит от накопленного напряжения зависит от способа разрешения конфликта.

В работах, посвященных исследованию конфликтов можно встретить различные определения рассматриваемого понятия.

Б. И. Хасан, один из известных отечественных исследователей конфликта, под конфликтом понимает «такую характеристику взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозаменяют друг друга, требуя для этого специальной организации» [1]. К.А. Абульханова-Славская рассматривает конфликт как средство самоутверждения и преодоления отрицаемых личностью тенденций. По мнению Н.В. Жгутикова, конфликт - это противоречие между людьми, которое характеризуется противоборством. А.Г. Ковалев определяет конфликт, как противоречие между людьми, которое возникает, если затронуты социальный статус человека, ценности личности, престиж и моральное достоинство.

Изначально, большинство ученых обозначали конфликт как негативное и нежелательное явление, однако в настоящее время, в зависимости от способа разрешения принято выделять деструктивные и конструктивные конфликты. Конструктивные ведут к оздоровлению ситуации, снятию барьеров, сближению и к внутренней интеграции личности. Конструктивное решение межличностных конфликтов зависит от предпочитаемой стратегии конфликтного поведения: так, конфликтующие стороны могут быть ориентированы на совместный поиск решения возникшего противоречия или взаимные уступки, поиск компромиссов, или стремиться к победе посредством манипуляций, принуждения, подавления без учета интересов противоположной стороны и расценивать уступки как проявление слабости.

На формирование стратегий поведения в конфликте оказывает влияние множество факторов: стиль семейного воспитания, личностные особенности человека, образовательная и воспитательная среда, референтная группа, модели поведения, демонстрируемые в средствах массовой информации.

Рефлексия направление человеком своего сознания на собственные психические процессы и поведение, на анализ когнитивного опыта, мыслей, чувств, мотивов поведения. Рефлексию часто обозначают как «обращенность сознания на себя». Тут имеется в виду, что мысль, речь, воображение и др.

способы сознательной деятельности могут быть рефлексивными, если с помощью них обращаются на самих себя: размышление о том, как я мыслю, чувства по поводу моих чувств, воображение по поводу того, что я (или кто-то) навоображал.

Рефлексия помогает в конфликтах выработать ту или иную стратегию разрешения внутреннего несогласия с оппонентом, осмыслить сущность и причины возникающего противоречия и прогнозирования его последствий, а также способностей самостоятельно разрешать возникшие противоречия; осмысление отношения к происходящему с позиций всех участников конфликтной ситуации; способствует развитию компетенций, необходимых для понимания причин разногласий, рефлексии их личной значимости; выбору конструктивного способа поведения, соответствующего предпочитаемым межличностным отношениям, и прогнозированию последствий происходящего.

В эмпирическом исследовании роли рефлексии в выборе стратегии поведения в конфликте приняли участие студенты психолого-педагогического факультета, обучающиеся на 1-2 курсах в общем количестве 32 человека. Для решения эмпирической задачи исследования были использованы следующие методики: методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник Карпова А.В.), фрустрационный тест Розенцвейга.

Опросник Карпова позволяет оценить уровень развития рефлексивной способности, то есть способности к критическому самоанализу, а именно способность осознавать свои мысли и действия, анализировать свои поступки и учиться на своих ошибках.

Опросник «Поведение в конфликтной ситуации (К.Н. Томас) содержит пять шкал, которые описывают типы взаимодействия в конфликтной ситуации: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Фрустрационный тест Розенцвейга позволяет диагностировать уровень фрустрационной толерантности, а также направленность реакции на фрустрирующие ситуации.

На основе результатов исследования было обнаружено следующее:

- 72% студентов обладают средним уровнем рефлексивности, что предполагает достаточно развитые способности к планированию и анализу своих действий, осознанию своего отношения к происходящей ситуации, и в то же время, рефлексивные процессы респондентов могут отличаться нерегулярностью и поверхностностью;

- для 16% респондентов характерен высокий уровень личностной рефлексии, отличающийся наличием положительных эго установок, достаточно полным пониманием особенностей своей личности, объективной самооценкой, стремлением к самоанализу;

- для 12% студентов характерен низкий уровень рефлексивности, который проявляется в несформированности процессов самопознания, низком самоконтроле, в отсутствии анализа ситуации.

- преобладающим типом реакции на фрустрирующие ситуации является интропунитивный тип (40% испытуемых), при котором реакция направлена на себя так же как и ответственность за исправление возникшей ситуации;

- второй по распространенности является экстрапунитивный тип реакции (36% испытуемых), то есть направленность на внешнее окружение (люди, неживые объекты), обвинение и переложение ответственности на другого в решении конфликтной ситуации;

- наименее распространенными являются импунитивные реакции испытуемых (24% опрошенных), то есть стремление к нивелированию проблемной ситуации, отношение к фрустрирующим ситуациям как к чему то незначительному или неизбежному, преодолимому "со временем».

Исследование стратегий поведения в конфликтных ситуациях показало, что наиболее распространенным способом решения конфликтов для студентов является компромисс или стратегия взаимных уступок, при этом юноши чаще склонны вступать в борьбу и соперничество, ориентироваться на «победу любой ценой», в то время как девушки более склонны к приспособлению и ориентацию на интересы партнера.

Подсчет коэффициента ранговой корреляции между уровнем рефлексивности с одной стороны и стратегиями поведения студентов в конфликте, а так же направленностью реакции а фрустрирующие ситуации с другой стороны, позволил выявить статистически достоверную корреляционную связь между некоторыми показателями. Так, была обнаружена положительная корреляция между уровнем рефлексивности и склонностью к поиску компромисса в конфликтной ситуации ($r=0,57$); а также стремлением к сотрудничеству; уровнем рефлексивности и склонностью к интропунитивному типу реакций в фрустрирующих ситуациях ($r=0,43$).

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что студенты с высоким уровнем рефлексивности в конфликтных ситуациях чаще предпочитают объединять усилия с оппонентом, искать наиболее оптимальный вариант решения возникшей ситуации, либо использовать стратегию взаимных уступок, при решении фрустрирующей ситуации чаще берут ответственность на себя. То есть можно предположить, что целенаправленное развитие рефлексивных способностей будет способствовать снижению уровня конфликтности и повышению конфликтологической компетентности.

Список литературы

1.Абдуллина Л.Б. Исследование взаимосвязи стиля семейного воспитания и конфликтности /Л.Б. Абдулина, С.А. Косцова, З.К. Ишкильдина, Л.С. Саттарова // История и педагогика естествознания. 2021. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-stilya-semeynogo-vospitaniya-i-konfliktnosti> (дата обращения: 12.05.2022).

2.Антонов А.С. Влияние стилей семейного воспитания на формирование агрессии у подростков/ А.С. Антонов, Э.В.Третьяк // Интерактивная наука.

2020. №3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stiley-semeynogo-vospitaniya-na-formirovanie-agressii-u-podrostkov> (дата обращения: 12.05.2022).

3.Зими́на Н.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стилей поведения в конфликте/ Н.А.Зими́на // Гуманизация образования. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-stiley-povedeniya-v-konflikte> (дата обращения: 12.05.2022).

4. Ткаченко Н.С., Шеркевич О.В. Влияние стилей семейного воспитания на склонность подростков к девиантному поведению/ Н.С. Ткаченко, О.В. // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. №4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stiley-semeynogo-vospitaniya-na-sklonnost-podrostkov-k-deviantnomu-povedeniyu> (дата обращения: 12.05.2022).

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Магина Т. А., Федорова Е. А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский Государственный Университет»**

Современные реалии, которые не имели возможность не затронуть все уровни системы образования смещают акценты в сторону независимой работы студентов. Особенно это актуально для высших учебных заведений, где формируются высокопрофессиональные компетенции будущих инженеров. Самостоятельная подготовка позволяет учащимся закреплять полученные знания, развивать аналитические способности и умения самостоятельного изучения новых материалов.

Одна из главных задач вузов заключается в подготовке конкурентоспособных на рынке труда экспертов, готовых, опираясь на знания, выявлять проблемы и формулировать задачи, находить пути их решения. Однако стремительное развитие научно-технического прогресса приводит к тому, что для решения умелых задач становится недостаточно знаний, приобретенных во время обучения, они быстро теряют свою актуальность, в связи с чем человек обязан быть готов к самостоятельному приобретению нужной информации на протяжении всего личного профессионального пути.

Самостоятельная подготовка студентов является главной составляющей учебного процесса, которая определяет формирование компетенций, удачное решение реальных практических задач в сфере профессиональной работы, базируется на умении применять системный подход и использовать межпредметные взаимосвязи для осмысления, формализации, подбора наилучшего метода решения задачи и реализации приемов на основе интерактивного подхода.

Самостоятельная работа студентов ведется с целью:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и утилитарных умений студентов;
- углубления и расширения теоретических знаний;
- образования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и особую литературу;
- формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Самостоятельная работа студентов должна обладать следующими признаками:

1. быть сделанной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы, сообразно заданию преподавателя;
2. представлять собой законченную разработку (или фаза разработки);

3. показывать достаточную компетентность автора в изучаемых вопросах;

4. иметь учебную, научную и/или утилитарную направленность и значимость (если речь идет об учебно-исследовательской работе);

5. содержать конкретные элементы новизны.

Разработка методологии организации самостоятельной подготовки включает несколько этапов, включая с определения теоретических основ, лежащих в основе методики, рекомендаций по применению и особенностей реализации.

Методика организации самостоятельной подготовки будущих инженеров должна включать следующие компоненты:

1. Постановка целей и задач независимой подготовки, включающих выработку умения работать с научной и тех. литературой, анализировать и обобщать информацию, применять полученные умения для решения профессиональных задач.

2. Разработка системы мотивации: желательно проработать систему стимулирования интереса к самостоятельному изучению дисциплин, развития мотивации к саморазвитию и постоянному совершенствованию профессиональных навыков.

3. Организация независимой работы: предоставление доступа к разнообразным информационным ресурсам, разработанный индивидуальных заданий и контрольных вопросов, формирование гибкого монотипия занятий с учётом индивидуальных особенностей студентов.

4. Контроль и оценивание результатов самостоятельной подготовки: разработка системы оценки умений и навыков, проведение регулярного контроля выполнения заданий, дача обратной связи

Для самостоятельной подготовки будущих инженеров актуально:

- Привлекать студентов к участию в определении целей и задач независимой подготовки, чтобы учесть их интересы и потребности.

- Разрабатывать и адаптировать учебные материалы с учётом особенности технического образования, предоставлять доступ к актуальным источникам информации, примерно, научным статьям, видеолекциям, онлайн-курсам и т. д. Требуется систематическое обновление учебных материалов и методов обучения с учётом духом меняющихся требований рынка труда и технологических инноваций.

- Обеспечить поддержку учащимся в процессе самостоятельной работы, предлагая консультации, мастер-классы и вспомогательные материалы для закрепления знаний.

- Организовать взаимодействие с представителями индустрии и профессиональными сообществами для улучшения качества подготовки инженеров, организации стажировки участия в умелых конкурсах.

Таким образом, организация самостоятельной подготовки будущих инженеров является важным аспектом образовательного процесса в технических высших учебных заведениях. Успешное внедрение такой

методики способствует формированию умелых компетенций студентов, их адаптации к быстро меняющимся технологическим условиям и притязаниям рынка труда.

Основные принципы и рекомендации по организации самостоятельной подготовки позволяют создать среду, которая стимулирует студентов к саморазвитию, активному изучению дисциплин и практическому применению знаний. Важно также учесть особенности технического вуза и его специфику, чтобы обеспечить эффективную подготовку будущих инженеров, готовых к выполнению сложных профессиональных задач и успешному трудоустройству.

Список литературы

1. Абдураззакова Д.А. Проблема интенсификации обучения в профессиональных колледжах // Наука и образование сегодня. – 2017. – №. 11 (22). – С. 107-108
2. Шарифбаева Х., Абдураззакова Д. Возможности дистанционного образования при формировании навыков самообразования у студентов // Архив научных исследований. – 2022. – Т. 2. – №. 1.
3. Шалкина Т.Н. Информационно-предметная среда как фактор подготовки будущих инженеров-программистов // Шалкина Т.Н. Оренбург. – 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВИЗУАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Шевцов А. О., Шебалин И. А., канд. ист. наук, доцент,
Мусафиров М. К., канд. пед. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ**

Данное исследование охватывает эволюцию методов преподавания истории в контексте интеграции современных информационных технологий и визуальных средств. Рассматривая переход от традиционных нарративных методов к более интерактивным и мультимедийным подходам.

Исторический контекст в образовании всегда был значимым элементом, особенно в преподавании истории, где методы и подходы продолжают развиваться и адаптироваться к меняющимся временам и технологиям. Начиная с традиционных методов преподавания, в которых учитель играл роль основного источника информации, и доходя до современных подходов, где информационные технологии и цифровые ресурсы занимают центральное место, методы обучения истории претерпели значительные изменения [14, с. 453].

Генезис использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и визуализации в российской системе образования начался в 90-х годах XX века, когда в стране происходили значительные социальные и экономические изменения. Этот период ознаменовался началом перехода к информационному обществу, где ключевую роль стали играть знания и информация.

В начале 2000-х годов, с принятием федеральной программы «Электронная Россия (2002–2010 годы)», образовательный процесс в России начал активно интегрировать ИКТ. Программа направлена на создание условий для доступа обучающихся и педагогических работников к информационным ресурсам, развитие дистанционных образовательных технологий и подготовку кадров в сфере ИКТ.

С развитием ИКТ и интернета в образовании началась новая эра, когда важную роль стала играть визуализация учебного материала. Использование мультимедиа, интерактивных досок, цифровых учебников и образовательных онлайн-ресурсов позволило сделать обучение более наглядным и интерактивным. Это способствовало повышению интереса обучающихся к предметам, улучшению понимания сложных концепций и развитию критического мышления.

Важным шагом в развитии использования ИКТ в образовании стало принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году [12]. Закон подчеркивает важность интеграции ИКТ в образовательный процесс, предоставляя обучающимся равные возможности доступа к качественному образованию.

Особое внимание уделяется развитию электронных образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий, что особенно актуально в условиях цифровизации общества.

В традиционном преподавании истории акцент делался на запоминании дат, событий и значимых личностей. Это было своего рода нарративное преподавание, где учитель рассказывал историю как последовательность событий, а обучающиеся воспринимали и запоминали эту информацию. Однако этот подход часто ограничивал критическое мышление учащихся и не позволял им полностью понять и оценить сложность исторических процессов [4, с. 33].

Статистика по использованию информационных технологий и визуальных источников в современном школьном образовании в России отражает значительный рост и распространение этих технологий, особенно в контексте пандемии COVID-19, которая вынудила многие образовательные учреждения перейти на дистанционное обучение.

Согласно исследованию рынка онлайн-образования за 2023 год, сегмент дополнительного профессионального образования (ДПО) занимает примерно половину всего рынка онлайн-образования в России.

В 2022 году выручка в этом сегменте выросла на 44% по сравнению с предыдущим годом. Детское онлайн-образование также показало значительный рост, превысив рост ДПО и составив 28,9% по итогам 2022 года. Ожидается, что рост детского онлайн-образования будет продолжаться на уровне 20–30% [6].

В рамках образовательных программ по подготовке и повышению квалификации педагогов уделяется внимание разработке и применению цифровых образовательных ресурсов, а также ознакомлению с современными технологиями. Это включает в себя оценку качества существующих цифровых образовательных ресурсов и методику их использования в учебном процессе [13].

Сервис «Дневник.ру», который используется в школьном образовании, позволяет учителям создавать расписания, планировать уроки, вносить оценки и задания в электронный журнал. Только за первое полугодие 2020/21 учебного года с помощью этой платформы было выставлено более 370 млн оценок и выдано свыше 45 млн заданий. Школы из Тамбовского региона, Республики Адыгея, Новгородской, Архангельской и Амурской областей наиболее активно используют возможности этой платформы [7].

С развитием информационных технологий в образовательную сферу пришли новые возможности. Цифровые источники, такие как интерактивные онлайн-карты, исторические документальные фильмы, виртуальные экскурсии по историческим местам, стали неотъемлемой частью обучения. Эти ресурсы позволяют ученикам не только визуально представить исторические эпохи, но и глубже погрузиться в контекст эпохи, понимая причины и следствия событий.

Например, использование интерактивных таймлайнов, где учащиеся могут исследовать различные исторические периоды и события, дает им возможность самостоятельно изучать историю, формируя связи между

различными эпохами и событиями. Такой подход способствует развитию аналитических навыков и критического мышления.

Кроме того, использование цифровых источников, таких как документальные фильмы и виртуальные экскурсии, позволяет обучающимся ощутить себя частью изучаемой эпохи [5, с. 254]. Например, виртуальный тур по руинам древнего Рима или просмотр документального фильма о Второй мировой войне может гораздо лучше передать атмосферу и реалии этих периодов, чем традиционный учебник.

Эффективное использование информационных технологий, таких как интерактивные доски и образовательные платформы, открывает новые возможности для более глубокого понимания исторических процессов.

Интерактивные доски, например, значительно расширяют границы традиционного обучения. С их помощью учителя могут демонстрировать исторические карты, хронологические ленты, фотографии и даже анимации, которые делают историю более наглядной и понятной. Это особенно ценно при изучении сложных исторических событий и периодов, где визуализация помогает учащимся лучше усвоить материал. Например, при изучении Первой мировой войны учитель может использовать интерактивную доску, чтобы показать перемещение фронтов, изменение границ и ключевые сражения, что значительно упрощает понимание хода войны и её последствий [8, с. 220].

Образовательные платформы также играют важную роль в современном историческом образовании. Они предоставляют доступ к огромному количеству ресурсов: от первоисточников и исторических документов до образовательных видео и интерактивных заданий. Такие платформы часто включают в себя элементы геймификации, что делает процесс обучения более интересным и мотивирующим для учеников.

Например, обучающиеся могут участвовать в виртуальных исторических квестах, где им необходимо решать задачи, основываясь на исторических данных, что способствует развитию аналитических навыков и глубокому пониманию исторических событий [11, с. 213].

Однако использование информационных технологий в школьном образовании имеет не только преимущества, но и определенные недостатки. Основным из них является необходимость обеспечения адекватного уровня технической подготовки как учителей, так и обучающихся [9, с. 162]. Учителям необходимо не только владеть технологиями, но и уметь интегрировать их в учебный процесс таким образом, чтобы это способствовало глубокому пониманию материала, а не отвлекало внимание учеников. Кроме того, существует риск того, что обучающиеся будут полагаться на технологии в ущерб развитию критического мышления и способности самостоятельно анализировать исторические события.

Визуальные источники играют ключевую роль в историческом образовании, поскольку они помогают оживить прошлое, делая его более доступным и понятным для обучающихся [1, с. 251]. Различные виды визуальных источников, такие как фотографии, карты и видеоматериалы,

предоставляют уникальные перспективы на исторические события и периоды, позволяя обучающимся не просто узнать о прошлом, но и визуально его представить.

Фотографии, например, представляют собой мощный инструмент для понимания исторических событий. Они предоставляют непосредственное визуальное свидетельство моментов истории, позволяя увидеть, как выглядели люди, места и события прошлого. Фотографии из времен Второй мировой войны, например, могут дать обучающимся глубокое представление о реалиях военного времени, о чувствах и переживаниях людей того времени. Анализ таких фотографий помогает развить способность к эмпатии и пониманию исторического контекста [3, с.47].

Карты также являются неотъемлемым инструментом в изучении истории. Они не только помогают обучающимся ориентироваться в географических аспектах исторических событий, но и позволяют визуализировать такие аспекты, как политические границы, миграции народов, распространение культур и империй.

Например, карта Европы в разные исторические эпохи может показать, как менялись границы государств, что в свою очередь помогает понять политические и социальные изменения тех времен.

Видеоматериалы также играют значительную роль в обучении истории. Документальные фильмы, исторические реконструкции и даже художественные фильмы, основанные на исторических событиях, могут оживить историю, сделав ее более увлекательной и запоминающейся. Они позволяют обучающимся не только увидеть «живую» историю, но и услышать рассказы свидетелей и экспертов, что добавляет глубины и многообразия перспективам на прошлое [10, с. 20].

Интеграция информационных технологий и визуальных источников в образовательный процесс является одним из наиболее перспективных направлений в современном школьном обучении. Сочетание этих двух элементов открывает новые возможности для улучшения качества и эффективности обучения, особенно в таком предмете, как история, где важно не только передать информацию, но и вызвать у учеников интерес и желание учиться.

Примером может служить проект, в котором учащиеся исследуют историю Второй мировой войны. Используя цифровые архивы, они могут находить фотографии, письма солдат, видеозаписи новостных репортажей того времени и карты военных операций. Затем, сочетая эти визуальные и текстовые источники, ученики создают мультимедийные презентации или цифровые истории, объединяющие информацию в единую, логически связанную нарративную структуру [2, с. 738].

Внедрение новых технологий в школьное образование, особенно в области истории, представляет собой сложный процесс, сопряженный с рядом трудностей, но в то же время открывающий значительные перспективы для развития и улучшения обучения. Одной из основных проблем является

необходимость обновления инфраструктуры школ и обучения учителей, чтобы они могли эффективно использовать информационные технологии (ИТ) в своей работе.

Технические аспекты, такие как обеспечение школ необходимым оборудованием – компьютерами, интерактивными досками, доступом в интернет – требуют значительных финансовых вложений. Кроме того, не менее важно обеспечение надежной технической поддержки и регулярного обновления оборудования и программного обеспечения. Эти проблемы могут быть особенно актуальны для школ в регионах с ограниченными ресурсами.

Обучение педагогов – еще одно ключевое звено в успешном внедрении ИТ в школьное образование. Учителям необходимо не только освоить новые технологии, но и научиться интегрировать их в образовательный процесс таким образом, чтобы это способствовало улучшению понимания исторических концепций и развитию критического мышления у обучающихся. Это требует времени и ресурсов на профессиональное развитие и обучение педагогов.

Тем не менее, перспективы использования ИТ в историческом образовании весьма обнадеживают. Возможность использования интерактивных материалов, таких как виртуальные экскурсии по историческим местам, видео лекции от ведущих экспертов, доступ к цифровым архивам и базам данных, значительно расширяет возможности учащихся для глубокого изучения истории. Кроме того, использование ИТ способствует развитию навыков информационной грамотности, которые являются критически важными в современном информационном обществе.

В будущем можно ожидать развития и внедрения еще более продвинутых технологий в образовательный процесс. Например, использование дополненной и виртуальной реальности для создания иммерсивных исторических опытов, которые позволят учащимся еще глубже погрузиться в изучаемые эпохи. Интерактивные исторические симуляции и игры также могут стать мощным инструментом для обучения, позволяя обучающимся «прожить» исторические события и лучше понять их контекст и последствия.

Таким образом, несмотря на существующие трудности, перспективы использования информационных технологий в историческом образовании весьма обширны и многообещающи. Они открывают новые горизонты для обучения, делая процесс более интерактивным, увлекательным и эффективным, и в то же время способствуют развитию важных навыков у современных обучающихся.

Список литературы

1. Амбарцумова, Э. М. Дистанционное обучение на уроках истории и географии: выявленные проблемы и подходы к организации преподавания / Э. М. Амбарцумова, Е. А. Крючкова // Наука и школа. – 2022. – № 1. – С. 246–255.
2. Богданова, А. А. Современные информационные технологии в обучении истории / А. А. Богданова. – 2018. – Т. 4, № 3(19). – С. 737–740.

3. Ворошилова, Н. В. Технологии визуализации в преподавании истории и обществознания / Н. В. Ворошилова, А. В. Толмачева, Е. Н. Кукса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(155). – С. 43–50.

4. Вяземский, Е. Е. Историческое образование в современной российской школе: вызовы XXI века и поиски вектора развития / Е. Е. Вяземский // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : Сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. К 25-летию Московского городского педагогического университета, Москва, 25 марта 2020 года. Том Выпуск VII. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2020. – С. 29–35.

5. Ерматова, О. Э. Использование визуальных источников в образовательном процессе / О. Э. Ерматова // Документ в современном обществе: на пути к междисциплинарному изучению : Материалы XV Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Екатеринбург, 08–09 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – С. 253–256.

6. Исследование рынка онлайн-образования за 2023 год [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://360-media.ru/blog/online-shkoly/issledovanie-rynka-onlajn-obrazovaniya-za-2023-god/> (дата обращения: 27.12.2023).

7. Исследование: как изменилось использование онлайн инструментов в школьном образовании в 2020-2021 году [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.cnews.ru/news/line/2021-03-01_issledovanie_kak_izmenilos (дата обращения: 27.12.2023).

8. Каткова, К. Ф. Информационные возможности мультимедийного исторического парка «Россия - Моя история» как дополнительный ресурс современного школьного образования / К. Ф. Каткова, Д. В. Биткова // Экономика. Общество. Человек : материалы национальной научно-практической конференции с международным участием, Белгород, 26–27 июня 2020 года. Том 2. Выпуск XXXIX. – Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2020. – С. 216–223.

9. Магомедова, П. О. Влияние информационных систем на современное и будущее образование / П. О. Магомедова, Ф. М. Раджабова // Наука: общество, экономика, право. – 2020. – № 2. – С. 156–165.

10. Прокофьева, Е. В. Преподавание истории в условиях визуализации образовательного пространства / Е. В. Прокофьева, О. Р. Шутраева // 21 век: фундаментальная наука и технологии : Материалы докладов XXIII международной научно-практической конференции, North Charleston, 18–19 мая 2020 года. – Morrisville: LuluPress,Inc., 2020. – С. 19–21.

11. Сафарли, М. С. Использование современных образовательных технологий в деятельности молодого педагога / М. С. Сафарли, Э. В. Гиниятова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 212–216.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.12.2023).

13. Цифровизация образования в России выходит на новый уровень [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rg.ru/2023/02/13/cifrovizaciia-obrazovaniia-v-rossii-vyhodit-na-novyj-uroven.html> (дата обращения: 27.12.2023).

14. Шаповалюк, П. Г. Использование периодических изданий в школьном историческом образовании / П. Г. Шаповалюк // Шаг в историческую науку : материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, Екатеринбург, 23 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 451–454.