

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.3 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Учредитель журнала: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова».

Издается по решению ученого совета ДГПУ им Р. Гамзатова с 2007 г.

Периодичность – 4 номера в год.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова, чл.-корр. РАО – главный редактор;
Агаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., директор НИИ биогеографии и ландшафтной экологии ДГПУ им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия – зам. главного редактора;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Гаджимурадова Зугра Магомедовна, д-р пед. наук, проф. каф. психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров, КБГУ им. Х. М. Бербекова;
Ермаков Павел Николаевич, д-р биол. наук, проф., зав. каф. психофизиологии и клинической психологии, ЮФУ, вице-президент Российского психологического общества, академик РАО;
Соловьева Татьяна Александровна, д-р пед. наук, профессор, директор ИКП РАО;
Магомедова Замира Шахабудиновна, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, научный редактор, начальник редакционно-издательского отдела УНИ ДГПУ им. Р. Гамзатова.

Редакционная коллегия серии «Психолого-педагогические науки»

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Акбиева Зарема Солтанмуратовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. психол. наук, доцент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доцент каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Казиева Нуржаган Нурбагандовна, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Ломов Станислав Петрович, д-р пед. наук, зав. каф. живописи МГОУ, академик РАО, почетный академик РАО;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Омарова Марина Карахановна, канд. психол. наук, доцент каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Омарова Патимат Омаровна, канд. психол. наук, проф., декан ф-та специального (дефектологического) образования, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ им. Р. Гамзатова.

Номер журнала поступил в печать 01.06.2024
Дата выхода в свет 15.06.2024

© Авторы статей, 2024
© Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2024

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова.
Тел.: (8722) 56-12-75; www.dgpru.net; e-mail: dgprurio@yandex.ru

Ministry of Education of the Russian Federation
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Scientific journal

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 18. No. 2. 2024

The journal is included into the List of leading reviewed scientific journals and publications, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published according to the following scientific specialties and their respective branches of science:

5.3.4 – Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments (Psychological Sciences), 5.8.1 - General Pedagogy, History Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences), 5.8.2 – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences), 5.8.3 – Correctional Pedagogy (Sign Language Pedagogy and Typhlopädagogy, Oligophrenopedagogy and Speech Therapy), 5.8.7 – Methodology and Technology of Vocational Education (Pedagogical Sciences).

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ № ФС77–65764 from May, 20, 2016.

The journal is founded by: “Gamzatov Dagestan State Pedagogical University” Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Published by the decision of Gamzatov DSPU Academic Council since 2007. Periodicity – 4 issues a year.

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU, Corresponding Member, RAE – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Ph. D. (Geography), professor, Director of the Research Institute of Biogeography and Landscape Ecology, Gamzatov DSPU, Makhachkala, Russia, Gamzatov DSPU – deputy editor-in-chief;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, director of Pedagogical Scientific Institute, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia);
Gadzhimuradova Zugra Magomedovna, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology, Gamzatov DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Retraining, Kh. M. Berbekov KBSU;
Ermakov Pavel Nikolaevich, Doctor of Biology, professor, the head of the chair of Psychophysiology and Clinical psychology, SFU, vice-president, Russian Psychology Society, academician of RAS;
Solovieva Tatiana Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, professor, Director of "ICP RAO";
Magomedova Zamira Shakhabutdinovna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Gamzatov DSPU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Social Pedagogy, A. I. Herzen RSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov State Pedagogical University;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Sciences, scientific editor, head of the editorial and publishing department of the UNI Gamzatov DSPU.

Editorial Council

of “Psychological and Pedagogical Sciences” series

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU, Corresponding Member, RAE – chair-man;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Law Teaching, Gamzatov DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Bazhukova Oksana Aleksandrovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU;
Gasanova Diana Imiralievna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, Gamzatov DSPU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Kazieva Nurzhagan Nurbagandovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the head of the chair of General and Social Psychology, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhruudinovna, Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, Gamzatov DSPU;
Lomov Stanislav Petrovich, Doctor of Pedagogy, head of the Painting Department, MSRU, Academician of RAO, Honorary Academician of RAH;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Omarova Marina Karakhanovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Ph. D. (Psychology), professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, Gamzatov DSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov State Pedagogical University.

Journal accepted for publication 01.06.2024
Printed 15.06.2024

© Authors of the articles, 2024
© Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, 2024

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, Gamzatov DSPU.
Phone: (8722) 56-12-75; www.dgpu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алиева Г. Н., Курбанова О. В.</i> НОВЫЙ ПОДХОД К ЧТЕНИЮ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭТИКА И КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Астамирова Х. Х., Караханова Г. А.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ 44.03.04 «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ (ПО ОТРАСЛЯМ)» И ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
<i>Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЕ	17
<i>Грошенкова В. А., Шабалина С. А.</i> ПОДГОТОВКА ЛОГОПЕДОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	23
<i>Гужвенко Е. И., Гужвенко В. Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДАННЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....	37
<i>Джафарова Н. Р., Ковалев А. Д., Курбанова О. В.</i> ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	42
<i>Ильясов И. О., Гаджиева Л. Г., Мусаева З. И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	49
<i>Магомедов Н. Г., Омарова А. А., Расулова П. А.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВАРИАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	57
<i>Муталипов М. М., Атлуханова Л. Б., Труженикова С. Е.</i> МОТИВЫ, ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ.....	63
<i>Ниматулаев М. М., Оцоков Ш. А., Сурхаев М. А., Гербеков Х. А.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	70
<i>Разаханова В. П., Атаев З. В., Магомедова М. А., Гаджибеков М. И.</i> ОСОБО ОХРАНЯЕМЫЕ ПРИРОДНЫЕ ТЕРРИТОРИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В СИСТЕМЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	77
<i>Салманова Д. А., Ананд Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕБАТОВ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ РЕЦЕПЦИИ И ПРОДУКЦИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	85
<i>Скитневский Л. В.</i> ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	92
<i>Тилиев К. М., Шахриев А. Р., Чупанова Н. В.</i> МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К СПОРТИВНЫМ ДОСТИЖЕНИЯМ	101
<i>Чупанов А. Х., Ковалев А. Д.</i> УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ.....	107
<i>Ярахмедов Г. А.</i> О МНЕМΟΣХЕМАХ В МЕТОДОЛОГИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ	114

ПСИХОЛОГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Омарова М. К.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СКЛОННОСТИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	120
--	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	127
----------------------------------	------------

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Aliyeva G. N., Kurbanova O. V.</i> NEW APPROACH TO LECTURING ON THE "LEADER'S ETHICS AND CULTURE" DISCIPLINE IN TEACHING HUMANITIES IN ADDITIONAL EDUCATION	5
<i>Astamirova Kh. Kh., Karakhanova G. A.</i> EMPLOYMENT PROSPECTS FOR GRADUATES OF THE BACHELOR'S DEGREE PROGRAM 44.03.04 "VOCATIONAL TRAINING (IN SPECIALTIES)" AND THE LEGAL BASIS FOR IMPLEMENTING THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES	11
<i>Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. D.</i> USING THE GEOMETRIC PROBLEMS OF A RESEARCH NATURE IN TEACHING GEOMETRY AT SCHOOL.....	17
<i>Groshenkova V. A., Shabalina S. A.</i> TRAINING OF SPEECH THERAPISTS FOR INTERACTION WITH PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CORRECTION OF READING DISORDERS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION	23
<i>Guzhvenko E. I., Guzhvenko V. Yu.</i> USING A SET OF PRACTICAL TASKS FOR DATA VISUALIZATION IN THE STUDY OF THE "COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL ACTIVITY" DISCIPLINE BY MILITARY PERSONNEL	37
<i>Dzhafarova N. R., Kovalev A. D., Kurbanova O. V.</i> BUSINESS GAME AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' UNIVERSAL COMPETENCIES	42
<i>Ilyasov I. O., Gadzhieva L. G., Musaeva Z. I.</i> FORMATION OF SYNTACTIC SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A NATIONAL SCHOOL	49
<i>Magomedov N. G., Omarova A. A., Rasulova P. A.</i> TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF VARIABILITY OF THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	57
<i>Mutalipov M. M., Atlukhanova L. B., Truzhenikova S. E.</i> MOTIVES, GOALS AND VALUES OF PHYSICAL EDUCATION IN MEDICAL UNIVERSITIES.....	63
<i>Nimatulaev M. M., Otsokov Sh. A., Surkhaev M. A., Gerbekov H. A.</i> INFORMATION TECHNOLOGY AND DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS.....	70
<i>Razakhanova V. P., Ataev Z. V., Magomedova M. A., Gadzhibekov M. I.</i> SPECIALLY PROTECTED NATURAL AREAS AS AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND EDUCATIONAL RESOURCE IN THE SYSTEM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND UPBRINGING.....	77
<i>Salmanova Dzh. A., Anand Sh.</i> USING THE DEBATE METHOD IN THE DEVELOPMENT OF RECEPTION SKILLS AND THE PRODUCTION OF PUBLIC SPEECH ACTIVITY OF UNDERGRADUATES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE.....	85
<i>Skitnevsky L. V.</i> DYNAMICS OF THE MANIFESTING THE SOCIAL COMPETITIVENESS IN THE PROCESS OF SPORTS ACTIVITY	92
<i>Tiliev K. M., Shakhriev A. R., Chupanova N. V.</i> METHODS OF MOTIVATING TEENAGERS TO HIGH SPORTS ACHIEVEMENTS.....	101
<i>Chupanov A. Kh., Kovalev A. D.</i> UNIVERSAL COMPETENCE OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENT: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT	107
<i>Yarakhmedov G. A.</i> MNEMONIC SCHEMES IN THE METHODOLOGY OF INTEGRAL MATHEMATICS.....	114

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

<i>Omarova M. K.</i> THE RELATIONSHIP BETWEEN STRIVING FOR SELF-ACTUALIZATION AND PROCRASTINATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS	120
---	-----

RULES FOR THE AUTHORS.....	127
-----------------------------------	------------

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 374.31
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-5-10

Новый подход к чтению лекций по дисциплине «Этика и культура руководителя» в практике преподавания гуманитарных дисциплин дополнительного образования

©2024 Алиева Г. Н., Курбанова О. В.

Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: dagalieva@mail.ru, olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – представить обновленную концепцию управления персоналом в организациях. Определены методы воздействия руководителя на подчиненных, а также система взаимодействия служащих друг с другом. **Методы:** наблюдение, сбор и анализ материала, обобщение. **Результат.** Программа повышения квалификации нацелена на подготовку госслужащих к адаптации к быстро меняющимся условиям внешней среды: как выстраивать взаимоотношения руководителя с ключевыми сотрудниками, как вести совещания, как мотивировать разобщенную команду. Большое внимание в лекционном курсе уделяется культуре речи, включающем разбор наиболее типичных орфоэпических, речевых, грамматических ошибок, развитию техники и выразительности речи. **Вывод.** Изменения в экономике, культуре и образовании за последние 10 лет требуют от руководителей выработать новые подходы в работе с персоналом, которые должны привести к формированию в коллективе положительного социального – психологического климата, благодаря чему сможет повыситься эффективность и качество его работы.

Ключевые слова: брендинг, эффективный лидер, персонал, культура, продвижение идей, движение персонала, кадровое собеседование, ключевые сотрудники, модели управления персоналом, интерактивные методы.

Формат цитирования: Алиева Г. Н., Курбанова О. В. Новый подход к чтению лекций по дисциплине «Этика и культура руководителя» в практике преподавания гуманитарных дисциплин дополнительного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-5-10

New Approach to Lecturing on the “Leader’s Ethics and Culture” Discipline in Teaching Humanities in Additional Education

©2024 Gulnara N. Aliyeva, Olga V. Kurbanova

Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: dagalieva@mail.ru, olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to present an updated concept of personnel management in organizations. The methods of influence of the manager on subordinates, as well as the system of interaction of employees with each other, are determined. **Methods:** observation, collection and analysis of material, synthesis. **Result.** The advanced training program is aimed at preparing civil servants to adapt to rapidly changing

external environmental conditions: how to build relationships between a manager and key employees, how to conduct meetings, how to motivate a disunited team. Much attention in the lecture course is paid to the culture of speech, including analysis of the most typical spelling, speech, and grammatical errors, the development of technique and expressiveness of speech. **Conclusion.** Changes in the economy, culture and education over the past 10 years require managers to develop new approaches to working with personnel, which should lead to the formation of a positive social and psychological climate in the team, due to which the efficiency and quality of its work can increase.

Keywords: branding, effective leader, personnel, culture, promotion of ideas, personnel movement, personnel interview, key employees, personnel management models, interactive methods.

For citation: Aliyeva G. N., Kurbanova O. V. New Approach to Lecturing on the “Leader’s Ethics and Culture” Discipline in Teaching Humanities in Additional Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-5-10 (in Russian)

Введение

Лекционный курс «Этика и культура руководителя» читается на факультетах повышения квалификации и переподготовки вузов РФ государственным и муниципальным служащим в соответствии с установленными компетенциями. **Цель курса** – сформировать у будущих руководителей представление о нравственно-этических нормах и профессиональной культуре руководителей образовательных учреждений, выработать у них умение системно и планомерно повышать свою квалификацию для того, чтобы обеспечить конкурентоспособность организаций, вузов или компаний, которые им в будущем предстоит возглавить.

Такие понятия, как «Эффективный лидер», «Руководитель», в XXI веке нуждаются в обновлении интерпретаций. Более подробному раскрытию подлежат следующие разделы: аспекты взаимоотношений руководителя с ключевыми сотрудниками, способы формирования атмосферы в коллективе, механизмы приема, перемещения и увольнения подчиненных в компании, способы подготовки к совещаниям, управление временем, стрессом и многие другие.

Особое место в лекционном курсе занимает обучение слушателей ораторскому мастерству (руководитель может не любить выступать публично, но по необходимости должен уметь делать это блестяще). Наряду с обучением основам речевого поведения работников государственных муниципальных органов необходимо ознакомить их с принципами поведения. При этом слушатели должны получить словарь – минимум слов-рекордсменов по неправильному произношению (договор, сред-

ства, красивее, ходатайство, каталог, упроче- нье, квартал, кремль, одновременно, феномен и другие). В число повторяющихся ошибок входят и неправильно употребляемые формы именительного падежа: ректор-ректоры, бухгалтер-бухгалтеры, инженер-инженеры, лектор-лекторы, протокол-протоколы, директор-директора, доктор-доктора, сторож-сторожа, отпуск-отпуска и др.

Следует подчеркнуть важность рассмотрения таких понятий, как «Корпоративная культура». Руководитель должен создать ценностную основу деятельности компании, при этом интересы компании и её сотрудников должны совпадать. Он должен заботиться об имидже и о доброй репутации возглавляемого им учреждения [1].

Результаты и обсуждение

Время диктует свои «вызовы»: важнейшим средством преподавания указанной дисциплины является обучение слушателей интерактивным формам работы с подчиненными. Особенно продуктивными среди них являются: мозговой штурм (его цель – получить лучшее решение поставленной проблемы), метод «Дерево решений», метод «Портфолио», «Фокус-группа», социально-психологический тренинг, коучинг (технология, способствующая развитию личностного потенциала подчиненного). Приведенные выше интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучения, уважения к индивидуальному и групповому опыту персонала.

Управленческая деятельность – это осознанная деятельность, основная цель которой – повышение эффективности организации, а отсюда и высокие требования к руководителям любого уровня (ректору вуза,

директору компании, губернатору, министру или сельскому бригадиру). Именно от их умения налаживать взаимоотношения с людьми, от их профессиональной и культурологической подготовки, харизматичности и тактичности зависит успех дела и благополучие подчиненных.

I. Методы выстраивания конструктивных взаимоотношений между руководителем и ключевыми сотрудниками

Руководитель организации должен:

– составить список ключевых сотрудников своей организации, то есть людей, наделенных следующими характеристиками: получившими хорошее школьное и университетское образование, ответственными, энергичными, креативно мыслящими, способными доводить дело до конца и т. д. При этом целью любого руководителя должно стать неуклонное увеличение этого списка. Для достижения указанной цели необходимо ежедневно «вербовать» подчиненных, разъясняя им свои решения и требования. Сотрудник должен стать единомышленником своего руководителя, четко представляя, чего от него ждут. Главе учреждения следует проявлять терпение, так как такие ценные и важные качества персонала, как преданность, способность нести личную ответственность, умение осваивать новые технологии и др. развиваются постепенно;

– быть тактичным, деликатным по отношению к персоналу, уважать его чувства и право на личную жизнь, с пониманием относиться к тому, что управляет его поведением: религиозные убеждения, политические пристрастия, моральные и эстетические ценности, увлечения и т. д.;

– создать предсказуемые механизмы поощрений и наказаний, которые должны быть понятными и прогнозируемыми, в связи с чем, взыскания и вознаграждения должны проводиться неукоснительно;

– должен быть примером как в плане дисциплины, так и исполнения обязанностей. Если слово и дело у него расходятся, персонал неминуемо лишится четкого ориентира в работе;

– вкладываться в обучение ключевых сотрудников, инвестируя средства в их развитие (систематически отправлять их на конференции, форумы, выставки, а также на повышение квалификации в профильные организации).

II. Подготовка к совещаниям и механизмы их проведения

Как известно, совещание является одной из важнейших форм управления руководителем подчиненных. Несмотря на то, что мы живем в конце первой трети XXI века, совещания в большинстве организаций России проводятся по образцу XX века, в связи с чем назрела настоятельная необходимость в их оптимизации:

– руководитель должен четко представлять для себя цель каждого совещания, время проведения которого не должно превышать одного часа;

– глава учреждения должен эмоционально настраиваться перед совещанием (быть добрым, в хорошем настроении), то есть «заражать» персонал позитивными эмоциями и отношением к работе;

– к участию в совещаниях должно привлекаться не более 12 человек (в противном случае оно становится презентацией);

– подчиненные заранее должны быть информированы обо всех вопросах, которые будут обсуждаться;

– руководитель не только сам должен готовиться к совещаниям, но и обучать подчиненных профессионально готовиться к ним (при этом следует представлять им возможность и самим проводить их);

– следует завести ритуалы для опоздавших;

– если цель совещания достигнута, лучше закончить его раньше;

– необходимо следить за тем, все ли активно участвуют в этом процессе, делают ли записи (сам руководитель тоже должен их делать);

– если в организации возникают проблемы, требующие безотлагательного решения, целесообразно использовать такие интерактивные технологии, как «Мозговой штурм», «Дерево решений», «Фокус-група» и другие. Цель «Мозгового штурма» – сформировать новые идеи, принять лучшее решение проблемы (в данном мероприятии могут участвовать 7-11 человек, двенадцатый должен выполнять роль секретаря, фиксирующего идеи). Остановимся несколько подробнее на таком важном и эффективном методе, как «Мозговой штурм». В любой организации периодически возникают проблемы, требующие особого внимания. От их решения зависит

вся её дальнейшая деятельность. Необходимо добиться генерации идей, с помощью которых и будет достигнута данная цель. Главным постулатом здесь является отказ от всякой критики выдвигаемых идей. «Члены группы первоначально просто продуцируют идеи без анализа их ценности, без оценки на предмет реальности или нереальности, без боязни показаться глупыми или быть неправильно понятыми. Отсутствие этих сдерживающих моментов способствует тому, что одна мысль стимулирует другую, и в результате получается целый портфель идей» [2]. Важно сменить привычную для членов группы обстановку: посадить участников в круг или полукруг, попросить их снять пиджаки и галстук, предложить им чай или кофе с десертом. Надо дать участникам волю воображению, позволить как можно больше высказать идей по обсуждаемому вопросу, приветствовать даже «дикие» идеи. Важно на доске или на бумаге фиксировать все их предложения;

– в конце данного мероприятия целесообразно убедиться, все ли поняли задачу «минимум» и задачу «максимум» (часто приходится отмечать, что сотрудники не поняли первоочередную задачу, т. е. то, что они должны сделать после совещания);

– встречу надо завершить на позитивной ноте. Можно публично похвалить коллег, поздравить с днем рождения или с получением какой-либо награды.

III. Способы формирования атмосферы в коллективе

1. Необходимо поддерживать и распространять позитивные слухи, поощрять публичное обсуждение достижений персонала. Негативные слухи, сплетни, критику, осуждение работников следует пресекать! Руководитель не должен позволять людям сплетничать, «трепаться» (особо отличившихся в этом жанре следует больше загружать работой, критиковать их за «отравление» информационной среды и т. д.);

2. Конфликты, возникающие между сотрудниками, надо как можно быстрее «вскрывать», не позволяя им принимать хроническую форму;

3. Финансовые наказания никогда не должны затрагивать оклад;

4. Руководителю следует критиковать лично, а хвалить публично. В противном случае сотрудник будет озабочен своими

эмоциями, а не улучшением работы, повышением производительности труда. При этом всегда надо иметь в виду, что критика должна быть краткой, конструктивной и спокойной, без слов, унижающих личность. Главное при этом – критиковать конкретное поведение, эпизод, а не личность в целом;

5. В любом коллективе всегда находится человек, обладающий юмором «висельника», то есть чаще остальных использующий сарказм, «подколки» и другие виды негативной коммуникации. Такого остроумца необходимо пресекать, в противном случае в любое время может возникнуть конфликт между сотрудниками, погасить который будет достаточно трудно.

IV. Кадровые технологии

Кадровая политика играет ключевую роль в управлении персоналом и помогает в достижении одной из главных целей – привить персоналу социальную ответственность перед сотрудниками и – шире – перед обществом. Кадровые деловые беседы подразделяются на три вида: прием сотрудников на работу, перемещение с одной должности на другую и увольнение с работы.

Рассмотрим каждый из них:

1. При приеме сотрудников на работу руководитель должен:

– приветливо улыбаться, протянуть руку (если пришедший мужчина), предложить сесть;

– обратить внимание на то, вовремя ли он пришел на собеседование;

– оценить внешний вид (одет ли он в соответствии с ситуацией, опрятен или нет);

– познакомиться с резюме;

– попросить написать автобиографию (обратить внимание на понимание жанровых особенностей указанного документа, а также грамотность);

– заставить человека почувствовать себя свободно (расспросить о семье, детях, о вузе, который закончил). Если он становится излишне болтлив, следует сделать выводы. На вопрос об увольнении с предыдущего места работы лучшим ответом будет: «Я сделал все для этой компании и бесконечно благодарен за полученный опыт. Но понял, что могу делать больше и расти выше. Безусловно, было жаль прощаться с прежним шефом и ставшими близкими

коллегами». Худшая стратегия – критиковать бывшее руководство или такой вариант ответа: «Не устроила зарплата»;

– обратить внимание на глаза (спокойный или беспокойный взгляд), на руки (спокойно ли лежат на столе или совершают судорожные движения) собеседника;

2. Перемещение с одной должности на другую осуществляется по трем направлениям: по вертикали вверх (должностное повышение), по вертикали вниз (должностное понижение), по горизонтали (перемещение сотрудника на равнозначную должность);

3. Увольнение работника с работы осуществляется в двух случаях: 1) сотрудник сам решает уйти (по семейным обстоятельствам, из-за конфликта, по состоянию здоровья, из-за перемены места жительства, для профессионального роста, улучшения материального положения и др.) При этом руководителю учреждения следует иметь в виду, что любое увольне-

ние – это всегда переживание, стресс, волнение, хлопоты, конфликтные ситуации. В связи с вышесказанным администрации надо сохранить имидж гуманного и справедливого хозяина. Целесообразно сказать увольняющемуся теплые слова благодарности за хорошую работу, пожелать ему успехов. Это оставит у него теплые воспоминания об организации.

Все сказанное выше поможет слушателям курсов дополнительного профессионального образования систематизировать и углубить полученные ранее знания в области каровых технологий [3].

В заключение следует отметить, что изменения в экономике, культуре и образовании за последние 10 лет требуют от руководителей выработать новые подходы в работе с персоналом, которые должны привести к формированию в коллективе положительного социального – психологического климата, благодаря чему сможет повыситься эффективность и качество его работы.

Литература

1. Алиева Г. Н. Механизмы управления персоналом в практике преподавателя гуманитарных дисциплин дополнительного образования. В сб. Неделя науки 2021: материалы 42 итоговой научно-технической конференции преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов ДГТУ. Махачкала: ДГТУ, 2021г. С. 514-515.

2. Алиева Г. Н. Кадровые технологии в практике преподавания дисциплины «Управление персоналом слушателям курсов ДПО // В сб. Неделя науки – 2017: материалы 32 итоговой научно-технической конференции преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов ДГТУ. Махачкала: ДГТУ, 2017г. С. 421-422.

3. Алиева Г. Н. Повышение квалификации по искусству делового общения на госслужбе: инновации в обучении // В сб. Неделя науки – 2020: материалы 41 итоговой научно-техниче-

ской конференции преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов ДГТУ. Махачкала: ДГТУ, 2020г. С. 488-489.

4. Алиева Г. Н. Русский язык в деловой сфере. Махачкала, 2020 г.

5. Алиева Г. Н. Русский язык на госслужбе: учебное пособие по дисциплине «Русский язык на госслужбе» для государственных и муниципальных слушателей ФДОиПО. Махачкала: ДГТУ, 2023, 35 с.

6. Ивин А. А. Риторика: искусство убеждать. Учебное пособие. М., 2002.

7. Курбанова О. В., Раджабова Г. С. Риторика: курс лекций для студентов специальности 38.05.02 – Таможенное дело. Махачкала, 2020. 127 с.

8. Курбатов В. И. Стратегия делового успеха. Р-н/Д, 1995.

9. Чумиков А. Н. Связи с общественностью: учебное пособие. 2-е издание. М.: Дело, 2001. С. 199.

References

1. Alieva G. N. *Mekhanizmy upravleniya personalom v praktike prepodavatelya gumanitarnykh distsiplin dopolnitelnogo obrazovaniya* [Mechanisms of personnel management in the practice of a teacher of humanities of additional education]. In the sat. Science Week 2021: materials of the 42nd final scientific and technical conference of teachers, staff, graduate students and

students of DSTU. Makhachkala: DSTU, 2021. Pp. 514-515. (In Russian)

2. Alieva G. N. *Kadrovye tekhnologii v praktike prepodavaniya distsipliny «Upravlenie personalom slushatelyam kursov DPO* [Personnel technologies in the practice of teaching the discipline "Personnel management to students of DPO courses]. In the sat. Science Week 2017: materials of the

32nd final scientific and technical conference of teachers, staff, graduate students and students of DSTU. Makhachkala: DSTU, 2017. Pp. 421-422. (In Russian)

3. Aliyeva G. N. *Povyshenie kvalifikatsii po iskusstvu delovogo obshcheniya na gossluzhbe: innovatsii v obuchenii* [Advanced training in the art of business communication in the civil service: innovations in education]. In the sat. Science Week 2020: materials of the 41st final scientific and technical conference of teachers, staff, graduate students and students of DSTU. Makhachkala: DSTU, 2020. Pp. 488-489. (In Russian)

4. Alieva G. N. *Russkij yazyk v delovoj sfere* [The Russian language in the business sphere]. Makhachkala, 2020. (In Russian)

5. Alieva G. N. *Russkij yazyk na gossluzhbe: uchebnoe posobie po distsipline «Russkij yazyk na gossluzhbe» dlya gosudarstvennykh i munitsipalnykh slushatelej FDOIPO* [Russians Russian language in the civil service: a textbook on the discipline "Russian language in the civil service" for

state and municipal students of the Federal State Educational Institution of Higher Education]. Makhachkala: DSTU, 2023, 35 p. (In Russian)

6. Ivin A. A. *Ritorika: iskusstvo ubezhdat* [Rhetoric: the art of persuasion]. Textbook. Moscow, 2002. (In Russian)

7. Kurbanova O. V., Radjabova G. S. *Ritorika: kurs lektsij dlya studentov spetsialnosti 38.05.02 – Tamozhennoe delo* [Rhetoric: a course of lectures for students of specialty 38.05.02 – Customs business]. Makhachkala, 2020. 127 p. (In Russian)

8. Kurbatov V. I. *Strategiya delovogo uspekha* [Strategy of business success]. Rostov-on-Don, 1995. (In Russian)

9. Chumikov A. N. *Svyazi s obshchestvennostyu: uchebnoe posobie* [Public relations: a textbook]. 2nd edition. Moscow: Delo, 2001. P. 199. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алиева Гюльнара Низамовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Дагестанский государственный технический университет (ДГТУ), Махачкала, Россия; e-mail: dagalieva@mail.ru

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, ДГТУ, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Принята в печать 10.04.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gulnara N. Aliyeva, Doctor of Philology, professor, the head of the Russian Language, Dagestan State Technical University (DSTU), Makhachkala, Russia; e-mail: dagalieva@mail.ru

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, chair of Russian Language, DSTU, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Received 10.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.303.01
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-11-17

Перспективы трудоустройства выпускников направления подготовки бакалавров 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и правовые основы реализации их профессиональной деятельности

© 2024 Астамирова Х. Х. ¹, Караханова Г. А. ²

¹ Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия; e-mail: x.astamirova@mail.ru

² Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Gak0110@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данного исследования является изучение вопроса, связанного с особенностями направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» и проведение анализа в области трудоустройства выпускников. В статье рассматриваются особенности направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», проанализирована география данного направления подготовки по всей России, изучены заданные в Госстандартах задачи профессиональной деятельности и, соответственно, изучены перспективы трудоустройства выпускников. **Методы.** Данное исследование проведено методами анализа и изучения научной литературы, нормативных актов и государственных стандартов, в которых закреплены требования, предъявляемые к данному направлению подготовки. **Результаты.** Направление «Профессиональное обучение (по отраслям)», выпускает преподавателей специализированных учреждений, ведущих дисциплины в соответствии с профилем подготовки. Профилей по данному направлению большое многообразие, по всей России насчитывается около 35-40 профилей. В зависимости от особенностей профиля и на усмотрение руководителя образовательной программы, допускается возможность включения дополнительных типов задач профессиональной деятельности, связанных с производством. **Вывод.** Данное направление, несмотря на то, что оно не является двухпрофильным, готовит преподавателей спецдисциплин и, возможно, работников производства в сфере, связанной с профилем подготовки. **Ключевые слова:** профессиональное обучение, профиль, Болонский процесс, бакалавриат, магистратура, специалитет.

Формат цитирования: Астамирова Х. Х., Караханова Г. А. Перспективы трудоустройства выпускников направления подготовки бакалавров 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и правовые основы реализации их профессиональной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 11-17. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-11-17

Employment Prospects for Graduates of the Bachelor's Degree Program 44.03.04 "Vocational Training (in Specialties)" and the Legal Basis for Implementing their Professional Activities

© 2024 Kheda Kh. Astamirova ¹, Galina A. Karakhanova ²

¹ Chechen State Pedagogical University,
Grozny, Russia; e-mail: x.astamirova@mail.ru

² Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Gak0110@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this paper is to study the issue related to the specifics of the direction "Vocational training (by industry)" and to conduct an analysis in the field of graduate employment. It examines the features of the training area "Vocational Training (in Specialties)", analyzes the geography of this training area throughout Russia, examines the tasks of professional activity set in State Standards and, accordingly, examines the employment prospects of graduates. **Methods.** This study was conducted by methods of analysis and study of scientific literature, regulations and state standards, which set out the requirements for this field of study. **Results.** The direction of "Vocational Training (in Specialties)", graduate's teachers of specialized institutions, leading disciplines in accordance with the profile of training. There is a wide variety of profiles in this area and there are about 35-40 profiles throughout Russia. Depending on the specifics of the profile and at the discretion of the head of the educational program, it is possible to include additional types of professional activity tasks related to the production. **Conclusions.** This direction, despite the fact that it is not a two-profile one, trains teachers of special disciplines and, possibly, production workers in the field related to the training profile.

Keywords: vocational training, profile, Bologna process, undergraduate, postgraduate, specialty.

For citation: Astamirova Kh. Kh., Karakhanova G. A. Employment Prospects for Graduates of the Bachelor's Degree Program 44.03.04 "Vocational Training (in Specialties)" and the Legal Basis for Implementing their Professional Activities. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 11-17. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-11-17 (in Russian)

Введение

Вопрос трудоустройства является очень актуальным на сегодняшний день. Благополучное трудоустройство сразу после окончания вуза, считается явлением непривычным в нашей стране. Как правило, перед выпускниками встает проблема отсутствия желаемых рабочих мест или предъявления со стороны работодателя требований, связанных с опытом работы. Особенностью направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» является то, что у выпускников имеется возможность трудоустроиться в соответствии с направлением обучения по окончании вуза, поскольку, в образовании всегда актуальна проблема дефицита квалифицированных кадров.

Целью данного исследования является изучение вопроса, связанного с особенностями направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» и проведение анализа в области трудоустройства выпускников. В статье рассматриваются особенности направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», проанализирована география данного направления подготовки по всей России, изучены заданные в Госстандартах задачи профессиональной деятельности и, соответственно, изучены перспективы трудоустройства выпускников. Материал и методы исследования: для изучения вопроса, связанного с особенностью направления и трудоустройства выпускников, были использованы методы анализа литературы и различных нормативных источников.

Результаты и обсуждение

Система образования, за последние десятилетия, претерпела значительные изменения, это коснулось всей системы в общем, начиная от элементов структурного содержания, заканчивая законодательной базой и введением новых государственных стандартов.

Если говорить о системе высшего образования, без реформаторских изменений не обошлось и тут. Понятие о высшем образовании поменялось в корне.

Цели данного исследования можно выделить следующие:

- определение профессиональных видов деятельности, в области которых будут компетентны выпускники исследуемого направления;

- описание правовой базы, регулирующей профессиональную деятельность трудоустроенных выпускников деятельность направления «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Для достижения данных целей задач:

- изучить соответствующие: учебную литературу, научные труды и законодательные акты;

- собрать информацию посредством опроса специалистов в данной области.

Данное исследование было проведено с использованием преимущественно теоретических методов, таких как: опрос, изучение теоретических источников, метод анализа, метод синтеза, метод индукции, метод дедукции.

В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу, с этих пор начались

медленные темпы изменений в системе высшего образования. Официально в России начала функционировать система двухуровневого образования начиная с 2007 года, однако, эта система практиковалась далеко не во всех вузах страны. Лишь, начиная с 2011 года, новая система была внедрена массово, это привело к тому, что вместо понятия «специальность», появились понятия «направление», «профиль» и «магистерская программа» которые подразумевают подготовку студентов не по полноценной программе высшего образования, как это было с подготовкой «специалистов», а деление процесса обучения на два уровня «бакалавр» и «магистратура». Как следствие, появились новые направления и профили, которых ранее не было.

Направление «Профессиональное обучение (по отраслям)» имеет множество профилей. В качестве программы подготовки бакалавров, направление «Профессиональное обучение (по отраслям)» появилось в 2009 году, утверждённое Приказом от 22 декабря 2009 г. № 781 Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) "бакалавр").

С 2018 года, вышел новый Приказ об утверждении обновлённого ФГОС направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» с обновлением шифра – Приказ от 22 февраля 2018 г. № 124 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Глобальных изменений по требованиям подготовки студентов ФГОС не претерпел, основное изменение – это шифр.

В соответствии с ФГОС ВО – Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), реализация данной образовательной программы допускается только в образовательной организации высшего образования и осуществляется во всех формах обучения (очной, заочной и очно-заочной). Также предусмотрено электронное обучение с применением дистанционных

образовательных технологий для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Сроки прохождения обучения не отличаются от общепринятых сроков для получения квалификации бакалавра. Это: на очном отделении – 4 года; на заочном и очно-заочном отделении сроки обучения должны превышать не менее полугодом и не более одного года. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья есть возможность получения индивидуального плана обучения, срок которого может превышать стандартные сроки максимум на один год, по желанию обучающегося.

В соответствии с ФГОС ВО Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) структура и объем программы бакалавриата состоит из трех блоков и составляет в общей сложности 240 зачетных единиц (табл. 2.) [8].

Таблица 1

Структура программы бакалавриата		Объем программы бакалавриата и ее блоков в з. е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	не менее 120
Блок 2	Практика	не менее 60
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	не менее 9
Объем программы бакалавриата		240

Дисциплины модуля составляются руководителями образовательной программы, они должны соответствовать реализуемому профилю образовательной организацией. В дисциплины модуля обязательно должны включаться такие дисциплины как философия, история, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности. Это дисциплины, которые, не зависимо от профиля обучения, должны включаться в состав первого блока.

Практики, указанные во втором блоке, делятся на два вида – производственная и учебная, которые в свою очередь делятся на различные виды. Порядок прохождения практики, количество практик определяется руководителем образовательной программы.

Если говорить об особенностях данного направления, в первую очередь, необходимо выделить момент трудоустройства. Выпускники направления подготовки

«Профессиональное обучение (по отраслям)» на протяжении своего обучения углубленно изучают профилирующие дисциплины и методику преподавания этих дисциплин. Это говорит о том, что, получив квалификацию «бакалавр» выпускники имеют право обучать студентов средней профессиональной образовательной организации; обучать на курсах повышения квалификации; работать в центрах занятости населения в обучающих центрах.

Подготовка преподавателей профессионального обучения является крайне важной деятельностью, которая предполагает подготовку кадров к передаче профессиональных знаний последующим поколениям, что является актуальным во все времена существования профессионального образования [1]. Сфера преподавания зависит от выбранного профиля обучения. Профили отличаются своим разнообразием, далее мы рассмотрим профили, которые пользуются большим спросом:

1. Правоведение и правоохранительная деятельность.
2. Дизайн интерьера.
3. Компьютерная графика и дизайн.
4. Логистический и технический сервис автомобильного транспорта.
5. Химическое производство.
6. Экономика и управление.
7. Информационные технологии в образовании.
8. Космический мониторинг.
9. Электроника, радиотехника и связь.
10. Педагог системы профессионального обучения в сфере АПК.
11. Медиакоммуникации.
12. Автоматизированное проектирование и технологические процессы в машиностроении.
13. Менеджмент организации.
14. Перевод и реферирование.
15. Физкультурно-спортивная деятельность.
16. Технологии имиджа в индустрии моды и красоты.
17. Управление документами в условиях цифровой экономики.
18. Туризм и гостиничный сервис.
19. Электроэнергетика.
20. Автомобильный транспорт [10].

Многообразие профилей направления объясняется необходимостью квалифицированных специалистов-преподавателей в

этих сферах. Как было указано ранее, данное направление готовит преподавателей СПО преимущественно, если говорить более конкретно, то можно выделить следующие виды деятельности, к которым готовят студентов:

- психолого-педагогической деятельности в учреждениях профессионального образования, школах и учебно-воспитательных учреждениях;
- научно-исследовательской деятельности: на производстве, в конструкторских бюро, в сфере образования или в магистратуре;
- производственно-технологической деятельности: на производстве, в проектных и конструкторских организациях;
- культурно-просветительской деятельности: на учебно-производственных комбинатах, центрах по переподготовке, подготовке и повышению квалификации;
- дизайнерской и предпринимательской деятельности [8].

Указанные виды деятельности реализуются в таких местах работы, как колледжи, техникумы и другие специализированные учебные заведения – это основное место работы выпускников направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», однако не весь перечень. У выпускников появляется отличная возможность для развития своей деятельности, поскольку они могут заключать договора для проведения курсов по своему направлению с коммерческими организациями, которые оплачиваются, как правило, самой организацией опосредованно или непосредственно слушателями. Тут речь идет не только о профессиональной деятельности, которую можно отточить, получая высшее образование и набираясь опыта, но и о творческом самовыражении преподавателей, что немаловажно для большинства из них, так как, творчество – это весомая составляющая преподавательской деятельности [5].

Творческий подход к реализации преподавательской деятельности – это своего рода инструмент, который способствует повышению активного участия обучающихся на занятиях [3].

Обучение и опыт в данном направлении являются сильнейшими факторами становления студента профессиональной личностью, что для будущего преподавателя крайне необходимо [2].

К услугам квалифицированных бакалавров могут обращаться муниципальные центры занятости населения, с целью, чтобы первые обучали безработных, направленных на обучение от ЦЗН; выпускники могут проводить курсы повышения квалификации для персонала крупных организаций, а также, работать в центрах дополнительного образования детей, как правило, школьников.

Основная сфера деятельности бакалавров направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» – это образование, однако, в отличии от чисто педагогического образования, данное направление дает возможность работать не только в школах и дошкольных образовательных организациях, а открывает множество перспектив для развития.

Виды деятельности, реализуемые данным направлением перечислены в ФГОС ВО «Профессиональное обучение (по отраслям)», однако, данный стандарт не единственный правовой источник направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», далее мы рассмотрим перечень законодательных актов, которые составляют правовую базу.

В первую очередь, как и в любой сфере, правовую основу составляет Конституция РФ. Хотя и про направление подготовки, которое исследуется в данной статье в Конституции ничего не сказано, в ней определены основные принципы, которыми необходимо руководиться при составлении правил, норм и указов касающихся любых сфер, в том числе и образования [6].

Далее идет Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Данный закон можно определить, как специальный источник образовательной сферы, в нем описывается современная система образования [9].

Как неоднократно указывалось в данном исследовании, следующим по иерархии идет ФГОС ВО 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», где более

подробно описывается данное направление и все что с ним связано.

При реализации данной образовательной программы вузом; при трудоустройстве и выполнении профессиональных видов деятельности выпускниками, а также, при создании локальных актов организациями самостоятельно, необходимо руководствоваться нормами, установленными вышеуказанным законодательством. В случае нарушения принципов и норм, установленных законодательством в сфере образования – можно говорить о преступлении или правонарушении, что предполагает применение санкций.

Деятельность педагога, даже если речь идет о педагоге профессионального обучения, строится на контактировании с детьми разных возрастов. Для родителей, как для заказчиков образовательных услуг и одного из субъектов образовательных правоотношений, крайне важно, чтобы лица непосредственно оказывающие образовательные услуги, оказывали их строго в рамках законодательства, сами будучи замотивированными в качественном выполнении своей работы [4].

Заключение

В данной статье дается подробное описание направления подготовки бакалавров «Профессиональное обучение (по отраслям)», описываются виды трудовой профессиональной деятельности выпускников, которая связана с профессиональным обучением, которое имеет многогранное направление и связана с передачей профессиональных знаний для последующей их передачи [7], а также указаны организации, в которых могут работать выпускники. А также описывается правовая база, которая регулирует вопросы, связанные с реализацией исследуемого направления подготовки.

Необходимость исследования была вызвана вопросами, возникающими у многих студентов, абитуриентов и их родителей, относительно возможности трудоустройства по окончании вуза.

Литература

1. Андреев А. Подготовка преподавателей высшей школы // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 160-162.

2. Антропов В. А. Профессиональное становление личности специалиста в период обучения в вузе. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та путей сообщения, 2017. 277 с.

3. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ИЦ Академия, 2018. 175 с.

4. Васильева Е. Оценка и самооценка: мотивы улучшения качества деятельности преподавателей вуза // Alma-mater. 2016. № 1. С. 43-45.

5. Гогоберидзе А. Г. Теоретическая педагогика. Путеводитель для студента: учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2017. 128 с.

6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

7. Методика профессионального обучения: учебное пособие / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 219 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт <https://urait.ru/bcode/514795> (дата обращения: 12.01.2024).

8. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 124 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).

10. Edunetwork. Профессиональное обучение (по отраслям) – бакалавриат (44.03.04). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://vuz.edunetwork.ru/> (дата обращения: 12.01.2024).

References

1. Andreev A. *Podgotovka prepodavatelej vysshej shkoly* [Training of teachers of higher education]. Higher education in Russia. 2016. No. 5. Pp. 160-162. (In Russian)

2. Antropov V. A. *Professional'noe stanovlenie lichnosti specialista v period obucheniya v vuze* [Professional formation of a specialist's personality during university studies]. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State University of Railways, 2017. (In Russian)

3. Vavilova L. N. *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: ucheb, posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij* [Modern ways to activate learning: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow: IC Academy, 2018. (In Russian)

4. Vasilyeva E. *Ocenka i samoocenka: motivy uluchsheniya kachestva deyatelnosti prepodavatelej vuza* [Assessment and self-assessment: motives for improving the quality of university teachers' activities]. Alma mater. 2016. No. 1. Pp. 43-45. (In Russian)

5. Gogoberidze A. G. *Teoreticheskaya pedagogika. Putevoditel' dlya studenta: uchebno-metodicheskoe posobie* [Theoretical pedagogy. A student's guide: an educational and methodical manual]. Moscow: Center for Pedagogical Education, 2017. 128 p. (In Russian)

6. *Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossijskogo golosovaniya 01.07.2020)* [The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993 with amendments

approved during the all-Russian vote on 07/01/2020)]. (In Russian)

7. *Metodika professional'nogo obucheniya: uchebnoe posobie* [Methods of professional training: textbook]. V. I. Blinov [et al.]; under the general editorship of V. I. Blinov. Moscow: Yurait Publishing House, 2023. 219 p. (Professional education). [Electronic resource]. Mode of access: electronic // Yurait educational platform [website]. <https://urait.ru/bcode/514795> (accessed: 12.01.2024).

8. *Prikaz ot 22 fevralya 2018 g. № 124 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.04 Professional'noe obuchenie (po otraslyam)* [Order No. 124 dated February 22, 2018 On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor's degree in the field of training 44.03.04 Vocational training (by industry)]. (In Russian)

9. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya)* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 12/29/2012 No. 273-FZ (latest edition)]. (In Russian)

10. Edunetwork. *Professional'noe obuchenie (po otraslyam) – bakalavriat (44.03.04)* [Edunetwork. Vocational training (by industry) – Bachelor's degree (03/44/04)]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://vuz.edunetwork.ru/> (accessed: 12.01.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Астамирова Хеда Хамидовна, старший преподаватель, кафедра экономики и управления в образовании, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия; e-mail: x.astamirova@mail.ru

Караханова Галина Алиевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Gak0110@mail.ru

Принята в печать 12.04.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Kheda Kh. Astamirova, Senior Lecturer, the chair of Economics and Management in Education, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; e-mail: x.astamirova@mail.ru

Galina A. Karakhanova, Doctor of Pedagogy, Professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Gak0110@mail.ru

Received 12.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-17-22

Использование геометрических задач исследовательского характера при обучении геометрии в школе

© 2024 **Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д.**

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru, gadzhievazulfiyaa@mail.ru

РЕЗЮМЕ. *Цель* – изучить возможность использования геометрических задач для создания мотивации к проведению исследований. *Методы.* Комбинированные аналитико-синтетические методы, математические методы обработки информации. *Результат.* Авторами подобраны геометрические задачи, способствующие формированию и развитию исследовательской деятельности учащихся. *Вывод.* Обучение учеников генерированию идей при решении геометрических задач позволяет сформировать у школьников важные элементы исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, геометрическая задача, мотивация, способ решения, операция.

Формат цитирования: Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д. Использование геометрических задач исследовательского характера при обучении геометрии в школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 17-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-17-22

Using the Geometric Problems of a Research Nature in Teaching Geometry at School

© 2024 **Madrid A. Gadzhimuradov, Zulfiya D. Gadzhieva**Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia: e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru,
gadzhievazulfiyaa@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to study the possibility of using geometric problems to create motivation for research. **Methods.** Combined analytical and synthetic methods, mathematical methods of information processing. **Result.** The authors selected geometric tasks that contribute to the formation and development of students' research activities. **Conclusion.** Teaching students to generate ideas when solving geometric problems allows students to form important elements of research activity.

Keywords: research activity, geometric problem, motivation, solution method, operation.

For citation: Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. D. Using the Geometric Problems of a Research Nature in Teaching Geometry at School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 17-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-17-22 (in Russian)

Введение

Организация исследовательской деятельности на уроках геометрии может предусматривать несколько целей:

- 1) развитие мотивации к проведению исследовательской работы;
- 2) удовлетворение познавательных потребностей учеников;
- 3) формирование и развитие навыков самостоятельной работы.

Чтобы выявить творческие способности учеников мыслить нестандартно, необходимо создать условия их проявления и предложить им нестандартные задания.

Приведем некоторые примеры задач, при решении которых ученики могут выдвигать различные идеи и гипотезы и у учителя появляется возможность организовать дискуссию вокруг высказанных способов решения. Такое обсуждение позволяет выделить учеников, способных размышлять творчески и развивать их навыки исследовательской деятельности.

Задача. Найдите различные способы определения положения центра данного круга [1].

Решение таких задач вызывает интерес у учеников, поскольку они являются сложными и могут иметь несколько различных решений. Высказывание различных идей и гипотез вносит в работу учеников элемент соревновательности, хотя многие из предложенных идей окажутся ошибочными. Ответ одного ученика будут дополнять другие ученики, поэтому трудно выяснить вклад каждого ученика в отдельности.

Желательно, чтобы поставленную на уроке проблему каждый ученик рассмотрел самостоятельно дома и описал все найденные им решения. На очередном уроке можно обсудить предложенные решения учеников и обсудить их. Такое коллективное обсуждение только усилит мотивацию учащихся к дальнейшей исследовательской деятельности.

Совместное обсуждение различных способов решения задачи и их сравнение способствуют формированию и развитию у школьников элементов исследовательской деятельности. При обсуждении приведенной выше задачи у учеников могут возникнуть разные вопросы: какими инструментами можно пользоваться при решении, каким образом задан круг (нарисован на листе или вырезан из картона) и т. д. [2].

Чтобы не ограничивать различные варианты выполнения задания, лучше дать ученикам свободу выбора средств для использования. Формирование исследовательской деятельности начнется, если организовать систему действий по мотивации мыслительной деятельности учеников, направленной на выявление различных подходов к решению данной проблемы.

Процесс изучения геометрии предполагает обычно ориентировочный, конструктивно-операционный и контролирующий этапы [4].

При решении предложенной задачи ориентировочный этап направлен на поиск идей решения с использованием определения и свойств центра круга. На конструктивно-операционном этапе иссле-

дуют различные варианты построения искомого объекта. На контролирующем этапе доказываем, что построенный объект удовлетворяет требованиям условия задачи. При решении данной проблемы доказательство становится очевидным после указания способа построения центра круга.

В школьных учебниках геометрии не встречается определение круга, но все авторы считают центром круга центр ограничивающей его окружности [1; 2]. После анализа свойств центра можно определить направление поиска:

1. Поскольку центр круга совпадает с серединой диаметра, то необходимо искать диаметр круга, например, перегибанием круга.

2. Центр круга принадлежит оси симметрии круга. Но для нахождения центра

одной оси симметрии недостаточно, поэтому надо построить и вторую ось симметрии. Тогда пересечение двух осей симметрии совпадет с центром круга.

3. Граничную окружность можно представить как окружность, описанную около треугольника. Если использовать прямоугольный треугольник, вписанный в окружность, то получим еще один способ построения диаметра круга.

Цель и методы исследования

Рассматривая конструктивно-операционный этап, приведем различные способы решения задачи:

Способ 1:

а) Сгибая круг, получим некоторую хорду АВ (рис. 1а).

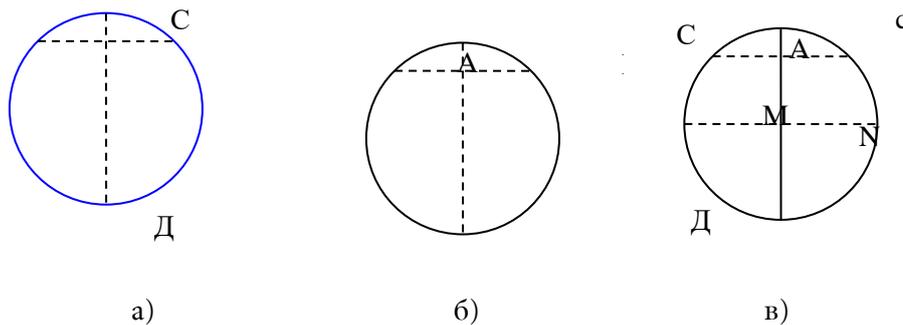


Рис. 1

б) Нужно согнуть круг так, чтобы точки А и В совпали, а затем разогнуть (рис.1).

в) Сначала нужно согнуть круг так, чтобы совместились С и Д, а затем разогнуть. В результате получим линию сгиба MN. Точка $O = CD \cap MN$ является искомым центром круга.

Способ 2. При этом способе центр круга получим как точку пересечения двух диа-

метров, при этом диаметры перпендикулярны двум построенным хордам, как показано на рисунке 2.

Способ 3. Центр круга получим как точку пересечения двух диаметров, перпендикулярных друг другу. Диаметры строим с помощью двух сгибаний. Они выполняются так, чтобы граница круга отобразилась сама в себя (рис. 3).

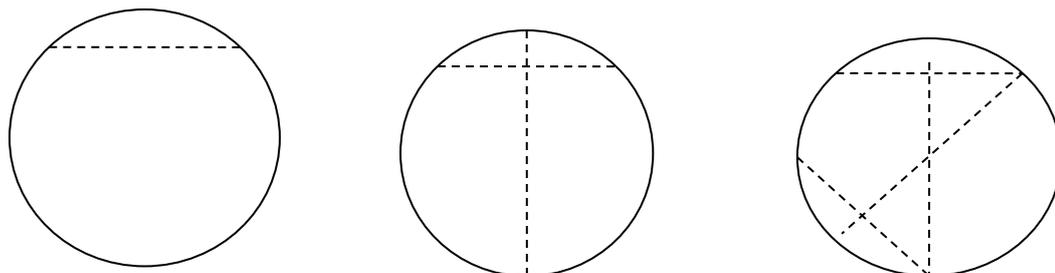


Рис. 2



Рис. 3

Способ 4. Используется лист прямоугольной формы и линейка. Сгибая лист, можно построить биссектрису прямого угла, как показано на рис. 4.

Далее расположим круг на прямоугольнике так, чтобы окружность касалась сторон угла, и используя линейку, построим ось симметрии круга. Вращаем круг на некоторый угол так, чтобы он по-прежнему касался сторон прямого угла. Получив вторую ось симметрии, построим их точку пересечения, которая и является центром круга.

Способы 5 и 6. Используется прямоугольный треугольник.

Совместим прямоугольный треугольник ABC с окружностью так, чтобы вершина прямого угла C лежала на окружности. Точки пересечения катетов треугольника с окружностью обозначим P и Q . Очевидно, отрезок PQ является диаметром круга. Используя указанный способ построения два раза, получим два диаметра, пересечение которых и является центром круга.

После построения диаметра перегибанием определим его середину и получим новый способ решения задачи.

Способы 7 и 8. Используются дополнительные построения. Построим прямую t и расположим круг таким образом, чтобы он касался прямой t в некоторой точке S .

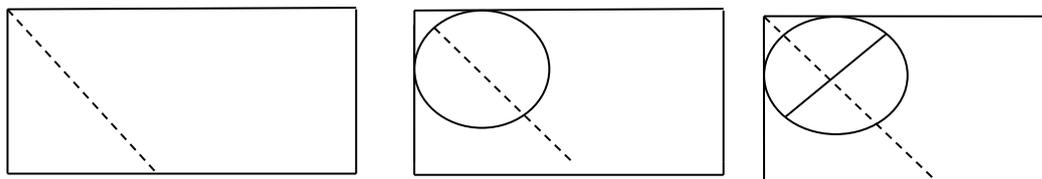


Рис.4

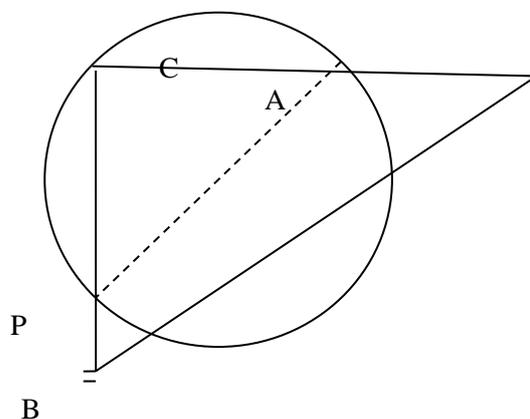


Рис. 5

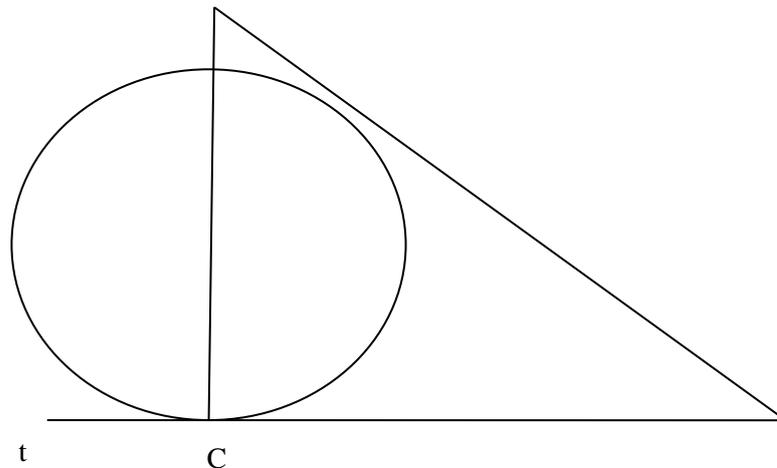


Рис. 6

Расположим круг так, чтобы один из катетов прямоугольного треугольника лежал на прямой t и вершина прямого угла совпала с точкой касания C . В этом случае второй катет треугольника будет находиться на одной прямой с диаметром круга. При указанном расположении фигур, центр круга можно определить разными способами: либо повернуть круг и найти второй

диаметр, либо используя перегибание круга.

Способы 9 и 10. Для этих способов необходимо использовать циркуль и линейку. Используя линейку, построим хорду AB круга. С центрами в точках A и B построим дуги окружностей одинакового радиуса так, чтобы они пересекались в точках C и D внутри круга.

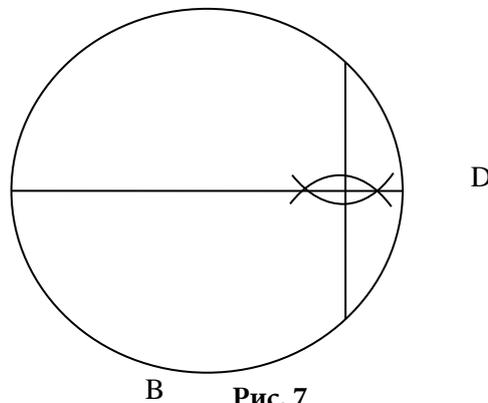


Рис. 7

Далее центр круга можно построить либо используя перегибание, либо с помощью циркуля и линейки определить середину диаметра.

Результаты и их обсуждение

Можно привести и другие решения, например, в способах 1 – 3 на первом шаге вместо перегибания использовать построение отрезка с помощью циркуля и линейки.

Отметим, что при всех перечисленных способах решения задачи используются две общие операции:

- 1) построение диаметра круга;
- 2) построение середины диаметра.

Все эти способы отличаются друг от друга только действиями, с помощью которых выполняется каждая из этих двух операций: в одних случаях использовали различные перегибания круга, в других случаях использованы дополнительные построения. Чтобы указать отличие одного способа от другого, достаточно определить отличие в действиях по выполнению указанных двух операций.

На следующем этапе при проведении анализа необходимо выяснить, все ли способы перечислены. Ученики должны задуматься над каждым из этих способов, провести сравнительный анализ этих способов [3].

На примере решения этой проблемы видно, что культура исследовательской деятельности учеников направлена на четкое понимание того, что рассмотрены все возможные случаи, на выделение общих элементов и различий в этих способах [4].

Можно предложить следующую, более сложную, чем предыдущая, задачу: найти способы определения медиан, высот и биссектрис в прямоугольном треугольнике.

Выводы

Обсуждение любого решения должно быть направлено на создание благоприятной обстановки, когда ученик может не только предложить свой способ, но и высказать свое мнение о других способах.

Рассмотрение и обсуждение различных способов решения задачи способствует формированию умения опровергать ошибочные рассуждения, выдвигать гипотезы, т. е. формирует культуру исследовательской деятельности учащихся.

Литература

1. Александров А. Д. Геометрия: учебное пособие для 8 кл. с углубленным изучением математики. М.: Просвещение, 2002. 240 с.
2. Атанасян Л. С. Геометрия: доп. главы к шк. учеб. 8 кл.: учебное пособие для учащихся шк. и кл. с углубленным изучением математики. М.: Просвещение, 1996. 205 с.
3. Гаджимурадов М. А. Развитие навыков научно-исследовательской деятельности как

средство формирования профессиональной компетентности учителя математики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 4, 2022. 6 с.

4. Зив Б. Г. Задачи по геометрии для 7-11 классов. М.: Просвещение, 2009. 205 с.

References

1. Alexandrov A. D. *Geometriya: uchebnoe posobie dlya 8 kl. s uglublennym izucheniem matematiki* [Geometry: a textbook for 8th grade with in-depth study of mathematics]. Moscow: Enlightenment, 2002. 240 p. (In Russian)
2. Atanasyan L. S. *Geometriya: dop. glavy k shk. ucheb. 8 kl.: uchebnoe posobie dlya uchashchikhsya shk. i kl. s uglublennym izucheniem matematiki* [Geometry: add. chapters to the shk. study. 8kl: a textbook for students of the school. and kl. with an in-depth study of mathematics]. Moscow: Enlightenment, 1996. 205 p. (In Russian)

3. Gadzhimuradov M. A. *Razvitie navykov nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya matematiki* [Development of research skills as a means of forming the professional competence of a mathematics teacher]. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. No.4, 2022. 6 p. (In Russian)

4. Ziv B. G. *Zadachi po geometrii dlya 7-11 klassov* [Geometry problems for grades 7-11]. Moscow: Enlightenment, 2009. 205 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гаджимурадов Мадрид Абдуллаевич, кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru

Гаджиева Зульфия Джамалдиновна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gadzhievazulfiyaa@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Madrid A. Gadzhimuradov, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), professor, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru

Zulfiya D. Gadzhieva, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), assistant professor, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gadzhieva zulfiyaa@mail.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 376.3
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-23-36

Подготовка логопедов к взаимодействию с участниками образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у детей с задержкой психического развития

© 2024 **Грошенкова В. А., Шабалина С. А.**

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия; e-mail: va-47@mail.ru, swetlana76-2011@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. С 01 сентября 2023 года в нашей стране введен в действие профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог (логопед)», в котором прописана трудовая функция «Педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи, профилактики и коррекции нарушений развития». В качестве основных умений по реализации данной трудовой функции указано, что специалист должен обладать следующими умениями: 1) применять технологии общения и взаимодействия с участниками образовательных отношений, направленные на построение продуктивной коммуникации и взаимопонимания по вопросам педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями; 2) разрабатывать программу коррекционной работы и определять условия ее реализации для обучающихся с нарушениями речи с привлечением участников образовательных отношений. С целью подготовки будущих логопедов к качественной реализации коррекционной работы с детьми с особенностями в развитии (речевыми и интеллектуальными) было предложено разработать, обосновать и апробировать программу взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. **Методы.** Теоретические методы исследования: обзорно-критический анализ научной литературы. Эмпирические методы исследования: изучение медицинской документации, наблюдение за учебным процессом; педагогический эксперимент, охватывающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; процедуры количественной и качественной оценки экспериментальных данных. **Результаты.** Проанализированы методы диагностики нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, методы их коррекции. Выявлен исходный уровень сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обучающихся в 3 классе; определены типичные нарушения чтения. Разработана программа взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у обучающихся 3 класса младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В ходе анализа результатов исследования детей экспериментальной и контрольной групп наблюдалось значительное улучшение показателей в овладении навыком чтения у обучающихся 3 класса, что подтверждает эффективность разработанной программы. **Выводы.** Реализацию программы взаимодействия участников образовательного процесса в условиях общеобразовательной организации, реализующей программы начального общего образования, при коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо осуществлять при организации согласованной совместной работы учителя начальных классов, учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей (законных представителей) и включении следующих этапов: подготовительный (диагностико-поисковый), консультативно-проектировочный, деятельностный, рефлексивный.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог (логопед)», взаимодействие участников образовательного процесса, коррекция нарушений чтения, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития.

Формат цитирования: Грошенкова В. А., Шабалина С. А. Подготовка логопедов к взаимодействию с участниками образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у детей с задержкой психического развития // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 23-36. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-23-36

Training of Speech Therapists for Interaction with Participants of the Educational Process in the Correction of Reading Disorders in Children with Mental Retardation

© 2024 Victoria A. Groshenkova, Svetlana A. Shabalina,
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
Yaroslavl, Russia; e-mail: va-47@mail.ru, swetlana76-2011@mail.ru

ABSTRACT. Aim. Since September 01, 2023, the professional standard "Teacher-defectologist (speech therapist)" has been put into effect in our country, which prescribes the labor function "Pedagogical support of participants in educational relations on the implementation of special educational needs of students with speech disorders, prevention and correction of developmental disorders". As the main skills for the implementation of this labor function, it is indicated that a specialist should have the following skills: 1) apply technologies of communication and interaction with participants of educational relations aimed at building productive communication and mutual understanding on issues of pedagogical support of students with disabilities; 2) develop a program of correctional work and determine the conditions for its implementation for students with speech impairments with the involvement of participants in educational relations. In order to prepare future speech therapists for the high-quality implementation of correctional work with children with developmental disabilities (speech and intellectual), it was proposed to develop, justify and test a program for interaction between participants in the educational process in the correction of reading disorders in primary school students with mental retardation. **Methods.** Theoretical research methods: review and critical analysis of scientific literature. Empirical research methods: study of medical documentation, observation of the educational process; pedagogical experiment, covering the ascertaining, formative and control stages; procedures for quantitative and qualitative assessment of experimental data. **Results.** Methods for diagnosing reading disorders in children of primary school age with mental retardation and methods for their correction are analyzed. The initial level of development of reading skills was revealed in children of primary school age with mental retardation, studying in the 3rd grade; Typical reading disorders have been identified. A program has been developed for the interaction of participants in the educational process in the correction of reading disorders in 3rd grade students of primary school age with mental retardation. In the course of analyzing the results of the study of children in the experimental and control groups, a significant improvement in the reading skills of 3rd grade students was observed, which confirms the effectiveness of the developed program. **Conclusions.** The implementation of a program of interaction between participants in the educational process in a general education organization implementing primary general education programs in the correction of reading disorders in children of primary school age with mental retardation must be carried out through the organization of coordinated joint work of a primary school teacher, a speech therapist, an educational psychologist and parents (legal representatives) and the inclusion of the following stages: preparatory (diagnostic and search), advisory and design, activity, reflective.

Keywords: professional standard "Teacher-defectologist (speech therapist)", interaction of participants in the educational process, correction of reading disorders, children of primary school age, mental retardation.

For citation: Groshenkova V. A., Shabalina S. A. Training of Speech Therapists for Interaction with Participants of the Educational Process in the Correction of Reading Disorders in Children with Mental Retardation. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 23-36. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-23-36 (in Russian)

Введение

В настоящее время овладение ребенком письменной речью является важной предпосылкой его успешного обучения и всестороннего развития. Нарушения чтения являются одной из наиболее частых проблем школьного обучения [6; 27]. В допол-

нение к долгосрочным последствиям трудностей чтения для успеваемости нарушения чтения могут также привести к социальным проблемам, снижению самооценки и более высоким показателям депрессии, а также к более высокому риску психиатрических проблем [29]. Раннее вы-

явление, профилактика и коррекция данных нарушений являются одной из наиболее актуальных задач в теории и практике логопедии.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в основу которого положена аналитико-синтетическая деятельность головного мозга в процессе сложного взаимодействия зрительного, речевого слухового и речедвигательного анализаторов, а также связей первой и второй сигнальных систем [14, с. 38]. Ученые связывают возникновение нарушений чтения с недостаточностью формирования различных нейронных сетей [31]; с пороками развития мозга и функциональными аномалиями [25]. Дети, рожденные раньше срока (недоношенными), подвержены риску развития трудностей с чтением по сравнению с детьми, родившимися в срок [26]. Нейробиологические теории должны иметь отношение к исследованию и развитию навыка чтения [28].

В последнее время отмечают рост числа учащихся, не усваивающих программу начальной школы. М. А. Гречаная и Б. В. Сергеева к основным причинам неспособности овладения детьми образовательной программой на уровне начального общего образования относят неуспеваемость, которая «закономерно связана с их персональными особенностями и с теми жизненными и бытовыми условиями, в которых проходит становление и развитие личности таких школьников» [7, с. 210].

Отдельную категорию учащихся, которые испытывают трудности на этапе начального общего образования, являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

В международном классификаторе болезней 11-го пересмотра (далее – МКБ-11) данная патология описывается под рубрикой «Нарушения интеллектуального развития». МКБ-11 определяет, что это недостаточно определенная группа расстройств, при которых имеет место смесь специфических нарушений развития речи, школьных навыков и / или двигательных функций, но ни одна из них не преобладает над другими так, чтобы на ее основе установить первичный диагноз. Общим для этих специфических расстройств развития является сочетание в некоторой степени общего нарушения когнитивных функций [10].

В педагогических источниках к детям с ЗПР относят детей, имеющих сложности при формировании одного или нескольких навыков обучения, в том числе чтения [12].

В области специальной психологии В. А. Швецова предлагает рассматривать ЗПР как один из типов дизонтогенеза, «при котором наблюдается задержка темпа формирования познавательных процессов и эмоциональной сферы с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах» [24].

Группа детей с ЗПР разнообразна по своему составу, характеризуется неравномерным или задержанным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. В связи с этим для данной категории детей создаются специальные условия образования – разрабатываются адаптированные образовательные программы, к образовательному процессу активно привлекаются психологи, логопеды и дефектологи (олигофренопедагоги).

На основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы мы сделали выводы о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР имеют следующие особенности в освоении навыка чтения: затрудненное формирование устойчивых связей между звуками и соответствующими буквами в процессе осуществления операции слияния звуков в слоги; замедленность или недостаточная сформированность фонематического и слогового анализа и синтеза; недоразвитие зрительного гнозиса, сужение зрительного поля, неустойчивость зрительного восприятия и представлений, недостаточно четкое установление связей между зрительным образом буквы и слуховым; однонаправленность чтения, различные ошибки технической (пропуски, замены, смешивания звуков, букв, искажения слоговой структуры слов) и содержательной (затруднением понимания семантических и логико-грамматических связей слов в предложении, непонимания отдельных логических связей в тексте или его содержания в целом) сторон чтения, что свидетельствует о наличии нарушений чтения, характерных для разных форм дислексии [2; 8; 9; 18; 19; 20; 22; 29; 30].

В настоящее время с целью поиска эффективных средств по преодолению трудностей в обучении (в том числе, чтению) детей с ЗПР ученые предлагают к активному внедрению программ, предусматривающих взаимодействие участников образовательного процесса, но в рамках психолого-педагогического сопровождения как в очном, так и в дистанционном формате (Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников, Т. Н. Кравчук, Н. Ю. Мухина и др.). При этом отмечается, что успешность коррекционной работы зависит не только от учителя начальных классов, но и от взаимодействующего сотрудничества его с учителем-логопедом [4; 5; 13; 15; 17; 23].

Однако отсутствие методически обоснованной программы по коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в рамках согласованного взаимодействия учителя начальных классов, учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей (законных представителей) в условиях общеобразовательной организации, реализующей программы начального общего образования, делает данную проблему особенно значимой.

Анализ различных концепций, освещающих вопросы взаимодействия участников образовательного процесса, осуществляющих обучение детей младшего школьного возраста с трудностями обучения, показал, что согласованная работа специалистов должна строиться на принципах учета особых образовательных потребностей детей, индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе, учета ведущего вида деятельности детей младшего школьного возраста [1; 3; 11; 16;]. Поэтому процесс коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР должен осуществляться в игровой форме педагогом-психологом и учителем-логопедом на индивидуальных занятиях, учителем начальных классов на уроках литературного чтения и во внеурочной работе, родителями в домашних условиях.

Материалы и методы исследования

В исследовании принимали участие 51 обучающийся 3-х классов с заключением территориальной ПМПК – задержка психического развития (рекомендованный вариант обучения – 7.2), 4 учителя начальных классов, 4 учителя-логопеда, 4 педагога-психолога и 49 родителей (законных

представителей) муниципальных образовательных учреждений г. Ярославля. На констатирующем этапе экспериментального исследования для изучения исходного уровня сформированности навыка чтения у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития мы использовали методику Р. И. Лалаевой [14, с. 89-116]. Была осуществлена оценка эффективности взаимодействия участников образовательного процесса по разработанным нами критериям средствами онлайн-анкетирования; диагностика уровня удовлетворенности образовательным процессом родителей (законных представителей) по методике Д. Ю. Соловьевой [21]. Этапы экспериментального исследования: подбор методов диагностики по выявлению нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития; подбор методик оценки эффективности взаимодействия участников образовательного процесса, уровня удовлетворенности образовательным процессом родителей (законных представителей), разработка диагностических критериев; проведение констатирующего этапа эксперимента, анализ результатов диагностики; разработка и апробация программы взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у обучающихся 3 класса младшего школьного возраста с задержкой психического развития; проведение повторной диагностики, анализ результатов с целью доказательства эффективности разработанной программы.

Результаты и их обсуждение

По результатам исследования навыка чтения мы получили следующие результаты: ни один из обучающихся (0 %) не продемонстрировал высокий уровень развития навыка чтения слогов, что связано с несформированностью восприятия буквенного образа и смешением звуков в процессе произношения.

Средний уровень развития слогового чтения продемонстрировали 28 обучающихся (55%), допустивших небольшое количество ошибок, связанных в основном с использованием побуквенного способа чтения и отсутствием дифференциации некоторых букв, внешне похожих.

Низкий уровень прочтения слогов продемонстрировали 23 обучающихся (45 %), которые допустили свыше 12 ошибок. При

этом характер воспроизведения слогов отличался путаницей внешне похожих букв, использованием побуквенного прочтения, не четким произношением слога.

Результаты выявления уровня сформированности прочтения слов разной сложности показали, что никто из обучающихся (100 %) не обладает высоким уровнем прочтения таких слов. В то же время 32 учащихся (64 %) оказались на среднем уровне развития чтения слов, что свидетельствует о большей сформированности навыков чтения по сравнению с остальными обучающимися. Все дети допускали ряд ошибок, связанные с неправильной дифференцировкой графем, имеющих отдельные сходные элементы; неправильным прочтением согласных, мягкость которых обозначена мягким знаком.

Низкий уровень развития чтения слов продемонстрировали 18 обучающихся (36 %). Эти дети при чтении заменяли парные глухие и звонкие согласные звуки, у них зафиксирована перестановка или пропуски некоторых звуков, недочитывание окончаний, добавление в слово лишних слогов или отдельных звуков. По нашему мнению, такая тенденция объясняется в первую очередь несформированностью слогового чтения.

Диагностические задания, выявляющие характер чтения предложений (простых нераспространенных, распространенных, сложносочиненных, сложноподчиненных) показали следующие результаты:

– на среднем уровне развития чтения предложений оказались 23 обучающихся (45 %). Дети допустили от 14 до 23 ошибок, больше ошибок допускали при увеличении объема слов в предложении, при этом испытуемые продемонстрировали поверхностное понимание прочитанного материала;

– низкий уровень развития чтения предложений продемонстрировали 28 обучающихся (55%), что мы связываем с прочтением новых или сложных слов со стечением согласных. Ошибки также отличались непониманием различных форм глагола и неверным их прочтением; иногда встречались перестановки слов; при увеличенном объеме слов дети не до конца понимали прочитанное.

По результатам прочтения предложенных текстов никто из обучающихся (0 %) не обладает высоким уровнем развития

чтения. Третьеклассники не смогли продемонстрировать скорость чтения от 50 и выше слов в минуту. У детей преобладал послоговой способ чтения, испытуемые затруднялись давать ответы на вопросы, предложенные по тексту, частично понимали смысл прочитанного; при пересказе прочитанного наблюдались грамматические и речевые ошибки.

На среднем уровне развития навыка чтения оказались 20 детей (40 %), прочитавшие 40 слов в минуту. Учащиеся читали предложенные тексты словами, но с элементами слогового чтения, монотонно; допускали речевые ошибки, хотя и исправляли их с помощью логопеда. Стоит отметить, что дети практически всегда понимали смысл слов в контексте, в связи с чем могли ответить на большинство поставленных вопросов к тексту.

30 обучающихся (60 %) оказались на низком уровне развития навыка чтения текстов. У этих детей темп чтения был менее 30 слов в минуту. Третьеклассники читали по слогам, и только отдельные простые слова читали целиком. В ответах на вопросы к тексту искажали содержание прочитанного, не могли выделить основную мысль прочитанного и разделить текст на части с помощью дополнительных вопросов.

Таким образом, к особенностям навыка чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР можно отнести следующие: а) затрудненное формирование устойчивых связей между звуками и соответствующими буквами в процессе осуществления операции слияния звуков в слоги; б) замедленность или недостаточная сформированность фонематического и слогового анализа и синтеза; в) недоразвитие зрительного гнозиса, сужение зрительного поля, неустойчивость зрительного восприятия и представлений, недостаточно четкое установление связей между зрительным образом буквы и слуховым; г) различные ошибки технической (пропуски, замены, смешивания звуков, букв, искажения слоговой структуры слов) и содержательной (непонимание отдельных логических связей в тексте или его содержания в целом) сторон чтения.

Кроме того, в рамках экспериментального исследования нами была проведена диагностика уровня удовлетворенности образовательным процессом родителей (законных представителей) по методике

Д. Ю. Соловьевой «Развивающая образовательная среда в школе или классе» [21]. Мы получили следующие результаты.

31 родитель (законный представитель) (64 %) имеет низкий уровень удовлетворенности взаимодействием участников образовательного процесса. По мнению участников опроса, образовательный процесс не удовлетворяет интересы и потребности самих родителей и их детей. В то же время 3 родителей (законных представителей). 13 родителей (27 %) считают, что взаимодействие участников образовательного процесса в достаточной мере влияют на развитие обучающихся. И всего лишь 4 родителей (9 %) считают, что взаимодействие участников образовательного процесса в полной мере соответствует потребностям обучающихся и их родителей. По результатам полученных данных можно заключить, что эффективность взаимодействия участников образовательного процесса, по мнению родителей (законных представителей), является недостаточной, требующей существенных изменений.

На следующем этапе экспериментального исследования мы провели анкетирование 12 педагогов (4 учителя-логопеда, 4 учителя начальных классов, 4 педагога-психолога) для определения эффективных методов взаимодействия участников образовательного процесса. Анализируя результаты заполнения педагогами разработанной нами анкеты «Взаимодействие семьи и школы», мы сделали следующие выводы: 1) основное взаимодействие педагогов и родителей происходит на родительских собраниях и в *viber*-группе. Педагоги считают, что взаимодействие с семьей будет эффективней, если дополнительно организовать мастер-классы (по интересующим вопросам), «неформальные» встречи и праздники; 2) родители иногда присутствуют на школьных мероприятиях/событиях, но не принимают активного участия в школьных мероприятиях. По мнению педагогов, такая позиция родителей связана с недостаточной осведомленностью о таких событиях; 3) малое количество родительских собраний связано с затруднениями в выборе форм и методов взаимодействия с семьями, а также со слабой заинтересованностью родителей в контактах со школой; 4) информирование родителей происходит посредством записей в дневниках учащихся и *viber*-группе; 5) семинары, лекции

и обмен опытом с коллегами способны увеличить эффективность взаимодействия участников образовательного процесса.

На основе полученных данных выводов мы определили ведущие методы, средства и формы взаимодействия семьи и школы, которые включены в «Программу взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у учащихся 3 класса». Для оценки эффективности работы по данной программе нами были разработаны критерии взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР, к которым мы отнесли:

- заинтересованность родителей (законных представителей) в улучшении качества чтения обучающихся;
- заинтересованность педагогов во взаимодействии друг с другом и с родителями (законными представителями) для успешной коррекции нарушений чтения у обучающихся;
- систематичность и качество выполнения домашних заданий обучающихся;
- повышение качества чтения (правильность, скорость, сознательность, выразительность чтения) у обучающихся.

Разработанная программа имеет системный характер, основанный на комплексе педагогически, психологически и логопедически целесообразных организованных мероприятий. Программа рассчитана на 36 часов (3 занятия в неделю по 40 минут). В процессе освоения программы количество занятий может корректироваться в зависимости от глубины нарушений и способности учащегося к усвоению речевого материала.

Взаимодействие участников образовательного процесса регулируется следующими локальными актами муниципальных образовательных учреждений города Ярославля:

- Положениями о психолого-педагогическом консилиуме (ППк);
- Положениями о взаимодействии учреждений с семьями обучающихся в соответствии с ФГОС НОО для детей с ЗПР.

Коррекционная работа по коррекции чтения с обучающимися 3 классов с ЗПР проводится:

- в рамках образовательного процесса (индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения,

структурная простота содержания, повторяемость в обучении, активность и сознательность в обучении);

– в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованных индивидуальных и групповых занятий (коррекционно-развивающие и логопедические занятия);

– в рамках психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Организация взаимодействия участников образовательного процесса, направленного на коррекцию нарушений чтения, включала следующие этапы: 1) подготовительный (диагностико-поисковый); 2) консультативно-проектировочный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный. Последовательность этапов и их адресность создают необходимые предпосылки для устранения дезорганизующих факторов.

На подготовительном этапе были проведены первичные индивидуальные консультации с родителями (законными представителями) обучающихся. Проведена логопедическая, психологическая и педагогическая диагностика детей, по результатам которой нами были определены зона ближайшего развития учащегося, уровень мотивации к учебной деятельности, сформированность навыка чтения.

На консультативно-проектировочном этапе проводилось анкетирование родителей (законных представителей) с целью определения уровня удовлетворенности взаимодействием школы с семьей. Так же проводили повторное консультирование родителей (законных представителей) для выявления их мотивации к активному участию во взаимодействии с педагогами школы. Консультации проводились в разных форматах: групповые и индивидуальные личные встречи. Некоторые консультации проводились по запросу родителей и носили неформальный характер. Также на данном этапе мы разрабатывали индивидуальную программу сопровождения учащихся.

Деятельностный этап подразумевал реализацию психолого-педагогического сопровождения. Данный этап являлся основным: на нем учащиеся посещали индивидуальные и подгрупповые занятия с учителем-логопедом, педагогом-психологом и учителем начальных классов. Все педагоги взаимодействовали друг с другом посредством тетради взаимодействия, в которой

указывались трудности каждого обучающегося. Взаимодействие с родителями отслеживалось качеством выполнения домашних заданий, а также регулярными индивидуальными консультациями.

Аналитико-рефлексивный этап включал оценку эффективности программы посредством промежуточной диагностики, уровнем усвоения навыков и достижения планируемых результатов.

Важнейшим условием реализации данной программы являлось взаимодействие классного руководителя (учителя начальных классов), педагога-психолога, учителя-логопеда и родителей (законных представителей). Учитель начальных классов (классный руководитель) курировал работу по реализации программы; взаимодействовал с психологом, логопедом и родителями; осуществлял просветительскую деятельность при работе с родителями детей с ЗПР.

Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе реализации программы, направленной на коррекцию чтения, - один из основных механизмов реализации программы коррекционной работы. Такая работа требует:

– создания программы взаимодействия всех специалистов в рамках реализации коррекционной работы;

– осуществления совместного многоаспектного анализа причин и особенностей нарушения чтения у детей с ЗПР;

– разработки и реализации комплексных индивидуальных и групповых методов коррекции чтения учащихся.

Реализация программы обеспечивалась взаимодействием основных участников образовательного процесса: социально-психолого-педагогической службой – психолог, классный руководитель, психолого-педагогическим консилиумом (Консилиум) – психолог, классный руководитель, логопед.

Учитель начальных классов (классный руководитель) являлся связующим звеном в комплексной группе специалистов по организации коррекционной работы с учащимися: он делал первичный запрос специалистам и давал первичную информацию о ребенке; осуществлял индивидуальную коррекционную работу (педагогическое сопровождение); консультативную помощь семье в вопросах коррекционно-развивающего воспитания и обучения; изучал жизнедеятельность ребенка вне

школы, взаимодействие с семьями обучающихся и др.

Педагог-психолог изучал личность учащегося и коллектива класса; анализировал адаптацию ребенка в среде; выявлял учащихся, не адаптированных к процессу обучения; изучал взаимоотношения младших школьников со взрослыми и сверстниками; подбирал пакет диагностических методик для организации профилактической и коррекционной работы; осуществлял психологическую поддержку нуждающихся в ней обучающихся; осуществлял консультативную помощь семье в вопро-

сах коррекционно-развивающего воспитания и обучения, профилактическую и коррекционную работу с учащимися.

Учитель-логопед:

– проводит диагностики по развитию чтения у ребенка;

– организует помощь учащимся, имеющим проблемы со здоровьем;

– разрабатывает рекомендации педагогам по организации работы с детьми, нуждающимися в коррекции чтения.

Содержание взаимодействия участников образовательного процесса по коррекции чтения у третьеклассников с ЗПР можно представить в Таблице 1.

Таблица 1

Содержание взаимодействия участников образовательного процесса по коррекции навыка чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР

Характеристика содержания	Мероприятия
<i>Диагностическое направление работы по коррекции чтения</i>	
<i>Цель: выявление нарушений чтения у обучающихся</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – сбор анамнестических данных (логопед, психолог); – педагогическая диагностика с целью своевременного выявления особых образовательных потребностей детей (учитель начальных классов); – изучение развития познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей (педагог-психолог); – изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся, испытывающих трудности в обучении и в общении (педагог-психолог); – изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей (педагог-психолог, учитель начальных классов); – диагностика устной и письменной речи (логопед); – мониторинг динамики развития обучающихся, их успешности в освоении чтения (логопед, учитель начальных классов); – анализ результатов обследования с целью проектирования и корректировки коррекционных мероприятий, а также выбор индивидуального образовательного маршрута (все специалисты). 	<ul style="list-style-type: none"> – сбор сведений о ребенке у педагогов, родителей (беседы, анкетирование, интервьюирование); – психолого-педагогический эксперимент; – наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности; – беседы с учащимися, учителями и родителями; – изучение уровня развития навыка чтения у ребенка; – оформление документации (психолого-педагогические дневники наблюдения за учащимися и др.).
<i>Организационное направление работы по коррекции чтения</i>	
<i>Цель: организация взаимодействия между специалистами по коррекции нарушений чтения</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – составление индивидуальной программы психологического и логопедического сопровождения учащегося (совместно с педагогами); – формирование в классе психологического климата, комфортного для всех обучающихся; – разработка оптимальных для развития обучающихся с ЗПР групповых и индивидуальных психокоррекционных программ (методик, методов и приёмов обучения) в соответствии с их особыми образовательными потребностями. 	<ul style="list-style-type: none"> – системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребенка в динамике образовательного процесса, направленное на всестороннее развитие, формирование универсальных учебных действий; – обучающие семинары для учителей начальных классов (классных руководителей) по следующим темам: «Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Коррекционные занятия. Что это значит?» и др.
<i>Работа по устранению нарушений чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР</i>	

Цель: устранение нарушений чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР	
<ul style="list-style-type: none"> – проведение коррекционных занятий с целью формирования чтения, всестороннего развития, формирования универсальных учебных действий. 	<ul style="list-style-type: none"> – занятия индивидуальные и групповые; – игры, упражнения; – психокоррекционные методики (О. И. Азова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова, О. В. Елецкая); – занятия; – система домашних заданий по развитию фонематического слуха, зрительного гнозиса за счет применения в домашних условиях «Глазодвигательных упражнений», прослушивания и пения логоритмических песенок, пальчиковой гимнастики.
Консультативная работа	
Цель: обеспечение непрерывности сопровождения детей с ЗПР и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий коррекции навыка чтения у обучающихся	
<ul style="list-style-type: none"> – психолого-педагогическое консультирование педагогов по решению проблем коррекции чтения; – консультативная помощь семье в вопросах решения конкретных вопросов коррекции чтения и оказания возможной помощи ребенку в освоении образовательной программы; – выработка и обмен совместными рекомендациями классным руководителем, учителем-логопедом и педагогом-психологом по основным направлениям работы в рамках коррекции навыка чтения. 	<ul style="list-style-type: none"> – беседа, семинар, лекция, консультация, анкетирование педагогов, родителей; – разработка методических материалов и рекомендаций учителю, родителям; – создание вайбер-группы; – организация почты «Вопросы и ответы».
Информационно-просветительская работа	
Цель: знакомство педагогов и родителей (законных представителей) с особенностями процесса чтения у обучающихся с ЗПР, коррекционных мероприятий по устранению выявленных нарушений чтения	
<ul style="list-style-type: none"> – проведение тематических выступлений учителем-логопедом и педагогом-психологом для классного руководителя и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей; – оформление учителем-логопедом, педагогом-психологом и классным руководителем информационных стендов, печатных и других материалов для родителей (законных представителей). 	<ul style="list-style-type: none"> – психологическое и логопедическое просвещение педагогов с целью повышения их психологической компетентности; – психологическое и логопедическое просвещение родителей с целью формирования у них элементарной психолого-педагогической компетентности.
Социально-педагогическое сопровождение	
Цель: реализация взаимодействия классного руководителя и обучающегося и/или его родителей, направленное на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки в процессе коррекции навыка чтения	
<ul style="list-style-type: none"> – наличие в программах разделов социально-педагогического сопровождения учащихся, направленного на их социальную интеграцию в общество. 	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальные и групповые беседы, семинары, тренинги; – лекции для родителей; – анкетирование педагогов, родителей; – разработка методических материалов и рекомендаций.

После внедрения программы нами был проведен контрольный этап экспериментального исследования, направленный на выявление уровня сформированности навыка чтения детей младшего школьного возраста с ЗПР. На основе полученных данных были сделаны выводы: учащиеся освоили словесное прочтение текстов, понимали суть прочитанного, продемонстрировали хороший уровень развития связной

речи во время ответов на вопросы к текстам. 9 обучающихся третьих классов с ЗПР (17 %) продемонстрировали высокий уровень развития навыка чтения. Дети смогли дать ответы на поставленные вопросы к тексту, понимали общий смысл прочитанного. Во время ответов продемонстрировали связную речь, самостоятельно находили в тексте слова и выражения, используемые автором для описания

действующих лиц, природы и т. д. В контрольной группе высокий уровень чтения не был обнаружен.

На среднем уровне развития навыка чтения в экспериментальной группе находились 15 детей (57 %), а в контрольной группе – 8 (32 %). Дети читали предложенные тексты словами, но с элементами слогового чтения, монотонно; допускали речевые ошибки, хотя и исправляли их с помощью учителя. Стоит отметить, что обучающиеся практически всегда понимали смысл слов в контексте, в связи с чем могли ответить на большинство поставленных вопросов к тексту.

На низком уровне сформированности навыка чтения в экспериментальной группе осталось 2 обучающихся (7 %), в контрольной группе – 17 (68 %).

Из представленных данных видно, что существенный процент обучающихся экспериментальной группы смогли преодолеть многие ошибки при чтении: дети освоили словесное прочтение текстов, стали понимать суть прочитанного, демонстрируют хороший уровень развития связной речи при пересказе прочитанного.

Кроме того, у детей экспериментальной группы повысилась познавательная активность и стремление к правильному выполнению заданий. Считаем, что такая тенденция связана с внедрением разработанной нами программы, которая предполагает организацию и внедрение взаимодействия всех участников образовательного процесса как в рамках образовательной организации (психолог, логопед, классный руководитель), так и вне ее (родители).

Обучающиеся 3 классов из контрольной группы обучались по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с ЗПР тоже продемонстрировали положительную динамику в освоении навыка чтения, но она не значительна.

В рамках контрольного этапа нами было повторно проведено анкетирование родителей (законных представителей) по методике Д. Ю. Соловьевой, в результате чего было установлено, что 20 родителей (82 %) учащихся из экспериментальной группы стали оценивать уровень взаимодействия со школой как высокий.

Обучающиеся и родители экспериментальной группы стали проявлять высокий интерес к проводимым в школе мероприятиям. Лишь 5 родителей (законных представителей) (18 %) обладают средним

уровнем удовлетворенности взаимодействием участников образовательного процесса. Родители отмечают, что образовательная организация на достаточном уровне развивает личностные качества ребенка, все же вопросам просвещения родителей по проблеме коррекции чтения у обучающихся с ЗПР, по мнению респондентов, уделено недостаточное количество времени. Все же, учащиеся и их родители испытывают положительные эмоции относительно школы и всех участников образовательного процесса.

Шесть (25 %) родителей учащихся из контрольной группы оценивают удовлетворенность взаимодействия со школой как низкую, двенадцать родителей (50 %) – как среднюю, и шесть (25 %) родителей оценивают удовлетворенность взаимодействия участников образовательного процесса на высоком уровне.

При оценке сформированности взаимодействия учителя начальных классов, учителя-логопеда, педагога-психолога показали высокий уровень удовлетворенностью взаимодействием участников образовательного процесса, что проявляется в повышении их знаний, умений и навыков взаимодействия не только с обучающимися с ЗПР в рамках образовательного процесса, но и во взаимодействии с родителями.

Заключение

Взаимодействие участников образовательного процесса является неотъемлемой составляющей коррекции навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, чему способствует внедрение программы, являющейся частью системы по оказанию комплексной помощи обучающимся с ЗПР в освоении адаптированной основной образовательной программы на начальной ступени обучения и включающей согласованную работу логопеда, учителя начальных классов, психолога и родителей (законных представителей).

По результатам мы можем сделать вывод, что «Программа взаимодействия участников образовательного процесса при коррекции нарушений чтения учащихся 3 класса с ЗПР» содействовала не только повышению уровня чтения обучающихся, но и взаимодействию в структуре «родитель-учитель-логопед-психолог», что реализуется в целесообразной организации инклюзивного образования, а также

в готовности и умении отбирать оптимальные способы организации взаимодействия участников образовательного процесса.

Считаем, что при обучении студентов разработке, обоснованию и реализации

программ по коррекции имеющихся нарушений, помимо профессиональных компетенций, будущие логопеды приобретают и методические компетенции.

Литература

1. Алмазова И. Г., Долгошеева Е. В., Корякина Г. А., Числова С. Н. Актуальные проблемы коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками // *Modern Science*. 2020. № 2-1. С. 243-250.
2. Арсеньева М. В., Ивлева М. Г. Характер нарушений репродуцирования текста у детей с задержкой психического развития и методика их коррекции // *Специальное образование*. 2021. № 1. С. 5-21.
3. Ахметшина И. А., Петрова Е. А., Лосева А. А., Филина Н. А. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. М.: Экон-Информ, 2020. 250 с.
4. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: монография. М.: Наука, 2020. 212 с.
5. Баранова Г. А., Васильева Н. В., Щепетникова И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Тула: ТулГУ, 2021. 210 с.
6. Величенкова О. А., Ахутина Т. В., Русецкая М. Н., Гусарова З. В. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // *Специальное образование*. 2019. № 3. С. 36-49.
7. Гречанная М. А., Сергеева Б. В. Теоретические основы проблемы слабой успеваемости учащихся начальной школы // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017. № 6-2. С. 209-217.
8. Губернаторова Н. А., Каштанова С. Н. Влияние сложных видов восприятия на процессы чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020. № 3 (146). С. 89-95.
9. Дмитриева О. А., Брюховских Л. А. Особенности формирования навыка чтения у детей с задержкой психического развития // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2016. № 4 (38). С. 129-134.
10. Емелина Д. А., Макаров И. В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*. 2018. № 1. С. 4-12.
11. Зиберт В. О. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // *Наука и реальность*. 2022. № 1 (9). С. 46-50.
12. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Иркутск: ИГУ, 2020. 303 с.
13. Ишимова О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение: программно-методические материалы. М.: Просвещение, 2021. 76 с.
14. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Каро, 2019. 254 с.
15. Лебедеенко А. В., Чекалина Т. А. Методика взаимодействия участников образовательного процесса в условиях дистанционного обучения // *Школа и производство*. 2020. № 7. С. 57-64.
16. Мицан Е. Л., Юдаева В. А. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития // *Защита детства: проблемы, поиски, решения*. М.: Знание-М, 2021. С. 361-364.
17. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. М.: Юрайт, 2018. 159 с.
18. Осташкова В. Н., Кузьмин Д. Н. Анализ сформированности навыка чтения у первоклассников с задержкой психического развития // *Проблемы современного образования*. 2020. № 4. С. 128-134.
19. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. СПб.: Каро, 2007. 191 с.
20. Семаго М. М., Семаго Н. Я., Дробинская А. О. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: Аркти, 2019. 368 с.
21. Соловьева Д. Ю. Развиваем компетенции. Анкеты для мониторинга достижения планируемых результатов программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся // *Справочник классного руководителя*. 2017. № 5. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://e.klass-ruk.ru/555712> (дата обращения 13.10.2023)

22. Торопова Т. Н. Осознанное чтение как средство коррекции семантической дислексии у младших школьников с задержкой психического развития // Научное образование. 2021. № 2 (11). С. 92-96.

23. Шамарина Е. В. Преимущество в работе учителя-логопеда и учителя младших классов как важное психолого-педагогическое направление формирования первоначального навыка чтения первоклассников с задержкой психического развития // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 7 (228). С. 217-223.

24. Швецова В. А., Пчелкина Е. П. Специальная психология. Белгород: НИУ «БелГУ», 2019. 245 с.

25. Benítez-Burraco A. Dislexias evolutivas: qué pueden decirnos la neurología y la genética al respecto. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. 2009. Vol. 29. No. 2. Pp. 104-114. [Electronic resource]. Mode of access: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70148-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70148-2) (accessed: 28.09.2023).

26. Borchers L. R., Bruckert L., Travis K. E., Dodson C. K., Loe I. M., Marchman V. A., Feldman H. M. Predicting text reading skills at age 8 years in children born preterm and at term. Early Human Development. 2019. Vol. 130. Pp. 80-86. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.earlhum-dev.2019.01.012> (accessed: 28.09.2023).

27. Echegaray-Bengoa J., Soriano-Ferrer M. Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. Aula Abierta. 2016. Vol. 44. No. 2. Pp. 63-69. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001> (accessed: 28.09.2023).

28. Goswami U. Neurociencia y Educación: podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dyslexia. Psicología Educativa. 2015. Vol. 21. No. 2. Pp. 97-105. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.002> (accessed: 28.09.2023).

29. Łuniewska M., Wójcik M., Katarzyna J. The effect of inter-letter spacing on reading and dyslexic children. Learning and Instruction. 2022. Vol. 80. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101576> (accessed: 28.09.2023).

30. Martínez A. D. Prolexia. Diagnóstico y detección temprana de la dyslexia. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. 2021. Vol. 41. No. 4. Pp. 216-217. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.001> (accessed: 28.09.2023).

31. Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Dislexia (Specific Reading Disability). Biological Psychiatry. 2005. No. 57. Pp. 1301-1309.

References

1. Almazova I. G., Dolgosheeva E. V., Koryakina G. A., Chislova S. N. *Aktualnye problemy korrektsionno-razvivayushchej raboty s mladshimi shkolnikami* [Actual problems of correctional and developmental work with younger schoolchildren]. Modern Science. 2020. No. 2-1. Pp. 243-250. (In Russian)

2. Arsenyeva M. V., Ivleva M. G. *Kharakter narushenij reproduktivnogo teksta u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya i metodika ikh korrektsii* [The nature of violations of text reproduction in children with mental retardation and methods of their correction]. Special Education. 2021. No. 1. Pp. 5-21. (In Russian)

3. Ahmetshina I. A., Petrova E. A., Loseva A. A., Filina N. A. *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeistvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa* [Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process]. Moscow, Econ-Infom Publ., 2020. 250 p. (In Russian)

4. Babkina N. V., Korobeynikov I. A. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie rebenka s zaderzhkoj*

psikhicheskogo razvitiya: monografiya [Psychological support of a child with mental retardation: Monograph]. Moscow, The Science Publ., 2020. 212 p. (In Russian)

5. Baranova G. A., Vasilyeva N. V., Shchepetinnikova I. V. *Logopedicheskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ia v usloviakh realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov* [Speech therapy support for children with disabilities in the context of the implementation of federal state educational standards]. Tula, TulGU Publ., 2021. 210 p. (In Russian)

6. Velichenkova O. A., Akhutina T. V., Rusetskaya M. N., Gusarova Z. V. The problem of writing and reading disorders in children: data from the All-Russian survey. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special Education]. 2019. No. 3. Pp. 36-49. (In Russian)

7. Grechannaya M. A., Sergeeva B. V. *Teoreticheskie osnovy problemy slaboj uspevaemosti uchashchikhsya nachal'noj shkoly* [Theoretical foundations of the problem of poor academic performance of primary school students]. Scientific

Review. Pedagogical Sciences. 2017. No. 6-2. Pp. 209-217. (In Russian)

8. Gubernatorova N. A., Kashtanova S. N. *Vliyanie slozhnykh vidov vospriyatiya na processy chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [The influence of complex types of perception on the processes of reading and writing in younger schoolchildren with mental retardation]. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2020. No. 3 (146). Pp. 89-95. (In Russian)

9. Dmitrieva O. A., Bryukhovskikh L. A. *Oso-bennosti formirovaniya navyka chteniya u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [Features of the formation of reading skills in children with mental retardation]. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. 2016. No. 4 (38). Pp. 129-134. (In Russian)

10. Emelina D. A., Makarov I. V. *Zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detej (analiticheskij obzor)* [Mental development delays in children (analytical review)]. V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology. 2018. No. 1. Pp. 4-12. (In Russian)

11. Siebert V. O. *Aktual'nye voprosy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami* [Topical issues of psychological and pedagogical support of children with special educational needs]. Science and Reality. 2022. No. 1 (9). Pp. 46-50. (In Russian)

12. Indenbaum E. L., Gostar A. A. *Psikhologiya dizontogeneza i osnovy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ia* [Psychology of dysontogenesis and the basics of psychological and pedagogical support for children with disabilities]. Irkutsk, IGU Publ., 2020. 303 p. (In Russian)

13. Ishimova O. A. *Logopedicheskoe soprovozhdenie uchaschikhsia nachal'nykh klassov. Chtenie* [Speech therapy support for primary school students. Reading]. Moscow, Education Publ., 2021. 76 p. (In Russian)

14. Lalaeva R. I. *Narusheniia chteniia i puti ikh korrektsii u mladshikh shkol'nikov* [Reading disorders and ways of their correction in younger schoolchildren]. St. Petersburg, Karo Publ., 2019. 254 p. (In Russian)

15. Lebedenko A.V., Chekalina T. A. *Metodika vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa v usloviyakh distancionnogo obucheniya* [Methods of interaction of participants in the educational process in the conditions of distance learning]. School and Production. 2020. No. 7. Pp. 57-64. (In Russian)

16. Mitsan E. L., Yudaeva V. A. *Inkluzivnoe obrazovanie detej s zaderzhkoj psikhicheskogo*

razvitiia [Inclusive education of children with mental retardation]. Protection of childhood: problems, searches, solutions. Moscow, Znanie-M Publ., 2021. Pp. 361-364. (In Russian)

17. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa* [Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 159 p. (In Russian)

18. Ostashkova V. N., Kuzmin D. N. *Analiz sformirovannosti navyka chteniya u pervoklassnikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [Analysis of the formation of reading skills in first-graders with mental retardation]. Problems of Modern Education. 2020. No. 4. Pp. 128-134. (In Russian)

19. Rusetskaya M. N. *Narusheniia chteniia u mladshikh shkol'nikov: analiz rechevykh i zritel'nykh prichin: monografiia* [Reading disorders in younger schoolchildren: analysis of speech and visual causes: Monograph]. St. Petersburg, Karo Publ., 2007. 191 p. (In Russian)

20. Semago M. M., Semago N. Ya., Drobinskaya A. O. *Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologa* [Problem children: the basics of diagnostic and correctional work of a psychologist]. Moscow, Arcti Publ., 2019. 368 p. (In Russian)

21. Solov'eva D. YU. *Razvivaem kompetencii. Ankety dlya monitoringa dostizheniya plaaniruemym rezul'tatov programmy duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya uchaschihhsya* [We develop competencies. Questionnaires for monitoring the achievement of the planned results of the program of spiritual and moral development and education of students]. Homeroom teacher's handbook. 2017. No. 5. [Electronic resource]. Mode of access: <https://e.klass-ruk.ru/555712> (accessed: 13.10. 2023).

22. Toropova T. N. *Osoznannoe chtenie kak sredstvo korrektsii semanticheskoy disleksii u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [Conscious reading as a means of correcting semantic dyslexia in younger schoolchildren with mental retardation]. Scientific Education. 2021. No. 2 (11). Pp. 92-96. (In Russian)

23. Shamarina E. V. *Preemstvennost' v rabote uchitelya-logopeda i uchitelya mladshikh klassov kak vazhnoe psikhologo-pedagogicheskoe napravlenie formirovaniya pervonachal'nogo navyka chteniya pervoklassnikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [Continuity in the work of a speech therapist and a primary school teacher as an important psychological and pedagogical direction for the formation of the initial reading skill of first-graders with mental retar-

dition]. Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities. 2016. No. 7 (228). Pp. 217-223. (In Russian)

24. Shvetsova V. A., Pchelkina E. P. *Spetsial'naiia psikhologija* [Special psychology]. Belgorod, NRU "BelSU" Publ., 2019. 245 p. (In Russian)

25. Benítez-Burraco A. Dislexias evolutivas: qué pueden decirnos la neurología y la genética al respect. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2009. Vol. 29. No. 2. Pp. 104-114. [Electronic resource]. Mode of access: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70148-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70148-2) (дата обращения: 28.09.2023).

26. Borchers L. R., Bruckert L., Travis K. E., Dodson C. K., Loe I. M., Marchman V. A., Feldman H. M. Predicting text reading skills at age 8 years in children born preterm and at term. *Early Human Development*. 2019. Vol. 130. Pp. 80-86. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.012> (дата обращения: 28.09.2023).

27. Echeagaray-Bengoia J., Soriano-Ferrer M. Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*. 2016. Vol. 44. No. 2. Pp. 63-69. [Electronic resource]. Mode of access:

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001> (дата обращения: 28.09.2023).

28. Goswami U. Neurociencia y Educación: podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dyslexia. *Psicología Educativa*. 2015. Vol. 21. No. 2. Pp. 97-105. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.002> (дата обращения: 28.09.2023).

29. Łuniewska M., Wójcik M., Katarzyna J. The effect of inter-letter spacing on reading and dyslexic children. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 80. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101576> (дата обращения: 28.09.2023).

30. Martínez A. D. Prolexia. Diagnóstico y detección temprana de la dyslexia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2021. Vol. 41. № 4. Pp. 216-217. [Electronic resource]. Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.001> (дата обращения: 28.09.2023).

31. Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Dislexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*. 2005. No. 57. Pp. 1301-1309.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Грошенкова Виктория Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методик и технологий специального и инклюзивного образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия; e-mail: va-47@mail.ru

Шабалина Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методик и технологий специального и инклюзивного образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия; e-mail: swetlana76-2011@mail.ru

Принята в печать 15.05.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Victoria A. Groshenkova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Methods and Technologies of Special and Inclusive Education, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia; e-mail: va-47@mail.ru

Svetlana A. Shabalina, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Methods and Technologies of Special and Inclusive Education, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia; e-mail: swetlana76-2011@mail.ru

Received 15.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-37-41

Использование комплекса практических заданий для визуализации данных при изучении военнослужащими дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности»

© 2024 Гужвенко Е. И., Гужвенко В. Ю.

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище
им. генерала армии В. Ф. Маргелова,
Рязань, Россия; e-mail: Elena_guj@list.ru, vasilii_guj@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Визуализация данных позволяет в наиболее понятном виде представлять результаты деятельности, делать практические выводы, путем обработки данных. Используя обработку и визуальное представление данных, исследователь получает различные результаты, делает выводы о полученных сведениях. Визуализация – не только процесс переработки данных в графический вид, но и переработка результатов, чтоб они стали понятнее исследователю. **Цель** статьи – разработать задания по информатике, в которых наглядные методы (визуализация данных) реализуются не только с помощью преобразования данных в таблицы, графики, диаграммы, но и с использованием их неграфического редактирования вида для последующего успешного восприятия. **Методы:** обучение через создание проблемных ситуаций. **Результат.** Обучение направлено на развитие методов и способов обработки данных. **Вывод.** Применение предлагаемого комплекса заданий позволяет осуществлять интерпретацию данных, их лучше понимать.

Ключевые слова: обучение, визуализация данных, обработка данных, практические задания, профессиональное обучение.

Формат цитирования: Гужвенко Е. И., Гужвенко В. Ю. Использование комплекса практических заданий для визуализации данных при изучении военнослужащими дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 37-41.
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-37-41

Using a Set of Practical Tasks for Data Visualization in the Study of the "Computer Science and Information Technology in Professional Activity" Discipline by Military Personnel

© 2024 Elena I. Guzhvenko, Vasily Yu. Guzhvenko

Ryazan Guards Higher Airborne Command School
named after Army General V. F. Margelov,
Ryazan, Russia; e-mail: Elena_guj@list.ru, vasilii_guj@mail.ru

ABSTRACT. Data visualization allows you to present the results of activities in the most understandable form and draw practical conclusions by processing data. Using processing and visual presentation of data, the researcher obtains various results and draws conclusions about the information obtained. Visualization

is not only the processing data into a graphical form, but also processing the results so that they become clearer to the researcher. The **aim** of the article to develop tasks in computer science in which visual methods (data visualization) are implemented not only by converting data into tables, graphs, diagrams, but also by using their non-graphical editing for subsequent successful perception. **Methods:** learning through the creation of problem situations. **Result.** Training is aimed at developing methods and methods of data processing. **Conclusion.** The use of the proposed set of tasks allows you to interpret the data and understand them better.

Keywords: training, data visualization, data processing, practical tasks, professional training.

For citation: Guzhvenko E. I., Guzhvenko V. Yu. Using a Set of Practical Tasks for Data Visualization in the Study of the "Computer Science and Information Technology in Professional Activity" Discipline by Military Personnel. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 37-41. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-37-41 (in Russian)

Введение

В современных условиях цифровизации практически всех сфер деятельности человека обучение молодого поколения все чаще базируется на визуализации данных, так как для современной молодежи это стало неотъемлемой частью жизни: покупка билетов; заказ товаров и продуктов; использование сервисов, программ и приложений, которые показывают в динамике движение транспорта, процесс доставки товара; расход трафика; состояние личных финансов; запись на мероприятия и прочее. Кроме того, в большинстве случаев (от 60 % до 70 %) [3; 9] люди воспринимают изображения лучше (так называемый эффект превосходства образа), чем текст, звуковую, числовую или другую информацию. Известно, что если данные подаются в устной форме, то человек запоминает только около 10 % [1-3; 10] информации. Это связано с тем, что информация, представленная в графическом виде, и обрабатывается мозгом гораздо быстрее, и запоминается: восприятие мозгом текста при его изучении осуществляется через визуализацию и соединение картинок-букв [2; 3].

Как правило, под визуализацией данных чаще всего понимают процесс использования визуальных элементов, таких как диаграммы, графики или карты [6; 7], однако и более лаконичное или более понятное описание данных можно отнести к их визуализации. Визуализация позволяет более качественно проанализировать сведения, повысить эффективность их восприятия и на основании выполненного анализа принять обоснованное решение. Визуальный формат представляет информацию и вырисовывает цельную картину происходящего. Когда за обилием цифр легко утратить смысл, стоит обратиться к визуализации данных. Этот инструмент приводит

огромное количество информации в порядок, помогает быстрее понимать её. Визуализация позволяет быстро и легко замечать и интерпретировать связи и взаимоотношения, а также выявлять развивающиеся тенденции, которые не привлекли бы внимания в виде необработанных данных.

Материалы и методы: целью проведения занятий по визуализации данных при изучении электронных таблиц в десантном училище (г. Рязань) является обучение курсантов способам преобразования сведений в наиболее понятный вид, что очень важно для профессиональной деятельности военнослужащих.

Результаты и обсуждение

Как пример использования визуального восприятия информации, представленного не в виде картинок, графиков, а полученного в результате обработки сведений, представления их в более привычных величинах, рассмотрим некоторые из заданий, выполняемых курсантами на занятиях по обработке данных с использованием электронных таблиц [6]. Задания составлены с использованием межпредметных связей, выполняя их, курсанты объединяют сведения, полученные при изучении различных учебных предметов, изучают новые сведения из профессионально значимых дисциплин.

Задание 1. Из отчёта военного коменданта столицы Синилова К. Р. о прохождении парада 7 ноября 1941 года на Красной площади в честь 24-й годовщины Октябрьской революции: участвовало 19044 пехотинца, прохождение пехоты продолжалось 30 минут.

В 2015 году Министерство обороны РФ объявило следующие данные: безвозвратные военные потери за четыре года войны – почти 12 млн человек, общие людские потери СССР – почти 27 млн.

Человек, кол-во	Время, ч.	Время, сут.
19044	0,5	
12000000		
27000000		

Создать таблицу по образцу и определить, сколько времени потребовалось бы для прохождения через Красную площадь, если бы всех погибших поставить в парадный строй. Вычисления произвести отдельно для военнослужащих и для общих демографических потерь. Результаты представить в таблице в виде количества часов и суток.

Зачем требуются данные вычисления? Дело в том, что люди слишком большие числа не в состоянии представить и осознать, а несложные вычисления позволяют «увидеть» масштаб войны, переведя количество погибших, исчисляемых в миллионах, но не понимаемых мозгом, во время, которое при измерении в часах, которое тоже сложно представить – 315 и 709 часов, а при переводе в сутки получаем, что почти полмесяца и месяц маршрутировали бы с достаточно высокой скоростью – 110 шагов в минуту те, кто погиб на войне. Таким образом, большие данные, переведенные в другие, более привычные единицы, позволяют визуализировать, осознать, понять, ощутить людские потери нашей страны во время Великой Отечественной войны.

Еще пример визуализации данных за счет перевода их в другую систему измерений.

Задание 2. Носимый боекомплект стрелка-десантника – 450 патронов калибра 5,45x39. Зная боевую скорострельность автомата Калашникова АК74М, вычислить, сколько времени военнослужащий может осуществлять стрельбу, если из оружия предполагается вести только одиночный или только автоматический огонь (задание выполнить в предположении, что военнослужащий стреляет с боевой скорострельностью, указанной в наставлении по оружию). Предполагая, что при стрельбе одиночным огнем каждый выстрел попадает в цель, а при стрельбе автоматическим – попадают 1-2 из 3, вычислить, сколько в идеальном случае противников удастся уничтожить каждым способом ведения огня. Так как идеальных условий стрельбы не бывает, поэтому сделать повторный расчет с учетом статистических данных – не более 5-20 % пуль во время стрелкового боя попадают в цель.

Выполнить аналогичные расчеты по количеству уничтоженных противников из снайперской винтовки, используя носимый боекомплект СВД-с и предполагая, что процент попадания около 95.

Вычислить и оценить результативность работы снайпера и автоматчика (количество попаданий в единицу времени). По полученным данным сделать выводы о том, сколько и почему должно быть снайперов и автоматчиков в подразделении.

Это одно из первых, самых простых в плане использования возможностей табличного процессора заданий, которое позволяет «представить» числа, оценить их в минутах боя, количестве уничтоженных противников. При выполнении задания необходимо знание сведений по огневой подготовке и тактике.

Работа с профессионально значимыми данными требует выделения базовых сведений, наиболее важной информации, наглядности, отображения данных в «сжатом» виде [3]. Визуализация позволяет: выполнять наглядную коммуникацию; показывать основные моменты, на которые нужно обратить внимание; придать зримую форму объекту, процессу, зависимостям; упорядочить имеющиеся сведения в виде рисунков, схем, таблиц; принять решение на основе упорядоченной информации [4; 5; 8].

Визуализация данных позволяет представить ряд числовых данных в виде диаграмм, графиков, позволяя выделить закономерности. Визуализация информации соединяет различные факты и проводит их интерпретацию. Визуализация знания – позволяет перевести в графическую форму: текст, изображение, схему, карту. Пример визуализированных объектов – презентация, инфографика, графики, диаграммы, рисунки, схемы, ментальные карты, графы и прочее.

За последние годы стремительно изменились акценты при получении и совершенствовании навыков и компетенций в зависимости от возникающих профессиональных задач. Существует множество способов формировать профессиональные навыки, необходимые для конкретного вида деятельности, эти способы связаны с конкретными изучаемыми дисциплинами, с профессиями. Чтоб преподнести информацию, и она наиболее прочно, четко, структурировано воспринималась, один из приемов – максимальная визуализация изучаемого.

Основные навыки, требуемые для военнослужащих десантных войск: аналитическое мышление; способность к решению профессиональных задач; критическое мышление и анализ; креативность при выполнении заданий; умение формулировать задачу в виде, удобном для решения; способность аргументировать и обосновывать наиболее лучшие способы решения профессионально значимых задач; умение использовать современные технологии при решении повседневных и боевых задач.

Указанные навыки частично формируются при изучении военнослужащими дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Одним из основных способов визуализации данных являются графики.

Для правильного построения графика необходимо точно понимать для какой цели он строится, что должен показывать:

- часть (процент) от целого – круговой, кольцевой график;
- соотношение данных между собой – столбиковая диаграмма;
- изменение процесса во времени – линейный (если данные рядов не связаны друг с другом) или точечный график (если есть зависимость между данными рядов);
- распределение данных – гистограмма;
- рассеивание данных – график рассеивания.

Пример визуализации информации на основе выполненных расчетов.

Задание 3. При решении задач по огневой подготовке используется формула тысячных. Используя таблицу линейных размеров типовых объектов (танк, БМП, БТР, телеграфные столбы, столбы проволочных заграждений, километровые столбы, опоры высоковольтных передач, мачты высоковольтных линий) и местных предметов, создать таблицу для вычисления дальности, если их угловые величины изменяются от 0-01 до 100-00 тысячных. Заполнить ее, используя формулу тысячных и построить графики для каждого из типовых объектов.

Выполняя данное задание, военнослужащие, на основании расчетов, заполняют таблицу, определяют, какой из типов графиков в данном случае целесообразно вы-

брать, оценивают полученные изображения с точки зрения имеющихся знаний по огневой подготовке.

Следующее задание требует знания тактики, умения анализировать сведения, проявлять командирские навыки у военнослужащих. Используя указанные знания и визуализировав их, можно, варьируя состав того имущества, которое военнослужащие берут на задания, добиться оптимального набора переносимого имущества.

Задание 4. Рассчитать массу переносимого военнослужащим имущества, необходимого для выполнения конкретной боевой задачи (рейд на сутки, на несколько суток, оборона, штурм). Отсортировать данные по убыванию веса. Построить график соотношения масс имущества, используя вторичную круговую диаграмму, выделив самые тяжелые части и детализировав прочее имущество.

Согласно воинской специальности и поставленной боевой задаче, выяснить, что лучше взять дополнительно, что не брать или взять, но в меньшем количестве, для того, чтоб вес рюкзака с имуществом не превысил определенного значения.

Заключение

Использование этих и других практических заданий для визуализации профессионально значимых сведений является важной задачей для обучаемых, особенно военнослужащих, чьи умения обрабатывать данные помогают выполнять сложнейшие профессиональные комплексные задачи, реализуемые с использованием межпредметных связей. Эксперимент, проведенный на базе десантного училища, показал, что визуализация данных помогает наиболее полно осуществить взаимодействие всех участников учебного процесса, сделать его максимально понятным, а также повышает мотивацию обучения за счет использования визуализации результатов и выполнения заданий, требующих специальной подготовки, реализации межпредметных связей, а, следовательно, и результаты образовательной деятельности. Предложенный авторами подход к обучению военнослужащих полезен при их обучении и способствует лучшему пониманию возможностей информационным технологиям для обработки профессионально значимых сведений.

Литература

- 1 Арихейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Изд-во «Прогресс», 1974. 391 с.
- 2 Вейн А. М. Память человека. М.: Наука, 1973. 209 с.
- 3 Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика – Пресс, 1999. 533 с.
- 4 Говори на языке диаграмм: пособие по визуальным коммуникациям / Джин Желязны; пер. с англ. [А. Мучника и Ю. Корнилович]. 5-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 304 с.
- 5 Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М.: Изд-во «Прогресс», 1970. 271 с.
- 6 Гужвенко Е. И., Тумаков Н. Н., Гужвенко В. Ю. Информатика и информационные

технологии в профессиональной деятельности: практикум. Рязань: РВВДКУ, 2015. 293 с.

7 Клейносова Н. П. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности: учебное пособие. Рязанский государственный радиотехнический университет. Рязань: ИП Конахин А. В. (Book Jet), 2023. 82 с.

8 Маклахов А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 583 с.

9 Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 275 с.

10 Семенычев Ф. Визуализация для эффективности. «ЛитРес: Самиздат», 2016. 120 с.

References

1. Ariheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. Moscow: Publishing house «Progress», 1974. 391 p. (In Russian)
2. Vein A. M. *Pamyat' cheloveka* [Human memory]. Moscow: Nauka, 1973. 209 p. (In Russian)
3. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: Pedagogy – Press, 1999. 533 p. (In Russian)
4. *Govori na yazyke diagramm: posobie po vizual'nym kommunikaciyam* [Speak the Language of Diagrams: A Guide to Visual Communications]. Jean Zelazny; lane from English [A. Muchnik and Yu. Kornilovich]. 5th ed. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2012. 304 p. (In Russian)
5. Gregory R. L. *Glaz i mozg. Psikhologiya zritel'nogo vospriyatiya* [Eye and brain. Psychology of visual perception]. Moscow: Publishing house “Progress”, 1970. 271 p. (In Russian)
6. Guzhvenko E. I., Tumakov N. N., Guzhvenko V. Yu. *Informatika i informacionnye tekhnologii v professional'noj deyatel'nosti: praktikum* [Com-

puter science and information technologies in professional activities: workshop]. Ryazan: RVVDKU, 2015. 293 p. (In Russian)

7. Kleinosova N. P. *Cifrovye instrumenty i servisy v professional'noj deyatel'nosti: uchebnoe posobie* [Digital tools and services in professional activities: textbook]. Ryazan State Radio Engineering University. Ryazan: IP Konyakhin A. V. (Book Jet), 2023. 82 p. (In Russian)

8. Maklakhov A. G. *Obshchaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* [General psychology: Textbook for universities]. St. Petersburg: Peter, 2016. 583 p. (In Russian)

9. Purgina E. I. *Metodologicheskie podkhody v sovremenном obrazovanii i pedagogicheskoy nauke: ucheb. posobie* [Methodological approaches in modern education and pedagogical science: textbook. Ural. state ped. univ. Ekaterinburg, 2015. 275 p. (In Russian)

10. Semenychev F. *Vizualizaciya dlya ehffektivnosti* [Visualization for efficiency]. “LitRes: Samizdat”, 2016. 120 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гужвенко Елена Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, кафедра математических и естественнонаучных дисциплин, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова, Рязань, Россия; e-mail: Elena_guj@list.ru

Гужвенко Василий Юрьевич, Командир взвода – преподаватель, 242 Учебный центр Воздушно-десантных войск, Омск, Россия; e-mail: vasilii_guj@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elena I. Guzhvenko, Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor, the chair of Mathematical and Natural Sciences, Ryazan Guards Higher Airborne Order of Suvorov Twice Red Banner Command School named after Army General V. F. Margelova, Ryazan, Russia; e-mail: Elena_guj@list.ru

Vasily Yu. Guzhvenko, Platoon commander – teacher, 242 Airborne Forces Training Center, Omsk, Russia; e-mail: vasilii_guj@mail.ru

Психологические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.015.31
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-42-48

Деловая игра как средство развития универсальных компетенций студентов

© 2024 Джафарова Н. Р.¹, Ковалев А. Д.², Курбанова О. В.³

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, e-mail: nina.dzhafarova.76@mail.ru,

² Новосибирский государственный педагогический институт, Новосибирск, Россия, e-mail: anatoliycovalev@ya.ru

³ Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является описание особенностей влияния практики использования деловых игр на развитие универсальных компетенций студентов, и как следствие, формирование определенных психологических качеств выпускников вузов. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение представлений в психолого-педагогических исследованиях об особенностях влияния практики использования деловых игр (на примере моделирования международных организаций) на развитие психологических качеств студентов, и как следствие, формирование универсальных компетенций. **Результаты.** Определены ключевые особенности влияния участия в моделировании работы международных организаций в образовательном процессе на формирование психологических качеств и универсальных компетенций будущих выпускников вузов. **Выводы.** Использование деловых игр, как мы видим, является фактором интенсификации процесса развития универсальных компетенций и развитие психологических качеств личности. При этом, по результатам исследования была подтверждена позиция о том, что использование деловых игр в целом и моделирование работы международных организаций способствует развитию навыков системного и критического мышления, развитию коммуникативности, самоорганизации и саморазвитию лидерских навыков и навыков работы в команде, а также формированию способности к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: универсальные компетенции, развитие компетенций, психологические качества, деловые игры, моделирование международных организаций, педагогическое моделирование.

Формат цитирования: Джафарова Н. Р., Ковалев А. Д., Курбанова О. В. Деловая игра как средство развития универсальных компетенций студентов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 42-48. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-42-48

Business Game as a Means of Developing Students' Universal Competencies

©2024 Nina R. Dzhafarova¹, Anatoly D. Kovalev², Olga V. Kurbanova³

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nina.dzhafarova.76@mail.ru,

² Novosibirsk State Pedagogical Institute, Novosibirsk, Russia; e-mail: anatoliycovalev@ya.ru

³ Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to describe the peculiarities of the influence of the practice of using business games on the development of universal competencies of students, and as a result, the formation of certain psychological qualities of university graduates. **Methods.** This study is based on the study of ideas in psychological and pedagogical research about the peculiarities of the influence of the practice of using business games (using the example of modeling international organizations) on the development of psychological qualities of students, and as a result, the formation of universal competencies. **Results.** The key features of the influence of participation in modeling the work of international organizations in the educational process on the formation of psychological qualities and universal competencies of future university graduates are determined. **Conclusions.** The use of business games, as we see, is a factor in the intensification of the process of developing universal competencies and the development of psychological qualities of a person. At the same time, according to the results of the study, the position was confirmed that the use of business games in general, and simulations of the work of international organizations contributes to the development of systemic and critical thinking skills, the development of sociability, self-organization and self-development, leadership and teamwork skills, as well as the formation of the ability to intercultural interaction.

Keywords: universal competencies, competence development, psychological qualities, business games, modeling of international organizations, pedagogical modeling.

For citation: Dzharfarova N. R., Kovalev A. D., Kurbanova O. V. Business Game as a Means of Developing Students' Universal Competencies. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 42-48. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-42-48 (in Russian)

Введение

Образовательный процесс в современных условиях строится на принципах систематизации и последовательности формирования не только определенного набора знаний, умений, навыков, но и развития набора личных психологических качеств. С психолого-педагогических позиций, например, можно отметить, что разработчики образовательных стандартов во многом исходят из того, что образовательный процесс подразумевает формирование компетенций, как набора способностей, определяющих возможность присвоения искомого статуса. Используемый компетентностный подход в разработке и реализации образовательных стандартов, таким образом, определяет необходимость формирования не только исключительно профессионально и личностно значимых навыков, умений и знаний, но и психологических качеств, которые определяют и способность, и готовность к определенным видам профессиональной деятельности.

С подобной точки зрения, нельзя не отметить, что содержание ФГОС ВО бакалавриата по разным направлениям подготовки, в сущности, не только схоже с точки зрения структуры разграничения групп компетенций, но и с точки зрения содержания универсальных компетенций. Так, универсальные компетенции являются одновременно и фундаментом, и надстройкой над общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Обоб-

щая же содержание универсальных компетенций, которые включены во ФГОС, мы можем выделить следующие группы психологических качеств, которые необходимы выпускникам высших учебных заведений: системное и критическое мышление; коммуникабельность; лидерство и способность к командной работе; толерантность (способность к межкультурному взаимодействию); самоорганизация и стремление к саморазвитию.

Представляя в подобном контексте психологические качества выпускников, мы можем говорить о том, что для их развития требуется использование широкого набора методов педагогической работы, обеспечения формирования таких условий, при которых будет создана возможность для всестороннего и гармоничного развития личности. И одним из методов, который используется достаточно активно как для профессиональной подготовки, развития умений, совершенствования знаний и навыков, так и для формирования способности, психологической готовности ко всем аспектам профессиональной деятельности, является метод деловой игры.

Степень разработанности проблемы

Не будет преувеличением сказать, что основной проблемой понимания деловой игры в рамках компетентностного подхода является то обстоятельство, что деловые игры в широком контексте рассматривают преимущественно как средство формиро-

вания общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков студентов. Так, например, Е. А. Арнст, прямо описывая специфику использования деловых игр, преимущественно сосредотачивается на профессиональных компетенциях, только вкратце касаясь вопроса развития универсальных компетенций [2; 6]. При этом, многие исследователи сосредотачиваются на изучении использования разнообразных методов деловой игры с учетом работы со студентами конкретного направления подготовки [2; 3; 4]. В это же время, и количественные исследования в основном посвящены изучению динамики развития профессиональных умений и навыков, или профессиональных умений и навыков, без учета специфики развития психологических качеств личности [3, с. 95].

В данном случае, интересна и позиция О. Г. Алепиной, которая указывает, что использование деловых игр является средством совершенствования учебно-воспитательного процесса, но в контексте развития профессиональных компетенций студентов [1, с. 909]. Схожий контекст рассматривает в своем исследовании и С. В. Стукова, которая обращает внимание на воспитательный потенциал деловых игр, но в рамках учреждения системы СПО [10]. Таким образом, складывается ситуация, при которой потенциал изучения деловых игр с точки зрения развития универсальных компетенций остается раскрытым не полностью. Более того, даже отдельные виды деловых игр оказываются недостаточно изученными и в рамках компетентного подхода, и в рамках в целом психолого-педагогического направления. Особенно справедливо данное утверждение в случае с моделированием международных организаций, которые в целом, достаточно изучены в психолого-педагогическом контексте.

Моделирование международных организаций, при этом, практически не изучено в психолого-педагогическом контексте. Так, кроме исследований педагогических аспектов организации моделирования работы международных организаций, опубликованных В. Ю. Савченко-Бельским [8], А. В. Стрыгиным, И. В. Хмилем [11] наиболее полно раскрывающим специфику развития компетенций посредством моделирования описывает А. Л. Кол-

зина. Однако данное исследование сосредоточено преимущественно на профессиональных компетенциях, при этом, исключительно на примере студентов одного направления подготовки [7; 10].

Таким образом, мы можем констатировать, что явно недостаточно изучена и специфика использования деловых игр, с точки зрения развития универсальных компетенций, и существует проблема неразработанности проблемы развития универсальных компетенций как психологических качеств личности посредством использования отдельных видов деловых игр (моделирование международных организаций). Это позволяет нам говорить о теоретической значимости рассматриваемой проблематики.

Результаты исследования

Как мы указывали ранее, преимущественно деловые игры принято рассматривать как средство формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Тем не менее, потенциал деловых игр выходит далеко за пределы исключительно формирования так называемых «hard skills», которые представляют как устойчивые навыки профессиональной деятельности. Универсальные же компетенции, в наибольшей степени связаны с «soft skills», которые описывают психологические качества, формируемые у обучающихся. Однако для развития «гибких навыков» требуется погружение в действительно нестандартные, сложные профессиональные ситуации, в особую атмосферу, со сложными задачами.

И, говоря о сложных, комплексных деловых играх, можно констатировать, что подобные деловые игры связаны как раз с привлечением студентов различных направлений подготовки, которые создают синергию в совместной работе благодаря использованию разнообразных решений, подходов и методов. Одним из наиболее удачных примеров подобной практики можно считать деловые игры, связанные с моделированием международных организаций, которые позволяют обеспечить привлечение студентов разных направлений, и позволяют погрузить их в достаточно нестандартные ситуации, моделирующие и практики деловой коммуникации, и практики работы с документацией, и практики работы в команде, и множество иных практик, которые непосредственно

связанны с развитием и отработкой психологических качеств студентов – развитием универсальных компетенций.

Учитывая все сказанное выше, мы можем сосредоточить свое внимание на специфике влияния практики использования комплексных деловых игр в формирование личностных качеств, посредством развития универсальных компетенций. Сосредоточим свое внимание на выделенных ранее универсальных компетенциях, которые определяют развитие психологических качеств личности.

Развитие **критического мышления** является достаточно сложной и неординарной задачей. И если традиционно используемые в практике работы преподавателей вузов методы моделирования рабочих и производственных процессов преимущественно связаны с решением сложных, но узко специализированных задач, то в случае с моделированием работы международных организаций, весь комплекс проблем, поднимаемых в ходе работы студентов является уникальным. Так, помимо того, что студентам необходимо определить собственную позицию, критически ее переосмыслить, им необходимо работать над критическим анализом иных позиций, выстраивать альянсы и решать целый ряд иных интеллектуальных задач, которые требуют критического переосмысления [5].

Еще одной группой психологических качеств, которая выделена в содержание универсальных компетенций мы можем считать **способность к лидерству и командной работе**. Так, учитывая, что сами по себе моделирования международных организаций в педагогической практике привлекают представителей различных направлений подготовки, командная работа является одной из ключевых характеристик мероприятия. Более того, сами мероприятия построены на основе соревновательной модели, которая связана с конкуренцией нескольких команд, предлагающих несколько вариантов решения заявленной проблемы, в рамках процедур и условий, которые имеются у дипломатов-моделистов. При этом, соревновательные аспекты связаны с индивидуальной работой. Зачастую в самих группах может протекать конкуренция за лидерство, возможность представления основной позиции отдельно взятой группы.

Тем не менее, учитывая возможность перехода между отдельно взятыми груп-

пами позволяет обеспечить здоровую конкуренцию, и что не менее важно, сформировать навыки достижения компромисса. В целом же, большинство групп в рамках проведения мероприятий, построены вокруг достаточно последовательно выстроенной системы командных отношений, и ориентированы на достижение единственной цели – выдвижения единственного проекта итогового документа мероприятия. А потому, выбор стратегии и тактики работы в отдельно взятой группе, и в рамках всей группы моделистов, является принципиально важным аспектом моделирования. Фактически, студенты получают не только возможность проявить навыки систематизированной работы в команде, но и возможность для развития данных навыков, как и навыков лидерства. Способствует проявлению лидерских качеств также и механика выбора победителей мероприятия, которая предполагает выбор наиболее выдающихся участников не только приглашенными экспертами из числа профессорско-преподавательского состава, но и выбор наиболее выдающихся моделистов самими моделистами. Это дополнительно подталкивает студентов к самопроявлению в рамках командной работы.

Следующая группа психологических качеств связана с развитием **коммуникационных навыков** обучающихся. При этом, коммуникационные навыки в данном случае представляют собой достаточно широкую группу навыков: от навыков письменной коммуникации до навыков устной публичной коммуникации. В психолого-педагогическом контексте основным условием развития принципиально новых коммуникационных навыков можно считать погружение в специфические условия коммуникации. И, как мы можем констатировать, моделирование международных организаций подразумевает использование специфических, формализованных правил коммуникации, дублирующих условия коммуникации в рамках работы настоящих дипломатических структур. С другой стороны, зачастую, участники мероприятия чаще всего не связаны в значительной степени между собой. А потому, в процессе реализации мероприятия все участники погружаются в принципиально новую коммуникационную среду не только с точки зрения методов коммуникации, условий коммуникации, но и с точки зрения участников коммуникации.

Основным видом коммуникации между участниками моделирования можно считать деловую коммуникацию, наличие неформальных дебатов в структурах подобных мероприятий, а также и кофе-брейки и иные возможности для неформального общения. Все это интенсифицирует развитие новых социальных и образовательных связей, позволяет обеспечивать расширение коммуникационных навыков. Аналогичным образом, мы склонны считать позитивным влияние практики моделирования международных организаций на развитие **навыков межкультурного взаимодействия**. Так, отдельно стоит отметить, что в мероприятиях по моделированию международных организаций в целом, не редко принимают участие иноязычные студенты и гости мероприятия, чему способствует проведение моделей международных организаций на различных языках. Это способствует развитию способности и готовности к межкультурному взаимодействию, позволяет получить новые языковые навыки и определяет развитие готовности к активному межкультурному взаимодействию.

При этом, нельзя не отметить, что содержание моделирования международных организаций подразумевает не только скрупулёзное воспроизведение политических нарративов в рамках рассматриваемой проблематики, но и воспроизведение культурных образцов, моделей поведения, особенностей коммуникации. Зачастую, подобное погружение в определенную специфическую культуру другого государства, а зачастую и другого народа позволяет сформировать толерантность, и более глубокое понимание этнического многообразия. А в совокупности с тем, что многие участники моделирования международных организаций используют подобные практики, нельзя не отметить и позитивный эффект от погружения в специфическую поликультурную среду.

Самоорганизация и способность к саморазвитию являются неотъемлемой частью профессионализма. В целом, можно отметить, что развитие способности к самоорганизации и саморазвитию, являются систематически значимыми качествами, в современных условиях из-за необходимости все чаще решать нестандартные задачи, нестандартными средствами и в динамично изменяющихся условиях. Учитывая, что процесс обучения студентов в рамках основных образовательных курсов является достаточно стандартизированным,

и привлечение к дополнительной учебной деятельности и академическим практикам является не самой распространенной практикой, а потому, использование практики моделирования позволяет обеспечить инновационность, разнообразие образовательного процесса.

Вместе с этим, моделирование международных организаций подразумевает необходимость достаточно тщательной подготовки к мероприятию со стороны студентов. Требуется не только систематизировать значительный объем материала, который, зачастую, является для студента новым (чем обеспечивается возможность для саморазвития и самообучения), но и требуется значительная самоорганизация, с точки зрения и процесса подготовки к участию в мероприятии, и непосредственно в процессе участия в мероприятии. Так, можно обратить внимание, что ролевая природа моделирования международных организаций подразумевает необходимость следования тщательно определенным правилам, имитирующим работу настоящего международного органа.

Выводы

Учитывая все сказанное выше, мы можем говорить о том, что деловые игры в целом, и моделирование международных организаций в частности, используемые в работе современных высших учебных заведений, позволяют интенсифицировать развитие психологических качеств личности обучающихся. Как мы показали выше, психологические качества личности, формируемые в ходе использования моделирования, тесно связаны с универсальными компетенциями, включенными в содержание ФГОС ВО бакалавриата. Безусловно, на подобных образовательных практиках невозможно полностью выстроить образовательный процесс. Они скорее призваны решать задачи по обеспечению периодического применения и развития универсальных компетенций, посредством погружения в особые виды профессиональной деятельности.

Так, сами условия проведения подобных мероприятий позволяют интенсифицировать развитие критического и системного мышления, коммуникабельности, лидерских качеств и навыков командной работы, способности к самоорганизации и саморазвитию. Вместе с этим, моделирование международных организаций, как ни один другой формат деловой игры, может

повлиять на развитие способности к межкультурному взаимодействию, что в текущих условиях мы считаем принципиально важным.

Тем не менее, сама среда учебного заведения, которая определяет возможность комплексного развития личности, далеко не всегда предоставляет возможности для периодического моделирования как вполне конкретных производственных

процессов (проведение обычных деловых игр в узко специализированном формате), так и для моделирования более сложных процессов (таких как моделирование международных организаций). В подобных условиях среди задач, которые могут стоять перед высшими учебными заведениями, можно считать задачу поддержки участия студентов в различных форматах деловых игр.

Литература

1. Алёшина О. Г. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 908-910.

2. Арнст Е. А. Деловые игры на учебных занятиях для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся // Образование. Карьера. Общество. 2018. № 3 (58). С. 26-28.

3. Дубцова М. М., Токуренова Б. Б. Применение учебных деловых игр в формировании универсальных компетенций магистрантов географической направленности // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 6. С. 187-193.

4. Киров И. В., Попова Т. Л., Султыгова А. А. Использование деловой игры в процессе формирования профессиональных компетенций и интеллектуальной культуры современного студента // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1-2. С. 91-95.

5. Колзина А. Л. Модель ООН как средство формирования профессиональных компетенций студентов направления «Международные отношения» // Приоритеты стратегии научно-технологического развития России и обеспечение воспроизводства инновационного потенциала высшей школы. Материалы Всероссийской научной конференции. Ответственный редактор А. М. Макаров. 2019. С. 263-267.

6. Красильникова Е. В., Кольцова А. А., Луковников Н. Н., Тюлина А. В. О педагогических технологиях формирования универсальных компетенций в системе высшего образования //

Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 83-91.

7. Магомедов Ш. А. Деятельностный подход в профессиональной подготовке магистра педагогического образования // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 3(73). С. 114-118.

8. Савченко-Бельский В. Ю., Стрыгин А. В. Цифровой аспект модели ООН в учебном процессе // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика. Революция в управлении: новая цифровая экономика или новый мир машин. Материалы II Международного научного форума. Под общей редакцией П. В. Терелянского. 2018. С. 31-35.

9. Староверова М. В., Мосинцев Д. Д., Блинова И. М. Деловые игры по формированию универсальных компетенций будущего педагога // Молодёжь Сибири – науке России. Материалы международной научно-практической конференции. Сост. Л. М. Ашихмина. Красноярск, 2022. С. 186-190.

10. Стукова С. В. Деловая игра как эффективная технология воспитательной работы в колледже // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). 2023. № 2 (14). С. 90–103.

11. Хмиль И. В. «Модель ООН» – метод педагогики в аспекте юридического образования и международного сотрудничества: крымский опыт // Океанский менеджмент. 2022. № S1 (14). С. 14-17.

References

1. Alyoshina O. G. *Delovaya igra kak sredstvo razvitiya professional'nyh kompetencij studentov* [Business game as a means of developing students' professional competencies]. Young Scientist. 2014. No 4 (63). Pp. 908-910. (In Russian)

2. Arnst E. A. *Delovye igry na uchebnyh zanyatiyah dlya formirovaniya obshchih i professional'nyh kompetencij obuchayushchih* [Business games in the classroom for the formation of general and professional competencies of students]. Education. Career. Society. 2018. No. 3 (58). Pp. 26-28. (In Russian)

3. Dubcova M. M., Tokurenova B. B. *Primenenie uchebnyh delovyh igr v formirovanii universal'nyh kompetencij magistrantov geograficheskoy napravlenosti* [The use of educational business games in the formation of universal competencies of undergraduates of geographical orientation]. Review of pedagogical research]. 2021. Vol. 3. No 6. Pp. 187-193. (In Russian)

4. Kirov I. V., Popova T. L., Sultygova A. A. *Ispol'zovanie delovoj igry v processe formirovaniya professional'nyh kompetencij i intellektual'noj kultury sovremennogo studenta* [Using a business game in the process of forming professional

competencies and intellectual culture of a modern student]. Current problems of the humanities and natural sciences. 2015. No. 1-2. Pp. 91-95. (In Russian)

5. Kolzina A. L. *Model' OON kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov napravleniya «Mezhdunarodnye otnosheniya»* [The UN Model as a means of forming professional competencies of students in the field of International Relations]. Priorities of the strategy of scientific and technological development of Russia and ensuring the reproduction of the innovative potential of higher education. Materials of the All-Russian Scientific Conference. Responsible editor A. M. Makarov. 2019. Pp. 263-267. (In Russian)

6. Krasil'nikova E. V., Kol'cova A. A., Lukovnikov N. N., Tyulina A. V. *O pedagogicheskikh tekhnologiyah formirovaniya universal'nyh kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya* [On pedagogical technologies for the formation of universal competencies in the higher education system]. Modern problems of science and education. 2019. No. 2. Pp. 83-91. (In Russian)

7. Magomedov Sh. A. *Deyatel'nostnyj podxod v professional'noj podgotovke magistra pedagogicheskogo obrazovaniya* [An activity-based approach in the professional training of a master of pedagogical education]. Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. 2011. No. 3 (73). Pp. 114-118. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Джафарова Нина Рабадановна, старший преподаватель, кафедра технологии и методики ее преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: nina.dzhafarova.76@mail.ru.

Ковалев Анатолий Дмитриевич, аспирант, кафедра общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический институт, Новосибирск, Россия; e-mail: anatoliykovalev@ya.ru.

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Принята в печать 15.05.2024 г.

8. Savchenko-Bel'skij V. YU., Strygin A. V. *Cifrovoy aspekt modeli OON v uchebnom processe* [The digital aspect of the UN model in the educational process]. Step into the future: artificial intelligence and the digital economy. A revolution in management: a new digital economy or a new world of machines. Materials of the II International Scientific Forum. Under the general editorship of P. V. Terelyansky. 2018. Pp. 31-35. (In Russian)

9. Staroverova M. V., Mosincev D. D., Blincova I. M. *Delovye igry po formirovaniyu universal'nyh kompetencij budushchego pedagoga* [Business games on the formation of universal competencies of a future teacher]. Youth of Siberia – Science of Russia. Materials of the international scientific and practical conference. Comp. L. M. Ashikhmina. Krasnoyarsk, 2022. Pp. 186-190. (In Russian)

10. Stukova S. V. *Delovaya igra kak effektivnaya tekhnologiya vospitatel'noj raboty v kolledzhe* [Business game as an effective technology of educational work in college]. Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT). 2023. No. 2 (14). Pp. 90-103. (In Russian)

11. Hmil' I. V. *"Model' OON" – metod pedagogiki v aspekte yuridicheskogo obrazovaniya i mezhdunarodnogo sotrudnichestva: krymskij opyt* ["Model UN" – method of pedagogy in the aspect of legal education and international cooperation: Crimean experience]. Ocean Management. 2022. No. S1 (14). Pp. 14-17. (In Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nina R. Jafarova, Senior Lecturer, the chair of Technology and Methods of Its Teaching, Gamzatov State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nina.dzhafarova.76@mail.ru.

Anatoly D. Kovalev, postgraduate student of the chair of General Psychology and the History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical Institute; Novosibirsk, Russia; e-mail: anatoliykovalev@ya.ru.

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the Russian, Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Received 15.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.111.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-49-56

Формирование синтаксических навыков в процессе преподавания иностранных языков в национальной школе

© 2024 Ильясов И. О., Гаджиева Л. Г., Мусаева З. И.
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: ilyashamis.3743@mail.ru;
louise9229@mail.ru; zarema.musaeva.1970@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является изучение условий формирования синтаксических навыков у учащихся в процессе изучения иностранного языка в условиях национальной школы. **Методы.** Анализ литературы по проблеме, наблюдение, обобщение. **Результаты.** Проведен анализ этапов формирования синтаксического речевого навыка, даны характеристики каждого этапа. **Выводы.** Установлено, что учет всех рассмотренных этапов позволяет сформировать синтаксические навыки, отличающиеся прочностью, гибкостью, и автоматизмом.

Ключевые слова: обучение, национальная школа, иностранный язык, синтаксический навык, интерференция, формирование навыка, упражнение.

Формат цитирования: Ильясов И. О., Гаджиева Л. Г., Мусаева З. И. Формирование синтаксических навыков в процессе преподавания иностранных языков в национальной школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 49-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-49-56

Formation of Syntactic Skills in the Process of Teaching Foreign Languages at a National School

© 2024 Ilyas O. Ilyasov, Luiza G. Gadzhieva, Zarema I. Musaeva
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: ilyashamis.3743@mail.ru;
louise9229@mail.ru; zarema.musaeva.1970@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to study the conditions for the formation of syntactic skills in students in the process of learning a foreign language at a national school. **Methods.** Analysis of the literature on the research problem, observation, generalization. **Results.** The stages of syntactic speech skill formation have been analyzed and each stage is characterized. **Conclusions.** It has been established that taking into account all the considered stages makes it possible to form strong, flexible and automatic syntactic skills.

Keywords: teaching, national school, foreign language, syntactic skill, interference, skill formation, exercise.

For citation: Ilyasov I. O., Gadzhieva L. G., Musaeva Z. I. Formation of Syntactic Skills in the Process of Teaching Foreign Languages at a National School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 49-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-49-56 (in Russian)

Введение

Синтаксис традиционно изучается в рамках школьной грамматики в тесной взаимосвязи с другими разделами языка. Именно на основе синтаксиса усваиваются нормы произношения и словоизменения, формируются речевые и языковые умения, а также орфографические навыки. Изучение правил построения словосочетаний и предложений и использование в речи этих синтаксических единиц являются важными аспектами человеческой речи, поскольку в синтаксическом строе речи проявляется степень общей образованности и культуры личности, способности человека овладеть новыми знаниями и умениями, воплощать приобретенные знания в своей деятельности [2, с. 142].

Трудности овладения синтаксическим строем английского языка в дагестанской национальной школе обусловлены прежде всего различием в порядке слов в этих языках, что находит свое выражение в синтаксических речевых ошибках. В этой связи в условиях национальной школы необходима специальная, в известной мере специфическая система грамматических упражнений, направленных на формирование у учащихся навыков нейтрализации интерферирующего влияния родного языка на синтаксическом уровне путем формирования устойчивых и автоматизированных синтаксических речевых стереотипов на изучаемом языке.

Целью данной статьи является анализ условий формирования синтаксических навыков у учащихся в процессе изучения иностранного языка в условиях национальной школы.

Результаты и обсуждение

Синтаксический речевой навык является одним из компонентов грамматического речевого навыка, выделенного и изученного впервые в методической литературе С. Ф. Шатиловым. В соответствии с его концепцией различают речевые и языковые грамматические навыки, в том числе и синтаксические. Под речевым грамматическим навыком понимают автоматизированное и целостное выполнение грамматических речевых действий в единстве грамматической формы и значения, а также их ситуативную и коммуникативную обусловленность. Под языковым грамматическим навыком С. Ф. Шатилов рассматри-

вает навыки оперирования грамматическим, в том числе и синтаксическим действием вне условий речевой коммуникации, например, образование морфологических форм существительных, прилагательных, глаголов (морфологические языковые навыки), конструирование предложений из слов в соответствии с правилами о порядке слов (синтаксический языковой навык) [6, с. 26-27].

В основе речевого грамматического навыка лежит соответствующий речевой стереотип. Речевая грамматическая стереотипия формируется и совершенствуется в ходе обильной речевой практики. Формирование и совершенствование такой стереотипии происходит за счет все большего упрочения речевых ассоциативных связей, например, между словоформой и ее значением, с одной стороны, и между словоформами, служащими для выражения определенных грамматических отношений, с другой. Благодаря этому в сформированном речевом стереотипе появление одной из словоформ фразы вызывает ассоциативную актуализацию следующей словоформы, связанной с первой логико-грамматическим отношением. Эта закономерность речепорождения известна в психологии речи как феномен антиципации или предвосхищения последующих элементов [5, с. 90]. В свою очередь актуализация еще не произнесенного элемента определяет произносимую в данный момент словоформу. Аналогичная, хотя и качественно-количественная, гораздо более сложная закономерность имеет место также и в рамках целой синтаксической структуры.

Качественная сложность динамического речевого стереотипа на уровне синтаксической схемы определяется, прежде всего, психофизиологически гораздо большим напряжением говорящего в связи с необходимостью актуализации, удержания и отбора в речевой памяти (долговременной, оперативной и непосредственной) всей сложной сети ассоциативных возбуждений корковых представительств соответствующих синтаксических схем и элементов схем (лексики). Следует подчеркнуть, что в условиях элементарного уровня владения иностранным языком (в средних классах национальной школы) в речевой памяти говорящего первоначально актуализируются, как правило, языковые средства родного языка и второго родного – русского

языка, а затем происходит перекодирование в языковые средства изучаемого языка. Этим определяется количественная сложность речевой динамической стереотипии, связанная с тем, что в речевой памяти начинающих изучать иностранный язык обычно актуализируются два разных синтаксических стереотипа: более сильный и уже сформировавшийся стереотип синтаксического речепорождения на родном языке и весьма слабый, еще не сформировавшийся стереотип – на иностранном языке. Это проявляется в интерференции под влиянием родного языка. В акте речи оба стереотипа вступают в противоречивые отношения, обуславливающие необходимость выполнения гораздо большего числа речемыслительных операций, связанных с подавлением интерферирующего влияния со стороны более сильного синтаксического стереотипа на родном языке обучающегося.

Интерференция в лингвистическом плане представляет собой отклонения от языковой нормы одного языка под влиянием другого, которые появляются при регулярном использовании одним и тем же человеком разных языков. Интерференция предполагает перестройку моделей, возникающую вследствие введения чужеродного элемента в структурно более организованные области языка – в его фонологическую систему, в значительную часть морфологии и синтаксиса. Различают лексическую, фонетическую и грамматическую интерференции. Под последней понимается вызванный объективными расхождениями процесс конфликтного взаимодействия речевых грамматических механизмов, внешне проявляющегося в речи билингва и отклонениях от грамматических закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого [3, с. 57]. А синтаксическая интерференция представляет собой процесс взаимодействия речевых синтаксических механизмов, проявляющихся в отклонениях от синтаксических норм одного изучаемого языка под влиянием отрицательного воздействия привычных схем родного или русского языка. Она выражается в синтаксических ошибках в речи, основной из которых является нарушение порядка слов в английском языке под влиянием речевых норм родного и русского языков.

Как известно, интерференция более свойственна устной разговорной речи, которая вследствие ситуативной обусловленности меньше подвергается контролю со стороны говорящего. Элементы другого языка в письменную речь проникают меньше, чем в устную. По-видимому, здесь сказывается роль сознательных и волевых факторов: более строгое соблюдение при письме языкового стандарта, интенсивный контроль. Синтаксическая интерференция в письменной речи встречается не только при переносе интерферируемых форм из устной речи в письменную, но и в моделях, относящихся лишь к письменной речи, например, учащиеся часто путают место употребления глагола-связки. Это происходит потому, что синтаксис является наиболее проницаемой частью грамматики, и учитель должен вести постоянную борьбу с интерферирующим влиянием родного и русского языков, потому что образовавшиеся навыки, в том числе и неправильные, удерживаются долго и поддаются изменению с большим трудом. Перестройка навыка нередко дело более трудное, чем его образование.

В национальной школе наличие промежуточного звена (русского языка) в обучении языкам в некоторой степени амортизирует трудности в обучении третьему языку, поскольку к началу обучения иностранному языку у учащихся, в определенной степени, вырабатывается умение переходить с одной системы на другую, а за весь последующий период обучения в школе, это умение совершенствуется параллельно при изучении русского и иностранного языков. Наряду с интерференцией важным качеством навыка является перенос. Под переносом обычно понимается использование приобретенного ранее навыка без изменений. В нашем случае, в речевой деятельности перенос выражается в использовании известных речевых действий из одного языка в другой, например, из родного и русского в иностранный.

По свидетельству И. Д. Салистры, значение положительного переноса состоит, во-первых, в том, что имеется известная экономия времени и сил для работы над тем, что не представляет собой трудностей при овладении иностранным языком, во-вторых, в том, что учащийся получает дополнительное средство самоконтроля в процессе иноязычной речевой практики [4,

с. 106-107]. Естественно полагать, что наряду с многочисленными расхождениями между определенными языковыми системами могут существовать некоторые совпадения в тех или иных частях. Ряд интересных типологических сходных черт существует и в таких далеких друг от друга языках, как английский, дагестанские и русский.

Немаловажное значение для обучения иностранному языку в условиях национальной школы имеет также перенос навыков из русского языка, являющегося для учащихся Дагестана вторым родным. Сложившись, сформировавшись в родном языке, понятия переносятся и находят подкрепление в обучении русскому языку, а потом и иностранному. Например, в дагестанских языках отсутствует категория предлога, но учащиеся к началу обучения иностранному языку уже знакомы с этим понятием благодаря русскому языку, поэтому на основе этих знаний они усваивают категорию предлога в английском языке и понимают его функции в предложении. Обучение русскому языку в данном случае способствует не только осознанию нового понятия, но и формированию пока только рецептивного умения узнавать предлоги и в английском языке.

Следовательно, обучение синтаксическим явлениям иностранного языка с опорой на аналогичные явления не только родного, но и русского языков, создает у учащихся благоприятные предпосылки для быстрой выработки навыков употребления изучаемых явлений в речи. Иными словами, знание русского языка положительно воздействует на владение английским.

Формирование переноса навыков, с психологической точки зрения заключается не в том, что следует просто полагаться на сам факт положительного переноса (в известной мере он всегда имеет место), а в том, что в сознании учащегося должен быть выработан своего рода динамический стереотип такого переноса, являющийся его психофизической основой. Отсюда следует, что необходима постоянная, целенаправленная и планомерная работа по обеспечению создания такого стереотипа в учебных условиях.

Остановимся более подробно на характеристике синтаксических навыков и путях

их формирования в условиях национальной школы. Под синтаксическим навыком мы понимаем интуитивно правильное синтаксическое оформление высказывания (предложения), проявляющееся в мгновенной реализации синтаксической схемы предложения в соответствии с нормами данного языка, условиями, целями коммуникации. Это предполагает наличие в речевой памяти учащихся стереотипов подвижной синтаксической схемы порядка слов, характерного для языка с фиксированным словорасположением. Иными словами, совокупность операций по извлечению синтаксической схемы из памяти и заполнению ее соответствующими лексическими единицами в целях коммуникации и ее реализации в конкретных языковых средствах составляет содержание данного понятия. Для развития у учащихся необходимых синтаксических навыков необходимо заложить в их память определенные модели, т. е. схемы предложений, служащие ассоциативной основой для образования речевых динамических стереотипов.

Основным условием формирования динамических синтаксических ассоциаций является наличие в речи, с одной стороны, стереотипно повторяющихся (воспринимаемых на слух и воспроизводимых в собственной речи) динамических синтаксических схем предложений и, с другой стороны, постоянно варьируемых элементов речи, – лексики, которая служит своего рода подстановочным материалом для заполнения этих форм и конструкций.

К постоянным элементам предложения можно отнести основные типы синтаксических связей, выражающиеся средствами, характерными для данного языка. Так, например, для дагестанских и русского языков, как языков флективных, основным способом выражения синтаксических связей выступают, как известно, морфологические средства, в то время как для английского (аналитического) языка – порядок слов.

Рассмотрим основные этапы формирования синтаксического речевого навыка. Л. Б. Ительсон предложил схему этапов формирования навыка, основными качествами которого выступают автоматизм и сознательность, фиксированность и гибкость [1, с. 105-106]. Эта схема состоит из четырех

этапов: ознакомительного, подготовительного, стандартизирующего и варьирующего.

Целью ознакомительного этапа является осмысление цели или коммуникативно-содержательной стороны речевого действия, а также приемов выполнения действия в целом и отдельных операций, особенно новых, представляющих основную трудность на уровне синтаксического навыка. Ознакомление осуществляется при восприятии учащимися нового типа простого предложения, представленного типовой синтаксической конструкцией и предъявляемого в устной или письменной форме. При этом необходимо соблюдать принцип ограничения трудностей за один раз, а для этого компоненты синтаксической конструкции предварительно должны быть отработаны и известны учащимся.

Ученики овладевают «правилосообразными» речевыми действиями, и поскольку они не конструируют эти предложения на основе перевода с родного языка, а пользуясь готовыми образцами, строят структурно-аналогичные фразы путем подстановки в образец новой лексики в связи с меняющейся ситуацией, то эти предложения бывают в значительном большинстве грамматически и лексически правильными. В этом состоит преимущество обучения говорению по речевым образцам перед конструированием учащимися своих переводных предложений, изобилующих большим количеством ошибок по причине несовпадения грамматических форм и структур предложений в родном и иностранном языках.

Уже на этом этапе должен иметь место функциональный подход, то есть необходимо исходить из тех целей высказывания, для выражения которых данное явление используется. Причем при объяснении изучаемого грамматического явления и особенностей употребления его в устной речи может иметь место сопоставление его с родным языком или отталкивание от него. Синтаксические знания сообщаются в виде правил-инструкций или алгоритмов, которые призваны управлять умственными действиями учащихся и создавать предварительную основу для выполнения синтаксических действий.

При формировании же ориентировочной основы употребления сложного грамматического явления необходимо сообщение краткого (обобщающего) алгоритма выполнения синтаксических действий в рамках определенной фразы.

В целом ознакомление учащихся на данном этапе с общим правилом и способами выполнения отдельных синтаксических действий, составляющий сложный навык, и осознанное их выполнение создают ориентировочно-операционную основу для последующего формирования речевого синтаксического навыка, для чего может быть использовано определенное количество аналитических грамматических языковых упражнений, которые понимаются как неситуативные, формальные, целью которых является осмысление и усвоение грамматических фактов языка и обучение операциям с ними вне речевой коммуникации и потребности выражать свои мысли на иностранном языке. Рассматриваемый этап завершается первичным, часто неточным выполнением синтаксического действия по образцу и грамматическому правилу.

Подготовительный (аналитический) этап направлен на сознательное овладение как отдельными операциями, так и действиями в целом, ибо эффективность овладения навыком зависит от правильного сочетания целостного выполнения действия и выделения частных действий и операций. В заключении этого этапа учащиеся овладевают действиями, хотя и допускают, как правило, ошибки, производят лишние усилия, их внимание очень напряжено. Это объясняется тем, что они еще не владеют произвольным, или чувственным контролем за приемами выполнения элементов речевого действия.

Таким образом, аналитический этап характеризуется сознательным выполнением грамматического действия сначала в языковых упражнениях, если грамматическое явление сложно по своему образованию и употреблению, или в условно-речевых ситуативно-репродуктивных упражнениях, если грамматическое явление не вызывает особых трудностей.

Здесь осуществляются овладение отдельными элементами действия, анализ способов выполнения действия и неточ-

ное, неустойчивое его выполнение, происходит дальнейшее осмысление явления и его запоминание на основе аналитико-синтаксической деятельности «при выполнении определенного количества языковых аналитических упражнений первого уровня». Формируются определенные операционные синтаксические действия с новым грамматическим явлением вне речевой коммуникации.

Как уже отмечалось, речевой навык – это сложное действие, включающее ряд частных действий и операций. Частные действия отрабатываются в одинаковых по цели упражнениях. Внимание учащихся направлено на форму. По мере автоматизации грамматических действий контроль за правильностью формы постепенно переходит в область «подсознания», конструирующий стереотип свертывается, осуществляется переход сознательного к бессознательному.

Следующий стандартизирующий (синтетический) этап направлен на слияние речевого действия в единый акт. На этом этапе учащиеся должны овладеть произвольным, или чувственным, контролем за выполнением операций, входящих в состав действия. Это дает возможность перенести внимание на качество выполнения всего действия и на цель, т.е. на содержательную сторону речевого действия. Таким образом, автоматизация действия проявляется в перемещении контроля за приемами выполнения элементов действия с высших центров на низшие. Выделение этого этапа объясняется особенностями данной фразы развития навыка как «единства устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности».

Здесь решающее значение имеет рационально организованная речевая тренировка в выражении содержания на иностранном языке, в ходе которой и создаются речевые синтаксические автоматизмы, т.е. прочные речевые синтаксические ассоциативные связи. Становление речевых синтаксических автоматизмов на этом этапе осуществляется за счет направленных речевых упражнений. Организация процесса обучения иностранному языку на данном этапе строится в соответствии с данными учения отечественной психологии об обратной связи, играющей

важную роль в формировании речевого навыка.

При обучении грамматической стороне речи эта связь будет осуществляться в форме мысленного обращения к речевому образцу, а также к правилу, поясняющему его, и речевой реакции окружающих – пониманию речи говорящего, если она отвечает речевой норме, и, следовательно, речевому образцу и правилу (или непониманию), если речевая реакция говорящего не отвечает этим условиям и не адекватна ситуации обучения.

Для того, чтобы развивать умение дифференцировать интерферирующие синтаксические явления, варьировать модели, переносить приобретенное первичное синтаксическое умение на речевые образцы, упражнения этого типа должны быть синтаксически направленными, условно-речевыми и коммуникативными, имитирующие речевую коммуникацию и одновременно тренирующими учащихся в употреблении изучаемого грамматического явления в устной речи при выражении собственной мысли. В этих упражнениях должно быть соблюдено требование постепенного нарастания трудностей, обеспечено достаточное количество повторений.

Основная роль на этом этапе отводится тренировке в речи постоянных, устойчивых компонентов в структуре синтаксического действия, обеспечивающих стабильность его выполнения, т.е. формирование стереотипа, который характеризуется систематическим употреблением тренируемой синтаксической структуры на варьируемом лексическом материале, ранее усвоенном учащимися на тренировочных речевых или условных коммуникативных упражнениях.

Синтетический этап является как бы структурно-функциональным, цель которого целенаправленная речевая тренировка синтаксических конструкций в однотипных речевых (наглядных, контекстных) ситуациях для создания первичных синтаксических стереотипов.

Последующий этап – варьирующий (ситуативный) – направлен на совершенствование навыка, здесь осуществляется пластическая приспособленность к ситуациям, что проявляется в гибком целесообразном выполнении действия. Гибкость навыка – это способность к изменению

условий выполнения усвоенного действия, физиологической основой гибкого навыка выступает не одна строго фиксированная система временных связей, а многообразие систем, несколько отличающихся друг от друга, что дает возможность по-разному актуализировать навык в зависимости от условий, в которых выполняется действие. Чем разнообразнее условия формирования навыка, тем более гибок навык.

На ситуативном этапе осуществляется формирование навыка использования усвоенного синтаксического явления для выражения соответствующего содержания. Благодаря этому этапу учащийся может овладеть не просто одиночными речевыми действиями, а обобщенным способом выполнения речевого действия [1, с. 106-108].

Таким образом, этот этап является этапом совершенствования навыка, когда совершенствуется переход от кодирования отдельных отношений в предложении к овладению обобщенным способом кодирования данного типа отношений, представленного большим количеством конкретных предметных ситуаций. Этап характеризуется максимальным переносом внимания с языковой формы на содержание речевого материала. На этом этапе выполняются подлинно-речевые упражнения, которые должны быть ситуативно-вариативными в пределах, не разрушающих

формирующийся синтаксический стереотип, и развивать лексически и тематически связанное употребление тренируемого грамматического явления в разнообразных речевых контекстах, с опорой на наглядно предъявляемые и воображаемые ситуации, связанный контекст, текст и мотивы тем, в зависимости от стимулов и мотивов в речевых синтаксически направленных, логически и тематически связанных упражнениях.

Заключение

Синтаксический уровень считается высшим уровнем языковой системы, на котором осуществляется взаимодействие всех уровней языковой системы, так как взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических свойств и сочетательных возможностей четко выражена в строе словосочетания или предложения в связанном тексте. Владение синтаксической грамотностью имеет большое значение и считается показателем уровня речевого развития человека. Осуществление регулярной работы по синтаксису содействует повышению орфографической и речевой подготовки учащихся, более осознанной деятельности при проведении синтаксического анализа. Речевой синтаксический навык, сформированный с учетом рассмотренных стадий, должен обладать прочностью и гибкостью, ситуативностью и спонтанностью, автоматизмом и осознанностью.

Литература

1. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972. 264 с.
2. Киселева Е. А., Жесткова Е. А. Развитие синтаксического строя речи младших школьников // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2 (часть 1). С. 141-145.
3. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. М.: Рус. яз., 1990. 267 с.

4. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М., 1966. 252 с.
5. Сергиенко Е. А. Антиципация: феномен и принцип психической организации // Разработка понятий современной психологии. Серия «Методология, история и теория психологии». Т. 3. 2021. С. 85-134
6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва: Просвещение, 1986 223 с.

References

1. Itelson L. B. *Lektsii po sovremennym problemam psikhologii obucheniya* [Lectures on modern problems of psychology of teaching]. Vladimir, 1972. 264 p. (In Russian)

2. Kiseleva E. A., Zhestkova E. A. *Razvitiye sintaksicheskogo stroya rechi mladshikh shkol'nikov* [Development of the syntactic structure of speech of younger schoolchildren]. International

Journal of Experimental Education. 2016. No. 2 (Part 1). Pp. 141-145. (In Russian)

3. Mitrofanova O. D., Kostomarov V. G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. VII International Congress of Teachers of Russian Language and Literature. Moscow: Rus. yaz., 1990. 267 p. (In Russian)

4. Salistra I. D. *Ocherki metodov obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on methods of teaching foreign languages]. Moscow, 1966. 252 p. (In Russian)

5. Sergienko E. A. *Antitsipatsiya: fenomen i printsip psikhicheskoy organizatsii // Razrabotka ponyatij sovremennoj psikhologii. Seriya «Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii»* [Anticipation: phenomenon and principle of mental organization]. Vol. 3. 2021. Pp. 85-134. (In Russian)

6. Shatilov S. F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v srednej shkole* [Methods of teaching German in secondary school]. Moscow, 1986. 223 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Ильясов Ильяс Омарович, доктор педагогических наук, профессор, кафедра романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: ilyashamis.3743@mail.ru

Гаджиева Луиза Гаджиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: louise9229@mail.ru

Мусаева Зарема Ильясовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru

Принята в печать 19.04.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Ilyas O. Ilyasov, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Roman, German and Oriental Languages and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: ilyashamis.3743@mail.ru

Luiza G. Gadzhieva, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the English Language, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: louise9229@mail.ru

Zarema I. Musaeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Foreign Languages and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru

Received 19.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-57-63

К вопросу о развитии вариативности мышления младших школьников

© 2024 Магомедов Н. Г., Омарова А. А., Расулова П. А.
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru,
omarovaabidat@mail.ru, patya_979@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – обсуждение методических вопросов, связанных с организацией работы по развитию вариативности мышления младших школьников. **Методы.** Анализ, синтез, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Подобраны примеры ряда ключевых дивергентных задач с методикой организации работы над ними, которые показали свою эффективность в достижении поставленной цели. **Вывод.** Систематическое и методически обоснованное использование в ходе обучения математике младших школьников дивергентных заданий (задач, идей и предложений), вызывающих познавательный интерес, стимулирует развитие параллельно с дивергентностью и вариативности мышления.

Ключевые слова: младший школьник, вариативность мышления, дивергентность мышления, дивергентная математическая задача.

Формат цитирования: Магомедов Н. Г., Омарова А. А., Расулова П. А. К вопросу о развитии вариативности мышления младших школьников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 57-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-57-63

To the Question of the Development of Variability of Thinking of Younger Schoolchildren

© 2024 Nasrudin G. Magomedov, Abidat Akh. Omarova, Patimat A. Rasulova
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru,
omarovaabidat@mail.ru, patya_979@mail.ru.

ABSTRACT. The aim of the article is to discuss methodological issues related to the organization of work on the development of variability of thinking of younger schoolchildren. **Methods.** Analysis, synthesis, generalization, observation, questioning, pedagogical experiment. **Result.** Selected examples of a number of key divergent tasks with the methodology of organizing work on them, which have shown their effectiveness in achieving the goal. **Conclusion.** Systematic and methodically justified use of divergent tasks (tasks, ideas and proposals) that arouse cognitive interest in the course of teaching mathematics to younger schoolchildren stimulates the development of divergence and variability of thinking in parallel.

Keywords: junior high school student, variability of thinking, divergence of thinking, divergent mathematical problem.

For citation: Magomedov N. G., Omarova A. A., Rasulova P. A. To the Question of the Development of Variability of Thinking of Younger Schoolchildren. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 57-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-57-63 (in Russian)

Введение

Как известно, российская система начального образования завершила переход к ФГОС НОО второго поколения, основанном на системно-деятельностном подходе и концепции развития универсальных учебных действий (УУД) в рамках этого подхода [3]. Там же даётся следующая установка: «Определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивации* к обучению, познанию и *творчеству* в течение всей жизни и *формирование способности к обновлению компетенций*» [3, с. 7]. Таким образом, методы, обеспечивающие становление творческой самостоятельной учебной деятельности учащегося должны стать ведущими в ходе их обучения, как математике, так и другим дисциплинам в начальной школе.

Оказывается, что формируемое в процессе обучения ребят **вариативное мышление** весьма благоприятно и эффективно влияет на эффективность развития творческого мышления младших школьников.

Начальная школа должна функционировать по правилам не сегодняшнего дня, а по идеалам и требованиям будущего, процесс обучения должен гарантировать становление личности учащихся, как социально зрелой, творчески активной, высоко нравственной и высококультурной. Говоря иначе, современному российскому обществу нужны нравственные, образованные, творчески подготовленные люди, которые могут принимать независимые и ответственные решения, а не «нашипованных» знаниями выпускников.

Цель исследования – разработка методических вопросов по использованию дивергентных задач для развития вариативности мышления младших школьников.

Методы исследования – анализ, синтез, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Математическое образование должно быть направлено, прежде всего, на развитие у учащихся возможностей современного мышления, которое дало бы им не только эффективно использовать освоенные знания, умения и навыки, но и добывать самостоятельно новые. Ибо, как отметил Я. А. Пономарев: «Мышление – необходимая предпосылка всякой другой деятельности, ибо любая деятельность в ко-

нечном итоге есть его свернутый и переработанный итог» [7]. Отметим, что в настоящее время, согласно признанию ведущих специалистов страны, проблема составления полноценной программы по развитию мышления принято относить к числу мало разработанных.

В работах по методике обучения математике не редко видим термины, обозначающие различные виды математического мышления. Например, когда речь идет о развитии или формировании у младших школьников мышления творческого, конвергентного, дивергентного, пространственного, логического, функционального, стохастического, туннельного и т. д., и т. п.

Напомним один из вариантов определения мышления: «**Мышление** – это высшая степень познания – процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [2, с. 16].

Сразу отметим, что понятие «**вариативное мышление**» нечасто встречается в психолого-педагогической литературе и пока не имеет единого общепринятого определения. Однако в статье [5, с. 96] отмечается, что «вариативное мышление в практике образовательной деятельности до сих пор не было предметом специального научного внимания. В теории педагогики, как и в философии и психологии, понятие «вариативное мышление» не изучалось: отсутствует его развернутое определение, не представлена его структура, не названы его функции и т. д. Однако в педагогической практике суть этого понятия медленно, но всё же вызревает».

Итак, под **вариативностью мышления** в педагогике и психологии принято понимать способность человека находить разнообразные решения в процессе поиска и выполнения учебных заданий (задач). Показателями или факторами вариативности мышления принято считать его **продуктивность, самостоятельность, оригинальность и разработанность** [6].

Соответственно, под вариативными учебными заданиями (задачами) для развития вариативности мышления учителя и психологи понимают такие задания или задачи, которые в ходе дидактической деятельности направлены на развитие у учащихся вариативного мышления.

Вариативный подход к обучению предполагает, что каждому ученику надо найти

несколько способов решения поставленной перед ним учебной задачи, опираясь на собственное видение проблемы, владение учебным материалом, свои личностные умственные возможности и способности.

Проблеме развития у младших школьников вариативности мышления посвящены работы А. Д. Алферова, А. А. Люблинской, Р. С. Немова и других.

Отметим, что родственным **дивергентному**, но более «широким» и одновременно менее изученным до настоящего времени, всё же является понятие **вариативного мышления**. Так, в статье В. В. Князевой вариативное мышление рассматривается как «способность личности к деятельному варьированию операциями мышления, вербальным, математическим, графическим или иным знанием, аналогиями, переноса внутреннего во внешнее и внешнего во внутреннее» [5, с. 98].

Далее, она отмечает: «Вариативное мышление шире дивергентного, так как включает его в себя. Оно может быть, как творческого содержания, так и механического, не требующего креативного решения проблемы, а также включать варианты не суть равнозначные – они по содержанию могут быть разноуровневыми, многообразными, даже полярно противоположными, однако по характеру они всегда продуктивные» [5, с. 103].

Итак, понятие вариативного и дивергентного типов мышления тесно взаимосвязаны, но понятие дивергентного мышления является более «узким».

Напомним, что **дивергентная задача** – это задача, имеющая много вариантов правильных ответов и соответственно допускающая различные варианты решений [2, с. 6]. Именно в процессе решения таких задач проявляется, развивается и формируется дивергентное мышление.

Что касается **конвергентной задачи** – это задача, имеющая один верный ответ, который находят путём строгих рассуждений на основе использования известных правил, алгоритмов, формул и т. д.

Как известно, понятия дивергентного мышления и дивергентной задачи были введены в обиход Д. Гильфордом более полувека назад. Согласно Е. Торренсу [см., напр. 2, с. 28] **дивергентному** мышлению свойственны такие факторы, как **беглость**,

гибкость, **оригинальность** и **разработанность**.

Итак, все учебные задания дивергентного типа, включая дивергентные задачи, являются вариативными учебными заданиями (задачами), но не все вариативные учебные задания являются дивергентными, ибо, например, конвергентные задания вполне могут быть вариативными. Для этого достаточно, чтобы их можно было решить различными способами, имея в итоге один и тот же ответ на вопрос конвергентной задачи.

Однако, любая конвергентная задача, имеющая различные способы решения, становится дивергентной, если к ней поставить дополнительный вопрос: **сколькими способами можно решить эту задачу?** На практике в процессе учёбы часто ищут новые способы решения конвергентной задачи, тем самым превращая её в дивергентную. Поэтому мнение В. В. Князевой, что «вариативное мышление шире дивергентного» является спорным, хотя то, что эти типы мышления тесно связаны и почти совпадают вполне достоверны.

При традиционном обучении задачи дивергентного типа встречаются не часто. В дивергентных задачах ответы не выводим напрямую из данных условий, а многовариантность правильных ответов на один и тот же вопрос создает благоприятные условия для реализации творческого потенциала ребенка и здесь часто требуется интуиция, озарение и другие специфические характеристики вариативного (креативного) мышления.

Математические задачи, которые накоплены и проверены в ходе многовекового обучения математике, вне всякого сомнения, позволяют успешно развивать почти все стороны психической деятельности человека, а именно: внимание, восприятие, воображение, речь, понятийное и образное мышление, все разновидности памяти, а также личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД.

Внедрение дивергентных задач в ходе обучения математике в начальных классах «запускает» механизмы развития вариативного мышления, при этом одновременно с этим развивается и творческое мышление. Однако влияние дивергентных задач на вариативное мышление осуществляется более непосредственно, если исходить из развития факторов вариативного

мышления. Особенно, если принять во внимание то, как в обычной современной школе уделяется учебное время, имея в виду и уроки математики, где безраздельно и нередко господствует воля учителя, навязывая учащимся один и тот же образ мыслей и действия – «делай так, как было показано», «решай по приведённому образцу» и т. п., отдавая предпочтение развитию туннельного мышления и конвергентным привычкам.

Привычка делать в каждой ситуации по вполне определенному образцу, единому шаблону свойственна большинству учащихся, и отучить их от такого поведения бывает совсем нелегко. «Но легче усвоить тысячу новых фактов в какой-нибудь области, чем новую точку зрения на немногие известные уже факты», – писал в своё время Л. С. Выготский [1, с. 6].

Из-за этого лучше всего уже с довольно раннего возраста различными путями воспитывать у детей вкус к разнообразию идей, вариантов и свободному их выбору. В этом плане развивающие возможности математики по формированию всех факторов вариативного мышления не подлежат сомнению и чрезвычайно широкие.

Заметим ещё, что результаты «свежего» взгляда на привычные вещи, вариативное их восприятие, или рассмотрение в другом контексте, порой оказываются весьма неожиданными, но очень значимыми и впечатляющими.

Для эффективного развития вариативности мышления учащихся наряду с конвергентными задачами в учебном процессе должны быть задействованы и достаточное число дивергентных задач. Ибо вариативность методов решения таких задач и многообразие ответов создаёт оптимально благоприятные условия для проявления и упражнения творческого потенциала ребёнка.

Прав В. А. Тестов, когда пишет: «Другим источником формализма в преподавании математики является ориентация учащихся на получение только единственно правильного ответа. Поэтому следует систематически использовать в обучении задачи с неоднозначным ответом» [8, с. 16].

Хорошо известно, что в обыденной жизни и в профессиональной деятельно-

сти любой человек весьма чаще сталкивается с задачами дивергентного типа. Например, что приготовить семье на ужин? Куда поступить после окончания средней школы? Какой из городов выбрать мне в качестве места постоянного жительства? Какому подарку на день рождения обрадуется мой товарищ? Как проще и легче доехать до дома? И т. д.

Ситуации неопределённости, создаваемые дивергентными задачами, стимулируют вариативность, так как решение такого типа задач предполагает поиск различных подходов, не исключая при этом самые оригинальные и самые невероятные. При решении задач такого типа зачастую требуются озарение, интуиция и ряд других факторов, свойственные вариативному мышлению. Говоря иначе, познавательные УУД учащихся при решении такого типа задач действуют как катализаторы, развивая дивергентный потенциал каждого из них.

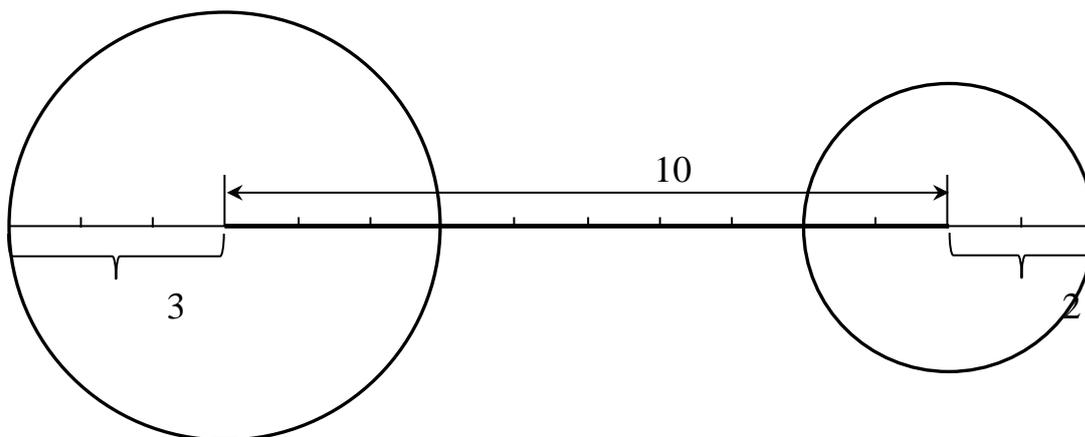
Далее рассмотрим проверенные на практике дивергентные задачи, направленные на развитие у учащихся вариативность мышления. Эти задачи могут служить основой для учителей при составлении новых дивергентных задач, направленных на развития у ребят вариативность мышления.

Начнем с задачи на движение, ибо само по себе движение вариативно и может произойти в различных направлениях.

Задача 1. Расстояние между двумя туристами на местности 1000 м. На каком расстоянии они могут оказаться друг от друга через 5 минут, если они шли соответственно со скоростями 60 м/мин. и 40 м/мин.?

В результате восприятия и первичного анализа содержания текста задачи желательно, чтобы дети пришли к следующей вспомогательной модели:

Из этого чертежа они без труда найдут все ответы (от 500 м до 1500 м). Далее, уместно спросить детей, как туристы могут передвигаться по местности (по прямой или как-то по-другому), и получить соответствующие дополнительные разъяснения и ответы. Затем спросить у детей, какова будет ситуация через 10 минут и т. д.



Задача 2. Турист проплыл по течению реки на плоту 12 км, а обратно возвратился на лодке, скорость которой в стоячей воде равна 5 км/ч, затратив на всё путешествие 10 часов. Найдите скорость течения реки.

Обычно такую задачу решают алгебраическим способом, сведя её решение к квадратному уравнению, что не приемлемо для начальной школы. Наши дети рассуждали так: раз турист смог вернуться на лодке по реке и обратно, то скорость течения реки меньше 5 км/ч, то есть 1, 2, 3 или 4 км/ч. Проверив каждую из этих скоростей, находят ответ: 2 км/ч и 3 км/ч. Выход из ситуации находим благодаря вариативности предполагаемых ответов.

Задача 3. В магазин привезли 4 коробки сухого молока по 20 кг в каждой. За неделю продали 60 кг. Сколько из этих коробок осталось в магазине?

Как конвергентная задача она имеет единственное решение (1 коробка). Однако, как дивергентная задача, она имеет 6 вариантов ответа (от 0 до 5 коробок, ибо эти коробки могут оставаться или не оставаться в магазине).

Задача 4. Расстояние между населёнными пунктами А и В равно 10 км, а между В и С – 15 км. Каким может быть расстояние между А и С?

Ясно, что само понятие расстояния между пунктами является не однозначным, поэтому здесь возможна целая совокупность правильных ответов. Многие ответы можно изобразить схематически на чертеже, давая при этом соответствующие разъяснения.

Задача 5. В середине прямоугольной площадки со сторонами 15 м и 12 м требуется разбить клумбу площадью 8 кв. м. Как это можно сделать?

Ясно, что эта задача допускает много решений и ответов

В процессе анализа текстов задач, построения вспомогательных моделей к ним, поиска различных вариантов их решения и подробного оформления записи найденных решений с выделением ответов дети упражняются и тренируют вариативность мышления.

Задача 6. Двум машинам нужно перевести 480 т. груза. Известно, что если грузить на каждую машину по 3 т., то они успевают за день сделать по 5 рейсов каждая. Сколько дней понадобится машинам для выполнения всей работы?

При поиске решений весьма уместно составление модели в виде таблицы. Оказалось, что, опираясь на эту таблицу, отдельным детям удавалось найти 12 арифметических способов решения задачи, тогда как ответ один – 12 дней. При постановке дополнительного вопроса – Сколько различных способов решения имеет эта задача? – она уже, очевидно, становится дивергентной, ибо она уже имеет более 12 ответов.

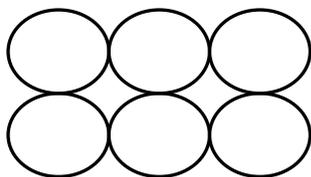
Задача 7. На сколько равных между собой частей можно разрезать арбуз с помощью 3, 4 и 5 разрезов большим ножом?

Решение. Оказывается, что с помощью 3 разрезов можно получить 2 ответа: 6 или 8 частей, а посредством 4 разрезов 2 ответа: 8 или 12 частей, а используя 5 разрезов на 10 или 20 частей. Естественно, всё это без труда можно детям демонстрировать на фруктах и овощах.

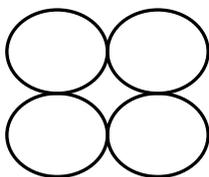
Задача 8. Как зажарить на сковороде 6 котлет, если одновременно можно жарить не более 4 котлет по 5 мин с каждой стороны. Как это сделать?

Решение. В этой задаче мы также имеем вариативность как ответов, так и способов

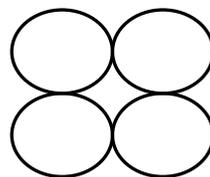
решения. Например, с минимальной затратой времени будет 15 мин., удобным, по-видимому, будет 20 мин., когда зажаривают по 3 штуки 2 раза. Для демонстрации



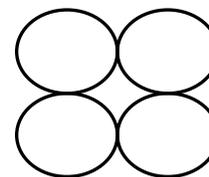
Котлеты



5 мин.



5 мин.



5 мин.

1 случая удобно использовать вспомогательную модель:

А если по каким-либо причинам необходимо удлинить время жарки, то, зажаривая их по одному, это время может быть доведено до 60 мин.

Результатом выполнения этой работы является **следующие выводы**:

1. Включение в учебный процесс дивергентных задач способствует развитию у учащихся не только дивергентности, но и вариативности мышления.

2. В ходе обучения решению дивергентных задач нет существенной разницы в методических подходах по организации ра-

боты над задачами для формирования вариативности или дивергентности мышления, так как они направлены на развитие одних и тех же факторов мышления.

3. Эксперименты, которые были нами проведены в школах, подтверждают эффективность дивергентных задач как средства для развития как вариативности, так и креативности мышления.

Авторы выражают искреннюю признательность доцентам кафедры ТО и ТНМО ДГПУ им. Р. Гамзатова Н. Г. Гапарову и Х. М. Махмудову за помощь в подготовке этой работы к публикации.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-и томах. Том 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. Гапаров Н. Г., Касумова Б. С. Дивергентные задачи в начальном курсе математики. Махачкала: ДГПУ, 2010. 156 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
4. Керова Г. В. Нестандартные задачи по математике: 1-4 классы. М.: ВАКО, 2010. 240 с.
5. Князева В. В. К теории понятия «Вариативное мышление» // Вестник Оренбургского

государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 96-109.

6. Останина Е. Е. Развитие вариативности мышления у младших школьников при изучении математики // Начальная школа. 2009. № 4. С. 48-52.

7. Понамарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.

8. Тестов В. А. Реализация компетентного подхода в обучении математике: проблемы и перспективы / Тенденции и проблемы развития математического образования: научно-практический сборник. Выпуск 10. Армавир: АГПУ, 2012.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедов Насрудин Гитихмаевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nasrudin G. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru.

Abidat Akh. Omarova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary

Омарова Абидат Ахмедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: omarovaabidat@mail.ru.

Расулова Патимат Абдулхалимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: patya_979@mail.ru.

Принята в печать 23.05.2024 г.

Mathematical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: omarovaabidat@mail.ru.

Patimat A. Rasulova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: patya_979@mail.ru.

Received 23.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.008; 502/504
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-63-69

Мотивы, цели и ценности физического образования в медицинских вузах

©2024 **Муталипов М. М., Атлуханова Л. Б., Труженикова С. Е.**
Дагестанский государственный медицинский университет,
Махачкала, Россия; e-mail: mutalipovmagomed@mail.ru,
bremovna77@mail.ru, zse63@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В работе обсуждаются причины низкой успеваемости студентов по дисциплине «Биофизика и медицинская аппаратура» в медицинских вузах России. Одной из таких причин, на которую необходимо обратить особое внимание, является очень низкий уровень мотивации студентов к изучению указанной дисциплины. **Методы.** В основе исследования лежит анализ научно-методической литературы и собственный опыт работы в вузе, наблюдение за учебным процессом, оценивание результатов учебной деятельности. **Результаты.** Вся медицинская биофизика, изучая подобные биофизические факторы и процессы, возникающие в человеческом организме под их воздействием, вместе с физическими величинами, характеризующими как сам организм, так и его ткани должна быть ориентирована на то, чтобы особое внимание обучающихся обратить как на нормальные (ценностные), так и на аномальные (антиценностные) процессы и величины. **Вывод.** Предложенный в работе метод повышения мотивации изучения общетеоретических учебных предметов в специальных учебных заведениях предлагаем называть мотивационно-ценностным или познавательного-аксиологическим подходом.

Ключевые слова: мотив, цели, ценности, биофизика, медицинский вуз, мотивационно-ценностный подход, познавательного-аксиологический подход.

Формат цитирования: Муталипов М. М., Атлуханова Л. Б., Труженикова С. Е. Мотивы, цели и ценности физического образования в медицинских вузах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 63-69. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-63-69

Motives, Goals and Values of Physical Education in Medical Universities

©2024 **Magomed M. Mutalipov, Luisa B. Atlukhanova,
Svetlana E. Truzhenikova**
Dagestan State Medical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: mutalipovmagomed@mail.ru,
bremovna77@mail.ru, zse63@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The paper discusses the reasons for the low academic performance of students in the discipline "Biophysics and medical equipment" in medical universities in Russia. One of these reasons, which should be paid special attention to, is the very low level of motivation of students to study this discipline. **Methods.** The research is based on the analysis of scientific and methodological literature and own work experience at the university, monitoring the educational process, evaluating the results of educational activities. **Results.** All medical biophysics, studying such biophysical factors and processes occurring in the human body under their influence, together with the physical quantities characterizing both the body itself and its tissues, should be focused on paying special attention to both normal (value) and abnormal (anti-value) processes and values. **Conclusion.** The proposed method of increasing motivation for studying general theoretical academic subjects in special educational institutions is proposed to be called a motivational-value or cognitive-axiological approach.

Keywords: motive, goals, values, biophysics, medical university, motivational-value approach, cognitive – axiological approach.

For citation: Mutalipov M. M., Atlukhanova L. B., Truzhenikova S. E. Motives, Goals and Values of Physical Education in Medical Universities. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 63-69. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-63-69 (in Russian)

Введение

Многолетний опыт работы в университете свидетельствует о тревожном снижении интереса к точным наукам, особенно к физике. Число абитуриентов, выбирающих данные науки, уменьшается из года в год. Преподаватели физики все чаще сталкиваются с серьезными проблемами из-за отсутствия базовых знаний у большинства современных выпускников. Это приводит к тому, что в университет поступают студенты с недостаточным уровнем знаний в этой области [2]. Многие специалисты в области высшего медицинского образования, включая действующих врачей, высказываются о недостаточной базовой подготовке и слабой связности знаний в области фундаментальных естественных наук в традиционных медицинских вузах.

В медицинском образовании преподавание курса биофизики и медицинской аппаратуры направлено на формирование у будущих врачей системных знаний о физических свойствах и процессах, происходящих в биологических объектах, включая человеческий организм. Эти знания необходимы как для изучения других дисциплин, так и для непосредственного формирования профессиональной компетенции врача. Особое внимание уделяется пониманию действующих факторов, устройства и принципов работы современного лечебно-

диагностического оборудования, а также технике безопасности при его использовании. Важным аспектом является также формирование общекультурных компетенций, включая развитие логического мышления, умение правильно поставить задачу и выбрать приоритетные направления для решения профессиональных проблем.

В медицинских вузах физика не является основной дисциплиной, связанной с профилем обучения, однако она остается неотъемлемой и важной составляющей в будущей профессиональной деятельности медиков [8].

При изучении курса биофизики и медицинской аппаратуры в медицинских вузах целесообразно обратить внимание на ключевые аспекты содержания учебной дисциплины, которые помогут студентам осознать значение биофизики в медицинской практике и, следовательно, стимулировать их мотивацию к изучению этого предмета.

Постановка данной проблемы обусловлена явлениями, почти всегда проявляющимися в учебном процессе по физике в медицинских вузах России, как это отмечено во многих публикациях [4, 6, 8, 11], а именно:

– очень слабой школьной подготовкой абитуриентов по физике и математике;

– отсутствием элементарных знаний и умений по этой дисциплине;

– слабым или полным отсутствием у студентов мотивации изучения данных дисциплин, следовательно, и интереса к ним в медицинских вузах.

К примеру, в [4] отмечено следующее: «Основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели физики в медицинских вузах, заключается в отсутствии заинтересованности и пассивности студентов в изучении биофизики, в слабой мотивационной стороне процесса обучения. Кроме этого, проблема преподавания физики в медицинском вузе усугубляется слабой, а порой и шокирующей неграмотностью студентов в такой дисциплине, как физика» [4, с. 11].

Результаты и обсуждение

Назовем главные, на наш взгляд, причины такого положения физики в медицинских вузах:

– падение престижа естественно-научных знаний в мировом масштабе в противостоянии с гуманитарными. Оно связано с возрастанием роли гуманитарной культуры;

– в России – исключение физики из числа профилирующих при поступлении в медицинские вузы дисциплин;

– уменьшение числа часов, отведенных на изучение предмета физики в вузах;

– ориентация школьных знаний по физике в основном на абитуриентов, поступающих на физико-математические или инженерно-технические специальности в вузах;

– полное исключение физики в живом организме, т. е. биофизики из содержания школьной физики;

– трудности понимания учебных текстов физико-математических дисциплин в вузе для студентов средних способностей и ниже;

– недостаточное профилирование содержания учебных текстов по физике во многих медицинских вузах, разрабатываемых на местном уровне с рецензией неаккредитованных в этой области специалистов, что приводит к непониманию значения ее знаний студентами в своей будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 31.05.01 – «Лечебное дело» и 31.05.02 – «Педиатрия» не предусматривает четко установленных

требований к качеству содержания учебных предметов и разработчики рабочих программ, получив большую свободу, наполняли содержание учебных дисциплин разнокачественным материалом. Многие из них, особенно молодые, не имея возможности проходить курсы повышения квалификации в ведущих медицинских вузах, как московских, недостаточно глубоко вникают в роль и значение физических процессов и явлений в живых организмах, особенно человека. Кроме того, содержание учебных тем в некоторых учебниках, выпускавшихся централизованно с рецензией специалистов и рекомендованных официально к использованию в учебном процессе, недостаточно профилировано относительно биофизических процессов, протекающих в организме человека, и напоминают курсы общей физики для физических или технических вузов. А сами учебные тексты отличаются большим объемом содержания, строгостью изложения, да еще с математическими выводами, которые при нынешнем среднем уровне школьных знаний студентов, трудны для осмысления и понимания. Таким образом, в них преобладает познавательное описание учебных текстов, которое пренебрегает интересами, потребностями, целями, а точнее ценностями профессиональной деятельности врача. На эти проблемы мы обращали внимание и ранее [6].

С точки зрения современной педагогики, формирование положительной мотивации к обучению проходит наиболее успешно, если в содержании учебного материала явно или неявно раскрыта система целей, ценностей, личностного смысла учебного материала в своей учебной и будущей профессиональной деятельности. И, по нашему мнению, все эти моменты взаимно связаны и составляют основу формирования мотивации студентов к учебному процессу. Естественно, они должны найти отражение в компетенциях специалиста-выпускника вуза.

В работе [4] также отмечается, что наиболее успешно овладевают профессией врача обучающиеся со сформированной внутренней позитивной профессиональной мотивацией, направленной на получение прочных профессиональных знаний и практических умений в освоении профессии на высоком качественном уровне. Такая мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно

высоких специальных способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умений и навыков. Осознанный выбор профессии, положительное и заинтересованное отношение к ней обуславливают развитие личности студентов в направлении к эталонному образу врача, постановку и реализацию конкретных, устойчивых целей профессионального развития [4], хорошую академическую успеваемость и низкое истощение в процессе обучения. Внутренне мотивированные студенты стремятся построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле, испытывают удовлетворенность в процессе обучения в вузе, учатся без внешнего принуждения, получая удовольствие от демонстрации своих знаний. Они воспринимают жизнь как интересную и эмоционально насыщенную, а себя как личность, способную её контролировать [9]. В сложившейся научной традиции мотив трактуется как побуждение, потребность, цель, намерение, свойство личности, состояние [4]. По А. Н. Леонтьеву: «Мотив – это то объективное, что побуждает и направляет деятельность, отвечая той или другой потребности, конкретизируя потребности или, естественно, удовлетворяя потребности» или «мотив – это то, что характеризует деятельность, что побуждает именно деятельность, известные виды деятельности или отдельный конкретный вид деятельности».

Чтобы определиться с целями обучения по биофизике и медицинской аппаратуре считаем полезным обратиться к опыту разработки Единой Методической Системы (ЕМС) вуза на кафедре физики 1-го Московского Медицинского Института им. И. М. Сеченова (ныне – 1-ый Медицинский Университет им. И. М. Сеченова) под руководством проф. Н. М. Ливенцева. По всем темам там же были разработаны структурно-логические схемы (СЛС) связей разделов биофизики и медицинской аппаратуры с такими специальными медицинскими дисциплинами, как нормальная физиология, функциональная диагностика, пропедевтика внутренних болезней, физиотерапия, рентгенология и радиотерапия и другими дисциплинами, для которых понятия и термины физики являются исходными [5].

Конечно, в настоящее время, в содержательном и терминологическом отношении эти положения можно считать устаревшими, но их можно использовать в качестве основы для разработки новых целей при формировании современного содержания обучения по биофизике и медицинской аппаратуре и определения новой ее структуры. Считаем также полезным восстановить этот опыт составления СЛС для всех разделов учебного предмета.

На основе отмеченного выше мы считаем, что формирование положительных мотивов у студентов медицинских вузов при изучении физики в живом организме человека на основе учета их профессиональных ценностей, то есть медицинской биофизики, является одной из первоочередных задач учебного процесса в преподавании ее на первых курсах медицинских вузов.

Конечная цель обучения по биофизике и медицинской аппаратуре в медицинском вузе должна быть, по нашему мнению, определена через раскрытие ее интегративных связей с указанными выше и другими медицинскими дисциплинами, в комплексе обеспечивающими подготовку врача с учетом вопросов его будущей профессиональной деятельности, т.е. компетенций выпускника вуза, определяемых в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по профилям вуза.

Первой целью изучения учебной дисциплины «Биофизика и медицинская аппаратура» в медицинском вузе, как мы считаем, вместе с другими дисциплинами является формирование у студентов материалистического мировоззрения, т.е. материалистического понимания явлений и процессов, происходящих в организме человека. Именно снижение нормативной (методологической) функции этого мировоззрения [3] обычно приводит к образованию в их менталитете духовного вакуума, который, как обычно, может заполняться религией, мистическими течениями в роде телекинеза, телепатии, ясновидящих знахарей-шарлатанов, астрологов, «божественных» целителей и т.д. Их называют по-разному: лженаука, паранаука, хиромантия и т.д. На словах они, признавая современную науку, широко используют физическую терминологию: поля, заряды, волны

и прочее. Однако, в этих терминах, сохранив языковую форму, полностью теряется научное содержание. Здесь полезно привести мнение профессора факультета фундаментальной медицины МГУ им. М. В. Ломоносова Ю. Петренко: «Современная теоретическая и практическая медицина достигла больших успехов, и физические знания ей сильно в этом помогли» [7, с. 32]. Далее он обращает внимание на появление «божественных» целителей, и возрождение экзотических методов врачевания. Заклинания типа «абракадабры» и амулеты, вроде лягушачьей лапки вновь в ходу, как в доисторические времена. Приобретает популярность неовитализм, для которого сущность жизненных явлений составляет энтелехия (своего рода душа), действующая вне времени и пространства и, что живое не может сводиться к совокупности физико-химических явлений [7].

Следующей, так же важной целью изучения биофизики и медицинской аппаратуры в медицинском вузе, является формирование:

а) теоретических знаний и на их основе практических умений по биофизике, необходимых при изучении ряда специальных медицинских дисциплин;

б) знаний физических принципов (УЗИ, компьютерная и магнитно-резонансная томография, эндоскопия и т. д.), лежащих в основе методов исследования больных и устройств соответствующей им аппаратуры и оценка значения для организма человека результатов этих исследований;

в) знаний природы физических излучений и других факторов, использующихся в аппаратуре с лечебной и диагностической целью, подчеркивая их как полезные (ценные) так и вредные (антиценные) воздействия;

г) умений измерять и дозировать интенсивность этих же факторов при лечебных и диагностических процедурах;

д) преемственных связей знаний: физических теорий, законов, понятий, терминов, величин и их единиц измерения школьной физики и перечисленных выше специальных медицинских дисциплин.

В методической работе по повышению заинтересованности студентов-медицинских вузов в изучении биофизики и медицинской аппаратуры и в формировании мотивации ее изучения считаем необходи-

мым использовать методологию ценностного подхода в педагогике, разрабатываемого в последние годы под названием педагогической аксиологии [9, с. 53].

Главной ценностью учебной дисциплины «Биофизика и медицинская аппаратура» в медицинском вузе является общечеловеческая ценность ее знаний на человека и его здоровье. Для подтверждения этого приведем слова самих врачей-ученых, профессоров медицины: «Современное медицинское оборудование (под этим в основном понимается медицинская аппаратура), являющееся детищем физики, химии и электроники, получает о человеческом организме и процессах, происходящих в нем, такую всестороннюю и точную информацию, что определяет не только саму болезнь, но и, если так можно выразиться, степень здоровья и болезненности, запас прочности организма» [1]. Это написал профессор медицины ДГМУ Г. К. Гусейнов. На другой странице он же отмечает: «Высокий профессионализм врача – это не только глубокие медицинские знания, но и свободная ориентация в гуманитарных и технических науках – физике, химии, математике, истории, литературе, искусстве... Врач, знающий только медицину, не знает даже медицину» [1]. А другой профессор ДГМУ, автор учебника «Биоэтика» для студентов медицинских вузов, лауреат Государственной премии СССР, И. А. Шамов пишет: «Современная техника позволяет значительно милосердно обследовать больного, проводить исследования, которые невозможны без техники, излечивать болезни и пороки, безусловно, смертельные при отсутствии техники» [10]. Здесь мы хотим уточнить, что медицинское оборудование и медицинская техника, о которых пишут авторы, представляют собой опять физическую аппаратуру, состоящую из физических элементов, работа которых описывается и объясняется законами физики. Они регистрируют физические процессы, которые характеризуются физическими величинами. На входе и на выходе дают физическую, точнее электрическую информацию, выражаемую в ее же единицах измерения или кривых зависимости их изменения от времени. Связь этой информации с состоянием организма человека, описываемая в учебном материале биофизики является очень важной ее ценностью, которая

должна быть использована для формирования устойчивой мотивации ее изучения.

С этой же целью в содержании учебного материала биофизики, изучаемой в медицинских вузах, по нашему мнению, необходимо обратить внимание студентов на этическую сторону использования в медицинской аппаратуре в диагностических и лечебных целях таких факторов, как ультразвук (УЗ), переменные электрические токи и магнитные поля ВЧ-, УВЧ-диапазонов, СВЧ волн, а также обратить внимание на безболезненность, бескровность и стерильность (так как они не вносят инфекцию в организм). При этом целесообразно указать такой интервал интенсивностей физических величин, на котором они оказывают лечебное воздействие на человеческий организм, являющийся нормой, определяющей ценность для здоровья человека. Необходимо также указать на то, что ниже этой нормы эти факторы бесполезны, а выше – вредны для здоровья человека, т. е. представляют собой антиценности.

В связи с этим считаем, что вся медицинская биофизика, изучая подобные биофизические факторы и процессы, возникающие в человеческом организме под их воздействием, вместе с физическими величинами, характеризующими как сам организм, так и его ткани должна быть ориентирована на то, чтобы особое внимание

обучающихся обратить как на нормальные (ценностные), так и на аномальные (антиценностные) процессы и величины.

Выводы и рекомендации

Таким образом, мы считаем, что из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Содержание учебных текстов по биофизике в медицинских вузах обогатить ценностным описанием в такой же степени, как и познавательным в соответствии с целями и ценностями профессиональной деятельности врача.

2. Предложенный метод формирования содержания учебных текстов общетеоретических учебных предметов в специальных учебных заведениях с целью повышения мотивации их изучения студентами назвать мотивационно-ценностным или познавательно-аксиологическим подходом.

3. С целью обеспечения преемственных связей знаний между биофизикой и медицинской аппаратурой, изучаемых на первом курсе, и указанными выше специальными медицинскими дисциплинами, изучаемыми на последующих курсах, разработать совместно с кафедрами структурно-логические схемы связей и оформить их в виде протокола с разделением функций кафедр (в виде ментальной карты).

Литература

1. Гусейнов Г. К. Свет и тень врачевания. Махачкала, 1988. С. 16, 272.
2. Ефремова Н. А., Рудковская В. Ф. Проблемы и особенности обучения студентов 1-2 курсов в области физики // Проблемы образования в современной России на постсоветском пространстве. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2006. С. 143-146.
3. Иванов В. Г. Физика и мировоззрение. АН СССР, Ленинградская кафедра философии. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1975. 118 с.
4. Коньшина Ю. Е. Формирование профессиональной направленности будущих медицинских работников: в системе «Школа-Вуз»: автореф. дисс. канд. пед. наук. Уфа, 2004. С. 11.
5. Ливенцев Н. М. Структурно-логические схемы медицинской физики // Вестник высшей школы. Москва. 1975. № 3. С. 85-90.
6. Муталипов М. М., Атлуханова Л. Б., Труженикова С. Е. Качество физического образования в медицинских вузах: фундаментально-методологический аспект // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск: Концепт, 2018. № 4 (71). С. 187-190.
7. Петренко Ю. Нужна ли физика врачу // Наука и жизнь. № 5. С. 32-35.
8. Семенюк Е. А. О методике преподавания физики в медицинском вузе // Молодой ученый. 2011. № 4. Т. 2. С. 134-136.
9. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 193 с.
10. Шамов И. А. Искусство врачевания. Махачкала, 1980. 75 с.
11. Щербакова И. В. Особенности и динамика учебной мотивации студентов медицинского вуза. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 29 с.

References

1. Huseynov G. K. *Svet i ten' vrachevaniya* [The light and shadow of healing] / Makhachkala, 1988. Pp. 16, 27. (In Russian)
2. Efremova N. A., Rudkovskaya V. F. *Problemy i osobennosti obucheniya studentov 1-2 kursov v oblasti fiziki* [Problems and features of teaching students of 1-2 courses in the field of physics]. Problems of education in modern Russia in the post-Soviet space. Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference. Penza, 2006. Pp. 143-146. (In Russian)
3. Ivanov V. G. *Fizika i mirovozzrenie* [Physics and worldview]. USSR Academy of Sciences, Leningrad Department of Philosophy. Leningrad: Nauka, Leningrad Branch, 1975. 118 p. (In Russian)
4. Konshina Yu. E. *Formirovanie professional'noj napravlenosti budushchih medicinskih rabotnikov: v sisteme «SHkola-Vuz»* [Formation of the professional orientation of future medical workers: in the "School-University" system] abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Ufa, 2004. P. 11. (In Russian)
5. Livensev N. M. *Strukturno-logicheskie skhemy medicinskoj fiziki* [Structural and logical schemes of medical physics]. Bulletin of the Higher School of Moscow. 1975. No. 3. Pp. 85-90. (In Russian)
6. Mutalipov M. M., Atlukhanova L. B., Truzhenikova S. E. *Kachestvo fizicheskogo obrazovaniya v medicinskih vuzah: fundamental'no-metodologicheskij aspekt* [The quality of physical education in medical universities: a fundamental and methodological aspect]. World of Science, culture, education. Gorno-Altaysk: Concept, 2018. No. 4 (71). Pp.187-190. (In Russian)
7. Petrenko Yu. *Nuzhna li fizika vrachu* [Does the doctor need physics]. Science and life. No. 5. Pp.32-35. (In Russian)
8. Semenyuk E. A. *O metodike prepodavaniya fiziki v medicinskom vuze. Molodoj uchenyj* [On the methodology of teaching physics at a medical university. Young scientist]. 2011. No 4. Vol. 2. Pp. 134-136. (In Russian)
9. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to pedagogical axiology]: textbook. the manual. Moscow: Publishing house of the center "Academy", 2003. 193 p. (In Russian)
10. Shamov I. A. *Iskusstvo vrachevaniya* [The art of healing]. Makhachkala, 1980. P. 75. (In Russian)
11. Shcherbakova I. V. *Osobennosti i dinamika uchebnoj motivacii studentov medicinskogo vuza* [Features and dynamics of educational motivation of medical university students]. Saratov, 2014. P. 36. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Муталипов Магомед Малламагомедович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра биофизики, информатики и медицинской аппаратуры, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: mutalipovmagomed@mail.ru

Атлуханова Луиза Бремовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра биофизики, информатики и медицинской аппаратуры, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: bremovna77@mail.ru

Труженикова Светлана Егоровна, старший преподаватель, кафедра биофизики, информатики и медицинской аппаратуры, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: zse63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed M. Mutalipov, Ph. D. (Physical and Mathematical), assistant professor, the chair of Biophysics, Computer Science and Medical Equipment, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: mutalipovmagomed@mail.ru

Luisa B. Atlukhanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Biophysics, Computer Science and Medical Equipment, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: bremovna77@mail.ru

Svetlana E. Truzhenikova, senior lecturer, the chair of Biophysics, Computer Science and Medical Equipment, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: zse63@mail.ru

Принята в печать 16.05.2024 г.

Received 16.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.14
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-70-76

Информационные технологии и цифровая компетентность учителя

©2024 Ниматулаев М. М.¹, Оцоков Ш. А.², Сурхаев М. А.³, Гербеков Х. А.⁴

¹ Департамент бизнес-информатики «Финансовый университет при Правительстве РФ»,

Москва, Россия; e-mail: mshru@mail.ru,

² Национальный исследовательский университет

«Московский энергетический институт»,

Москва, Россия; e-mail: shamil24@mail.ru,

³ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,

Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru,

⁴ Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,

Карачаевск, Россия; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В рамках исследования авторы поднимают вопрос практики использования информационных технологий учителями, и ставят цель измерения цифровой компетентности учителей. **Методы.** Ключевыми методами являются методы качественного и количественного анализа. Так, на основе качественных методов анализа были установлены основные элементы цифровой компетентности. В это же время на основе методов количественного анализа были проанализированы показатели развития мотивационной, когнитивной и операционной составляющей цифровой компетентности учителей. **Результаты.** Авторы приходят к выводу о значимости формируемой и развиваемой в педагогической практике цифровой компетентности. При этом предпринимается попытка измерить уровень цифровой компетентности, путем исследования развития мотивационного, когнитивного и операционного критерия компетентности. **Выводы.** На основе полученных результатов авторы делают вывод о том, что в основе развития цифровой компетентности учителя лежит мотивационная составляющая, в то время как существуют проблемы, связанные с операционным критерием, который ограничивается возможностями образовательных учреждений в совершенствовании систем информационного обеспечения образовательного процесса.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровая компетентность учителя, образовательные стандарты, компетенции, уровень компетентности, формирование цифровой компетентности.

Формат цитирования: Ниматулаев М. М., Оцоков Ш. А., Сурхаев М. А., Гербеков Х. А. Информационные технологии и цифровая компетентность учителя // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 70-76. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-70-76

Information Technology and Digital Competence of Teachers

©2024 Magomedkhan M. Nimatulaev ¹, Shamil A. Otsokov ²,
Magomed A. Surkhaev ³, Hamid A. Gerbekov ⁴

¹ Department of Business Informatics of the Financial University
under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia; e-mail: mshru@mail.ru,

² Department of Computing Machines of Systems and Networks,
National Research University "Moscow Power Engineering Institute",
Moscow, Russia; e-mail: shamil24@mail.ru,

³ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: surhaev@mail.ru,

⁴ Karachay-Cherkess State University named after U. D. Aliyev,
Karachayevsk, Russia; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

ABSTRACT. Aim. As part of the study, the authors raise the issue of the practice of using information technology by teachers, and set the goal of measuring the digital competence of teachers. **Methods.** The key methods are methods of qualitative and quantitative analysis. Thus, on the basis of qualitative analysis methods, the main elements of digital competence were established. At the same time, on the basis of quantitative analysis methods, indicators of the development of the motivational, cognitive and operational components of teachers' digital competence were analyzed. **Results.** The authors come to the conclusion about the importance of digital competence formed and developed in pedagogical practice. At the same time, an attempt is made to measure the level of digital competence by examining the development of motivational, cognitive and operational criteria of competence. **Conclusions.** Based on the results obtained, the authors conclude that the motivational component is at the heart of the development of a teacher's digital competence, while there are problems related to the operational criterion, which is limited by the capabilities of educational institutions to improve the information support systems of the educational process.

Keywords: information technology, digital competence of a teacher, educational standards, competencies, level of competence, formation of digital competence.

For citation: Nimatulaev M. M., Otsokov S. A., Surkhaev M. A., Herbekov H. A. Information Technology and Digital Competence of Teachers. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 70-76. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-70-76 (in Russian)

Введение

Информационные технологии в текущих условиях являются драйвером развития множества социальных, технологических, экономических, политических и иных видов процессов. Информатизация влияет и на образовательный процесс, поскольку современное обучение невозможно без использования информационных технологий. Справедливо утверждение важности компетентности выпускников с точки зрения возможности использования информационных технологий.

Компетентностный подход, внедренный в образовательный процесс справедливо рассматривать как один из позитивных шагов в совершенствование отечественной системы образования в последние два десятилетия. Так, компетентностный подход позволил систематизировать процесс подготовки выпускников. Однако, требования, предъявляемые к выпускникам, достаточно динамично изменяются, и требования к педагогам также достаточно динамично изменяются. Следовательно, должен трансформироваться и сам компетентностный подход и перечень формируемых компетенций.

Учитывая, что текущий процесс обучения будущих педагогов требует учета реалий времени, мы не можем не отметить важность развития цифровых компетенций. Учитывая, что цифровая компетентность педагога не устанавливается в перечне компетенций, формируемых согласно ФГОС ВО [8; 11], но имеет огромное значение в теоретических исследованиях, мы не можем не отметить важность изучения специфики формирования и уровня сформированности у практикующих педагогов. Что мы и можем реализовать в рамках данного исследования.

Степень научной разработанности

Проблематика цифровой компетентности является одной из актуальных и сложных проблем, которая, с одной стороны, напрямую связана с педагогикой, с учетом значимости навыков использования информационных ресурсов и технологических решений, а с другой стороны связано с текущей модернизацией производственных процессов. И готовность представителей отдельных профессий к цифровизации определяет потенциальный вектор информатизации и модернизации, что особенно

заметно на примере учительского сообщества [1; 6]. Формирование цифровых компетенций, как мы можем констатировать, опираясь на работы отечественных исследователей, связано с развитием мотивационной, когнитивной и операционной составляющей, которые в совокупности определяют возможность и эффективность использования учителем информационных технологий в образовательном процессе. Отталкиваясь от позиции М. А. Крутикова, охарактеризуем каждой из данных составляющих [7; 10]:

– мотивационная составляющая связана с уровнем мотивации, потребностью и интересом использования информационных технологий в образовательном процессе;

– когнитивная составляющая связана с уровнем ознакомления с теоретическими основами использования информационных технологий в условиях образовательного процесса;

– операционная составляющая связана со способностью использовать знания об использовании информационных технологических решений в профессиональной деятельности.

Подобный подход вполне соответствует актуальной практике представления структуры компетентностей и компетентности. В современных условиях исследователи и практикующие специалисты видят, что использование информационных технологий учителем заключается в реализации значительного количества задач [5, с. 80]. Обобщая позиции исследователей, мы можем выделить набор следующих задач, стоящих перед учителем, использующим информационные технологии:

– поиск и обработка информации;

– сохранение безопасности при использовании информационных технологий;

– работе с персональными и иными данными;

– организация и реализация обучения в условиях информационном пространстве;

– формирование условий для кооперации в информационном пространстве;

– поддержка коммуникации в информационном пространстве;

– обеспечение собственного саморазвития и саморазвития обучающихся.

Подобное представление о цифровой компетентности как тесно связанной с использованием информационных технологий в качестве учителя, свойственно не

только исследователям, но и практикующим педагогам [6]. Впрочем, есть и иные модели цифровой компетентности, которые далеко не всегда описывают специфику реализации профессиональных задач, стоящих перед учителем, как например, модель, описанная в работе Е. М. Вершковой и Г. В. Можяевой [9]. Впрочем, есть и иные модели цифровой компетентности, которые мы также не можем рассматривать в качестве референтных [3]. Теоретическую часть аспекта изучает и Е. В. Яковлева, выделяя также специфический круг задач, решаемых учителем [2, с. 50]. Однако, отталкиваясь от описанного более детально выше подхода, мы можем изучить степень развития цифровой компетентности практикующих учителей, изучив уровень развития мотивационного, когнитивного и операционного компонента.

Методология и результаты исследования

Исследование было выстроено на основе проведения социологического опроса среди практикующих учителей, работающих в школах. Так, в социологическом опросе приняли участие 124 педагога. Однако с учетом необходимости выбора наиболее репрезентативной выборки, а также того обстоятельства, что некоторые анкеты были заполнены не полностью, было выбрано 100 анкет преподавателей, на основе которых мы можем выстроить понимание развития элементов цифровой компетентности, и как следствие, предложить механизм совершенствования цифровых компетенций будущих педагогов.

Отталкиваясь от выбранных методов и теоретической основы исследования, было решено провести количественное исследование, которое бы позволило нам изучить специфику развития цифровой компетентности учителей. Именно поэтому в рамках каждого из видов деятельности был сформирован пул вопросов, что и позволило нам изучить особенности мотивации, когнитивную и операционную составляющую определенного вида деятельности, связанного с использованием информационных технологий в образовательном процессе. В каждом из вопросов участникам экспериментальной работы предлагалось выбрать число от 0 до 10, где 0 – минимальное значение, а 10 – максимальное значе-

ние рассматриваемого показателя. Опишем полученные результаты более детально.

Первый критерий, в рамках которого шла оценка развития цифровой компетентности, стал критерий «поиск и обработка информации». Респондентам предлагалось ответить на три вопроса: «Как вы оцениваете уровень мотивации к поиску и обработке информации с использованием информационных технологий», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для использования информационных технологий для поиска и обработки информации», «Оцените свою способность использования информационных технологий для поиска и обработки информации».

Второй критерий – сохранение безопасности при использовании информационных технологий. Как и в случае с предыдущим блоком вопросов, было задано три вопроса. Первый был сформулирован следующим образом: «Как вы оцениваете уровень мотивации к обеспечению собственной информационной безопасности в условиях использования информационных технологий». Второй вопрос: «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для обеспечения информационной безопасности с использованием информационных технологий». Третий вопрос: «Оцените свою способность использования информационных технологий безопасно».

Третий критерий – эффективность работы с персональными и иными данными. В данном случае вопросы данного блока были сформулированы следующим образом: «Как вы оцениваете уровень мотивации к работе с собственными персональными данными», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для работы с персональными и иными данными» и «Оцените свою способность использования информационных технологий при работе с персональными данными».

Четвертый критерий – организация и реализация обучения в условиях информационного пространства. Перечень вопросов был сформулирован следующим обра-

зом: «Как вы оцениваете уровень мотивации к педагогической практике в условиях информационном пространстве», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для обучения с использованием информационных ресурсов» и «Оцените свою способность использования информационных ресурсов в процессе преподавания».

Пятый критерий – формирование условий для кооперации в информационном пространстве. «Как вы оцениваете уровень мотивации к кооперации в условиях использования информационных технологий», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для кооперации в условиях информационного пространства» и «Оцените свою способность использования информационных технологий при организации кооперации в информационном пространстве».

Шестой критерий – поддержка коммуникации в информационном пространстве. «Как вы оцениваете уровень мотивации к коммуникации в условиях информационного пространства», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для коммуникации в информационном пространстве» и «Оцените свою способность использования информационных технологий при организации коммуникации в информационном пространстве».

Седьмой критерий – обеспечение собственного саморазвития и саморазвития обучающихся. «Как вы оцениваете уровень мотивации к самосовершенствованию и совершенствованию обучающихся при использовании информационных ресурсов», «Как вы оцениваете уровень своих теоретических знаний, необходимых для саморазвития и мотивации обучающихся к развитию при использовании информационных технологий» и «Оцените свою способность использования информационных технологий при саморазвитии и развитии обучающихся».

Представим в таблице 1 «Уровень развития компонентов цифровой компетентности учителей» полученные в ходе исследования данные, высчитав средние показатели практикующих учителей.

Таблица 1

Уровень развития компонентов цифровой компетентности учителей

Критерий	Мотивационная составляющая	Когнитивная составляющая	Операционная составляющая
Поиск и обработка информации	8,0	7,8	7,5
Сохранение безопасности при использовании ИТ	7,6	6,8	7,2
Работа с персональными и иными данными	7,9	8,2	8,0
Организация и реализация обучения в условиях ИП	7,6	7,7	7,1
Формирование условий для кооперации в ИП	7,8	7,3	7,1
Поддержка коммуникации в ИП	7,9	7,4	7,3
Обеспечение собственного саморазвития и обучающихся	8,3	7,4	7,0

Как мы можем заключить по результатам расчётов средних показателей, мотивационная составляющая является в некоторой степени драйвером развития цифровой компетентности практикующих педагогов (средний показатель 7,87), что мы можем связать с высоким уровнем интереса педагогов к использованию информационных технологий. При этом, показатели когнитивного элемента составляет 7,51 и операционного элемента составляет 7,31, что мы можем связать с высоким уровнем теоретической подготовки педагогов, и одновременном низком уровне готовности образовательной среды к внедрению информационных технологий. Однако стоит обратить внимание, что разница в показателях трех составляющих имеет разнонаправленную тенденцию, что позволяет нам говорить о специфической разнице в условиях формирования элементов цифровой компетентности учителей.

Обращая внимание на полученные результаты, мы можем констатировать, что наиболее значимые показатели фиксируются в мотивационной составляющей в пяти из семи критериев. Эти критерии связаны с поиском и обработкой информацией, обеспечением безопасности данных, кооперацией и коммуникацией в информационном пространстве и обеспечением саморазвития. Это указывает на то обстоятельство, что сами педагоги заинтересованы в широком использовании сети интернет, развитии коммуникации и использовании сети интернет для саморазвития.

В это же время, когнитивная составляющая является драйвером развития навыков, связанных с использованием персональных данных и организацией, и обучением в условиях информационного пространства. Фактически, это связано с тем обстоятельством, что в школах проводится

значительная работа по защите персональных данных и перспективах развития информационных технологий для обучения. Однако, как мы можем заметить, второстепенным драйвером работы с персональными данными являются текущие задачи (выраженные в операционной составляющей), в то время как второстепенным драйвером развития навыков обучения с использованием информационных технологий является мотивация самих педагогов.

Заключение

Как мы видим, текущее развитие информационных технологий представляет значительный интерес для практикующих учителей. В большинстве сфер деятельности педагогов, связанных с использованием информационных технологий, именно мотивация является драйвером цифровой компетентности. Так, сами учителя заинтересованы и в использовании и развитии информационных технологий, а, следовательно, именно педагоги заинтересованы развитием цифровых компетенций. С другой стороны, второстепенным по своему значению фактором, определяющим значимость цифровой компетентности, является когнитивная составляющая, которая связана с широким развитием базовых теоретических знаний, сформированных у педагогов. И третьим фактором, который определяет развитие цифровой компетентности, является операционная составляющая. Подобное обстоятельство мы можем связать с тем фактом, что внедрение информационных технологий, зачастую идет достаточно медленно.

Именно поэтому в текущих условиях мы считаем, что цифровая компетентность, как один из элементов компетентности, сформирован у педагогов. Как показали результаты исследования, данное положение вещей связано с повышенным ин-

тересов самих учителей к информационным технологиям. Однако существует очевидная проблема в создании материально-технической базы и развитии теоретической базы для развития цифровой компетентности, что в случае с практикующими педагогами должно быть связано с про-

фессиональной переподготовкой и повышением квалификации. В это же время мы считаем необходимым закрепление в качестве одного из видов компетенций цифровой компетенции в рамках нормативной правовой базы, регулирующей подготовку будущих учителей.

Литература

1. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 33-44.
2. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды средней школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 1. С. 51-61.
3. Вершкова Е. М., Можяева Г. В. К вопросу о модели цифровых компетенций преподавателя // Гуманитарная информатика. 2019. № 16. С. 6-12.
4. Гербеков Х. А., Башкаева О. П. Объектно-ориентированное программирование в школьном курсе информатики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 156-160.
5. Грязнов С. А. Цифровая преподавателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 79-81.
6. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26-39.
7. Крутиков М. А. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в процессе

профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (дата обращения 05.09.2023).

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_V_3_15062021.pdf (дата обращения: 05.09.2023).

9. Современный учитель и его цифровые компетенции. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://ug.ru/sovremennyy-uchitel-i-ego-cifrovye-kompetenczii/> (дата обращения 04.09.2023).

10. Чанкаев М. Х., Бостанов Р. А., Гербеков Х. А. Разработка и применение в учебном процессе электронных образовательных ресурсов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 1 (39). С. 41-44.

11. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. № 4. С. 46-57.

References

1. Boronenko T. A., Fedotova V. S. *Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov?* [Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of digital literacy of schoolchildren?]. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020. No. 4 (115). Pp. 33-44. (In Russian)
2. Boronenko T. A., Fedotova V. S. *Issledovanie cifrovoj kompetentnosti pedagogov v usloviyah cifrovizatsii obrazovatel'noj sredy srednej shkoly* [The study of digital competence of teachers in the context of digitalization of the educational environment of secondary schools]. Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2021. Vol. 27. No. 1. Pp. 51-61. (In Russian)

3. Vershkova E. M., Mozhaeva G. V. *K voprosu o modeli cifrovyyh kompetencij prepodavatelya* [On the issue of the model of digital competencies of a teacher]. Humanitarian Informatics. 2019. No. 16. Pp. 6-12. (In Russian)

4. Gerbekov Kh. A., Bashkaeva O. P. *Object-oriented programming in a school computer science course* [Object-oriented programming in the school computer science course]. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2017. Vol. 14. No. 2. Pp. 156-160. (In Russian)

5. Gryaznov S. A. *Cifrovaya prepodavatelya* [Digital teacher]. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. Vol. 10. No. 2 (35). Pp. 79-81. (In Russian)

6. Zeer E. F., Lomovceva N. V., Tret'yakova V. S. *Gotovnost' prepodavatelej vuza k onlajn-obrazovaniyu: cifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya* [University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience]. *Pedagogical education in Russia*. 2020. No. 3. Pp. 26-39. (In Russian)

7. Krutikov M. A. *Formirovanie cifrovoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki* [Formation of digital competence of future teachers in the process of professional training]. *Modern problems of science and education*. 2020. No 6. [Electronic resource]. Mode of access: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (accessed: 05.09.2023).

8. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. No 121 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie"* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 121 "On approval of the Federal State educational standard of higher

education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education"]. [Electronic resource]. Mode of access: https://fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_1_5062021.pdf (accessed: 05.09.2023).

9. *Sovremennyy uchitel' i ego cifrovye kompetencii* [The modern teacher and his digital competencies]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://ug.ru/sovremennyy-uchitel-i-ego-cifrovye-kompetencii/> (accessed: 04.09.2023).

10. Chankaev M. Kh., Bostanov R. A., Gerbekov Kh. A. *Razrabotka i primeneniye v uchebnom processe ehlektronnykh obrazovatel'nykh resursov* [Development and application of electronic educational resources in the educational process]. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Computer science and informatization of education*. 2017. No. 1 (39). Pp. 41-44. (In Russian)

11. Yakovleva E. V. *Cifrovaya kompetentnost' budushchego pedagoga: komponentnyj sostav* [Digital competence of the future teacher: component composition]. *Concept*. 2021. No. 4. Pp. 46-57. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Ниматулаев Магомедхан Магомедович, доктор педагогических наук, профессор, Департамент бизнес-информатики «Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва, Россия; e-mail: mshru@mail.ru

Оцок Шамиль Алиевич, доктор технических наук, доцент, кафедра вычислительных машин, систем и сетей, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», Москва, Россия; e-mail: shamil24@mail.ru

Сурхаев Магомед Абдулаевич, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru

Гербеков Хамид Абдулович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой алгебры и геометрии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

Принята в печать 26.04.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomedkhan M. Nimatulaev, Doctor of Pedagogy, professor, Department of Business Informatics of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: mshru@mail.ru

Shamil A. Otsokov, Doctor of Technical Sciences, associate professor, the chair of Computing Machines of Systems and Networks, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow, Russia; e-mail: shamil24@mail.ru

Magomed A. Surkhaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: surhaev@mail.ru

Hamid A. Gerbekov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the of chair of Algebra and Geometry, Karachay-Cherkess State University named after U. D. Aliyev, Karachayevsk, Russia; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

Received 26.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.008; 502/504
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-77-85

Особо охраняемые природные территории как образовательная среда и образовательный ресурс в системе экологического образования и воспитания

© 2024 Разаханова В. П.¹, Атаев З. В.^{1, 2, 3},
Магомедова М. А.¹, Гаджибеков М. И.^{1, 4}

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: nots-not_dgpu@mail.ru; zagir05@mail.ru;
manadi.60@mail.ru; muratxan01@mail

² Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН,
Махачкала, Россия; e-mail: zagir05@mail.ru

³ Кабардино-Балкарский научный центр РАН,
Нальчик, Россия; e-mail: zagir05@mail.ru

⁴ Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: muratxan01@mail

РЕЗЮМЕ. Цель. Целью исследования является анализ и обобщение опыта экологического образования и воспитания посредством особо охраняемых природных территорий (ООПТ) как образовательной среды и образовательного ресурса. **Методы.** В данном исследовании применялись общенаучные методы исследования – анализа, синтеза и сопоставления. **Результаты.** Определены характерные особенности образовательной среды ООПТ, разработана модель реализации экологического образования и просвещения на базе ООПТ, предложен алгоритм её реализации. **Вывод.** Образовательный и просветительский ресурс ООПТ, а также их информационный, эстетический, природоохранный, научный и кадровый потенциал представляют собой основу для формирования уникальной образовательной среды, которая эффективно сочетает и использует организационные и образовательные возможности ООПТ для достижения природоохранных, личностно-ориентированных и социально-ориентированных целей в формировании экологической культуры школьников.

Ключевые слова: преподавание биологии, международный опыт, школьное образование, подготовка учителей, естественнонаучные дисциплины.

Формат цитирования: Разаханова В. П., Атаев З. В., Магомедова М. А., Гаджибеков М. И. Особо охраняемые природные территории как образовательная среда и образовательный ресурс в системе экологического образования и воспитания // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 77-85. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-77-85

Specially Protected Natural Areas as an Educational Environment and Educational Resource in the System of Environmental Education and Upbringing

© 2024 Venera P. Razakhanova ¹, Zagir V. Ataev ^{1, 2, 3},
Manadi A. Magomedova ¹, Muratkhan I. Gadzhibekov ^{1, 4}

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: nots-not_dgpu@mail.ru; zagir05@mail.ru;
manadi.60@mail.ru; muratxan01@mail

² Dagestan Federal Research Center of RAS,
Makhachkala, Russia; e-mail: zagir05@mail.ru

³ Kabardino-Balkarian Scientific Center of RAS,
Nalchik, Russia; e-mail: zagir05@mail.ru

⁴ Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: muratxan01@mail

ABSTRACT. The aim of the study is to analyze and generalize the experience of environmental education and upbringing through specially protected natural areas (SPNA) as an educational environment and educational resource. **Methods.** In this study, general scientific research methods were used - analysis, synthesis and comparison. **Results.** The characteristic features of the educational environment of protected areas have been identified, a model for implementing environmental education and awareness on the basis of protected areas has been developed, and an algorithm for its implementation has been proposed. **Conclusion.** The educational and educational resources of protected areas, as well as their information, aesthetic, environmental, scientific and human resources potential, represent the basis for the formation of a unique educational environment that effectively combines and uses the organizational and educational capabilities of protected areas to achieve environmental, person-oriented and socially oriented goals in the formation of environmental culture among schoolchildren.

Keywords: teaching biology, international experience, school education, teacher training, natural sciences.

For citation: Razakhanova V. P., Ataev Z. V., Magomedova M. A., Gadzhibekov M. I. Specially Protected Natural Areas as an Educational Environment and Educational Resource in the System of Environmental Education and Upbringing. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 77-85. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-77-85 (in Russian)

Введение

На современном этапе развития человечества экологические проблемы являются результатом длительного несогласованного развития социально-экономических процессов не только в отдельных странах и регионах, но и во всей мировой цивилизации. Идея о «неисчерпаемости» природных ресурсов, стремление приспособить природу к экономическим нуждам, потребительское отношение к природным ресурсам привели не только к отчуждению человека от природы и экологическим кризисам, но и к культурным кризисам.

2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. В связи с этим возрастает роль образовательных учреждений в формировании общекультурных компетенций, связанных с интеллектуально-мировоззренческим формированием личности. Важность этой способности обусловлена, среди прочего, необходимостью для молодого поколения проявлять осторожность в отношении природного и культурного наследия своей страны и толерантно относиться к культурным различиям.

Вопрос формирования нового экологического мировоззрения человечества неоднократно обсуждался и обсуждается как на

русском, так и на международном уровне.

В 1972 году в Стокгольме под эгидой ООН прошла конференция по окружающей среде обитания человека. По итогам конференции была создана Программа ООН по окружающей среде (ЮНЕП), роль которой заключается в координации экологических программ ООН и поддержке отдельных мероприятий. ЮНЕСКО и ЮНЕП провели межправительственную конференцию по экологическому образованию в Тбилиси в 1977 году. В 1987 году в Москве прошла конференция в поддержку стратегии экологического образования «Тбилиси +10». Данные мероприятия стали ключевыми для развития непрерывного экологического образования в России, поскольку на них были определены его концептуальные положения, цели, содержание и методы [6; 8].

В рамках Всемирного форума (Конференция ООН по окружающей среде и развитию, ЮНСЕД), состоявшегося в Рио-де-Жанейро в 1992 году, была разработана концепция устойчивого развития – состояния общества, которое «удовлетворяет потребности современности, не ставя под

угрозу способность будущих поколений для удовлетворения своих собственных потребностей и «необходимых способностей». Экологическое образование и воспитание также играют ведущую роль в изменении экологического сознания человека и переоценке ценностей будущих поколений.

Федеральный закон «Об особо охраняемых природных территориях» (№ 33-ФЗ от 14 марта 1995 г.), а также охрана и изучение природы важной задачей определяет экологическое просвещение населения. Н. Р. Данилина и В. Е. Борейко так определяют роль особо охраняемых природных территорий (ООПТ) в системе эколого-культурного формирования населения: «Охраняемые территории имеют возможность внести существенный вклад в экологическое воспитание людей. Ведь это красивейшая и ценнейшая природная территория. Здесь можно увидеть первозданную красоту, разнообразие и изобилие животного мира. В заповеднике работают квалифицированные специалисты в области биологии, экологии и лесного хозяйства, которые могут поделиться своими знаниями и опытом» [3, с. 13].

Многие заповедники расположены в самом сердце России, вдали от городов и культурных центров, поэтому они зачастую играют роль важнейших культурных проводников местного населения, преимущественно экологического. Однако, несмотря на многолетний опыт эколого-просветительской работы с различными группами населения на базе охраняемых территорий, этот образовательный ресурс в системе экологического образования остается мало использованным. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Материал и методы

Материалом для написания статьи послужили результаты исследования российских и зарубежных ученых в области экологии и экологического образования. В исследовании применялись теоретические методы определения основных аспектов проблемы на основе анализа философской, педагогической, психологической и методической литературы; изучение научных идей и взглядов на проблему развития экологического образования, анализ научного, природоохранного и эколого-просветительского потенциала ООПТ и эмпи-

рические – педагогическое наблюдение; анкетирование, опрос, тестирование и другие способы сбора информации.

Результаты исследования и их обсуждение

Термин «среда» в широком смысле понимается как окружение. Ученые, занимающиеся средовым подходом, дают разные трактовки среды. Например, по мнению Л. И. Новиковой (1985) среда – это совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности [5]. Выделяют различные виды сред: социальную, культурную, социально-экономическую, социально-педагогическую, городскую, семейную, эстетическую, информационно-предметную, образовательную и др. Проблемой изучения педагогического потенциала образовательной среды и возможностей его использования в процессе становления личности занимались Л. И. Новикова, В. И. Панов, В. И. Слободчиков и др. [5; 7].

В педагогической науке образовательная среда определяется В. Ф. Трещалиным как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, её мировосприятия» [11, с. 39] при этом «два полюса предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [11, с. 48].

Термин «ресурс» имеет разные интерпретации в разных контекстах и научных областях. С одной стороны, это «резервы, источники чего-либо», а с другой стороны – условия, позволяющие использовать те или иные преобразования для получения желаемых результатов, «средства, к которым обращаются в случае необходимости». Основные виды ресурсов: природные, экономические, развлекательные, информационные, образовательные и др. В. Ф. Трещалин (2001) определяет понятие «образовательные ресурсы» как «результат управленческой деятельности», задачей которого является «привлечение» потенциала социально-культурной среды, тем самым возможности среды трансформируются в образовательные ресурсы» [11, с. 48].

Природные заповедники и национальные парки традиционно считаются уникальными природоохранными ресурсами. Однако изучение истории системы образования и анализ опыта эколого-просветительской работы на охраняемых территориях с различными группами населения, в том числе школьниками, позволяют отметить их значение в эколого-культурном формировании подрастающего поколения и общества в целом. Специфическими характеристиками охраняемой территории являются ее высокая природная, экологическая, культурная, научная, экологическая, патриотическая, морально-этическая и эстетическая ценность, а также ее информационный, научный, экологический, эстетический и человеческий потенциал. Сочетание науки, окружающей среды, экологического и образовательного опыта, «информационного и педагогического потенциала природной среды» и широкого спектра нематериальных ценностей, а также человеческих и организационных возможностей охраняемых территорий создают основу для расширения образовательных пространств и создания универсальной образовательной среды.

Рассматривая «образовательное пространство» и «воспитательную среду» ООПТ как ресурс экологического образования и просвещения в системе эколого-культурного образования школьников, необходимо уточнить некоторые моменты, которые обсуждаются в этой статье. Образовательное пространство – это совокупность взаимосвязанных условий, которые могут влиять на образование человека. Образовательное пространство не предназначено для включения учащегося как субъекта с педагогическим значением, который может существовать сам по себе.

По мнению В. И. Слободчикова (2000) «образовательное пространство задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, оно производно от них, но к ним не сводится» [10, с. 173].

Образовательные пространства учитывают особенности внешней среды (климата, демографии, экологии, социальной, экономики, политики и т. д.), и обычно реализуются через комплекс образовательных услуг, предоставляемых учебными заведениями и другими организациями, имеющими необходимый образовательный,

воспитательный и развивающий потенциал. Образовательная среда также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека, но предполагает обязательное существование субъекта педагогического воздействия, а также оценивает взаимовлияние и взаимодействие обучающихся и образовательной среды.

В. И. Панов выделяет 4 модели образовательной среды (ОС): коммуникативно-ориентированную, антрополого-психологическую, эколого-личностную и психодиактическую [7]:

1) Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды основана на понимании того, что необходимым условием развития личности является коммуникативное взаимодействие как форма сотрудничества. Как отмечают некоторые авторы, проектирование ОС предполагает создание сообщества среди студентов и преподавателей, а также среди самих студентов, в этом случае передавая «учащимся нормы жизни, необходимые для функционирования в этом сообществе, в том числе навыки, знания и умения». В учебно-коммуникативной деятельности», в то же время, «Необходимым условием развития детей является участие в совместной деятельности со взрослыми и/или другими участниками образовательного процесса».

2) Антрополого-психологическая модель образовательной среды предполагает также совместную деятельность субъектов образовательного процесса, но личностное развитие представляет собой совокупность процессов: естественных (природных); искусственных, состоящих из специально спроектированных видов деятельности (социальных) и саморазвития. При этом «образовательная среда не является чем-то четким и predetermined. Среда начинается там, где происходят развивающиеся и возникающие встречи, и они совместно начинают ее проектировать и строить – как объекты и ресурсы своей совместной деятельности». Учреждения, программы, учебные предметы, учебная деятельность начинают выстраивать связи и взаимоотношения» [11].

3) Эколого-личностная модель образовательной среды основана на экологическом подходе к восприятию Дж. Гибсона (1988), в основе которого лежит понимание среды как «совокупности возможно-

стей в окружающем мире, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению важных потребностей личности.

4) Психодидактическая модель образовательной среды основана на идеях развивающего обучения некоторых исследователей (В. В. Давыдова, В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панова и др.) и направлена на создание условий и возможностей, «с одной стороны, на основе присущие учащимся и педагогам естественные склонности, интересы и склонности, напротив, выявляют еще не проявленные способности учащихся и педагогов и развивают проявленные ими способности в соответствии с образовательными целями» [2; 4].

Приведем наиболее эффективные направления эколого-просветительской работы со школьниками, применяемые на практике в Государственном природном биосферном заповеднике «Дагестанский».

1) Образовательно-просветительская деятельность. Теоретические занятия (лекции и практические занятия); посещение музеев; просмотр видеofilьмов и слайд-шоу о природе охраняемых территорий, проблемах экологии, экологической этике и культурно-этнографических традициях охраны природы и т. д.);

2) Проблемное образование (тренинги, круглые столы, дискуссии, семинары, конференции по исследованию и охране окружающей среды, рациональному использованию природных ресурсов, формированию экологической культуры населения и т. д.);

3) Расширение кругозора (экспонирование книг, рисунков, фотографий о местной природе, истории создания и деятельности заповедника, о глобальном пространстве и местных экологических проблемах и т. д.);

4) Эколого-познавательная деятельность (экологические экскурсии и экологические туры по специальным экологическим маршрутам на территории или за пределами охраняемой территории).

Анализ компонентов образовательной среды охраняемой территории с точки зрения ее содержания позволяет выявить ее специфические характеристики, отражающие потенциальные образовательные возможности на охраняемой территории:

– Ценностно-целевой компонент. Представляет собой совокупность целей обуче-

ния. Целью является формирование в обществе представлений об окружающей среде, естествознании, культуре, патриотизме, эстетике, нравственности и других ценностях охраняемых территорий, повышение общего экологического сознания, расширение экологического кругозора. Формирование экологических ценностных ориентаций и мотивации к экологической деятельности составляют основу экологической культуры личности.

– Программно-методические компоненты. Предполагают широкое использование отечественных и зарубежных традиционных и инновационных учебно-просветительских форм и методов, соответствующих возрастным и личностным особенностям обучающихся, с учетом их интересов и способностей, развитие навыков в области охраны природы и рационального использования природных ресурсов, а также содействие распространению опыта экологической науки и экологического образования, а также достоверной экологической информации на охраняемых территориях. Основные формы эколого-просветительской работы на охраняемых территориях можно разделить на следующие группы: «обучение через знания» (лекции и диалоги), «обучение через открытия» («мозговой штурм», тренинг, деловые игры, моделирование экологических ситуаций и т. д.), «Обучение через творчество» (экологический театр, спортивные кружки, конкурсы живописи, фотографии, поэзии, прозы и т. д.), «Обучение в естественной среде» (походы на природу, экологические лагеря, полевые мастер-классы и приключения) и т. д.

– Информационно-знаниевая составляющая. Основана на информационном, научном, эстетическом и этическом потенциале охраняемых территорий, что позволяет опираться на достоверную экологическую информацию, данные многолетних научных наблюдений и практический опыт исследователей, а также местные знания, национальные обычаи и традиции экологического взаимодействия с природой, экологического образования и воспитательного процесса.

– Социальный (коммуникативный) компонент. Представлен взаимодействием субъектов, участвующих в образовательном процессе (работников ООПТ и местных жителей, учащихся и преподавателей,

семей и школ, детей и взрослых), основанного на принципах социального партнерства и обеспечивающего его реализацию.

– Техническая составляющая. Включает в себя широкий спектр информационно-методических ресурсов и средств обучения, материально-техническую базу и партнерство с образовательными, научными и культурными учреждениями, природоохранными государственными и общественными организациями, определяющими формы обучения, признания преподавателей и студентов, методы интеллектуальной, творческой и практической деятельности; они предоставляют студентам разнообразные возможности для приобретения и применения экологических знаний, умений и навыков в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, а также для осуществления общественной деятельности в области охраны природы и рациональных подходов и методов управления окружающей средой.

Как указывают З. В. Атаев, В. П. Разаханова, М. И. Гаджибеков, при разработке стратегии эколого-просветительской работы с различными группами населения, в том числе со школьниками, каждая ООПТ учитывает специфические особенности своей территории, наличие уникальных объектов и «ценностей заповедной природы» [1].

По мнению Е. А. Рипачевой, охраняемые природные территории считаются общекультурным феноменом «благодаря наличию в них различных гуманитарных, идеальных ценностей, заповедники выдвигаются на один уровень с театрами, музеями, храмами», поэтому «главной особенностью просветительской работы на охраняемых природных территориях является интеграция интеллектуального и духовного начал» [9, с. 135].

Опыт работы показывает, что наиболее важными ценностями в современном об-

ществе являются историческая память, эстетика, утилитаризм и заповедная мотивация к улучшению здоровья и гигиены, тогда как естествознание, мораль и воспитательно-патриотическая мотивация недостаточно убедительны для большинства людей. Поэтому на базе охраняемых территорий одной из важнейших задач является именно «содействие уважению неприкосновенных прав природы...» [9, с. 36] и понимание того, что «охраняемые объекты являются ценным достоянием и гордостью нации», являются предметом национальной гордости, символом нации, двигателем культуры, одним из атрибутов современной страны, важнейшим условием существования науки, одним из главных институтов патриотического воспитания и образования» [9, с. 36].

Учитывая тот факт, что в эколого-просветительской работе заповедников и национальных парков используются общие методические, дидактические и психологические подходы и принципы, полученная характеристика образовательной среды может быть применена к системе ООПТ в целом.

Выводы

ООПТ представляют природную, средообразующую, культурную, научную, патриотическую, эталонную, этическую и эстетическую ценность. В российских регионах ООПТ должны выступать в качестве носителя наиболее актуальной научной и объективной природоохранной информации. В рамках эколого-просветительской деятельности ООПТ необходимо использовать пропаганду ценностного отношения к природе, а также значительный познавательно-воспитательный потенциал национальных обычаев и обрядов, в которых заложены традиции охраны природы. При этом, безусловно, приоритетом является соблюдение особенностей режима охраняемой территории и реализация природоохранной и научно-исследовательской функции ООПТ.

Литература

1. Атаев З. В., Разаханова В. П., Гаджибеков М. И. История развития концепции устойчивого развития в сфере образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. 16. № 4. С. 23-29.

2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

3. Данилина Н. Р., Борейко В. Е. Чем ценны заповедные территории? // Заповедные острова / авт. сост. Е. В. Богданов; под науч. ред. В. В. Дежкина. Смоленск: Маджента, 2005. С. 12-14.

4. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6. С. 25-30.

5. Новикова Л. И. Школа и среда. М.: Изд-во «Знание», 1985. С. 3-4.

6. Основные положения государственной стратегии по развитию системы государственных природных заповедников и национальных парков в Российской Федерации на период до 2015 года. В. Б. Степаницкий / под ред. Е. А. Шварца. М., 2002. 39 с.

7. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

8. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2002 № 1225-р «Об Экологической доктрине Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=61782> (дата обращения: 13.12.2023).

9. Рипачева Е. А. Интеграция отечественного и зарубежного опыта формирования экологической культуры учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 271 с.

10. Салоникская Декларация – Декларация международной конференции по окружающей среде и развитию общества: Образование и просвещение в интересах устойчивости. Греция, Салоники, 1997. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf (дата обращения: 15.12.2023).

11. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172-176.

12. Трещалин В. Ф. Социально-проективный подход к оценке образовательных систем: Дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2001. 156 с.

13. Sustainable Development Goals. [Electronic resource]. Mode of access: <https://sdgs.un.org/goals> (accessed: 15.12.2023).

References

1. Ataev Z. V., Razakhanova V. P., Gazhibekov M. I. *Istoriya razvitiya koncepcii ustojchivogo razvitiya v sfere obrazovaniya* [The history of the development of the concept of sustainable development in the field of education]. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2022. Vol. 16. No. 4. Pp. 23-29. (In Russian)

2. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russian)

3. Danilina N. R., Boreyko V. E. *Chem cenny zapovednye territorii?* [What is the value of protected areas?]. Protected islands. Auth. comp. E. V. Bogdanov; edited by V. V. Dezhkin. Smolensk: Magenta, 2005. Pp. 12-14. (In Russian)

4. Lebedeva V. P., Orlov V. A., Panov V. I. *Psikhodidakticheskie aspekty razvivayushchego obrazovaniya* [Psychodidactic aspects of developmental education]. Pedagogy. 1996. No. 6. Pp. 25-30. (in Russian)

5. Novikova L. I. *Shkola i sreda* [School and environment]. Moscow: Publishing House "Knowledge", 1985. Pp. 3-4. (In Russian)

6. *Osnovnye polozheniya gosudarstvennoj strategii po razvitiyu sistemy gosudarstvennykh prirodnykh zapovednikov i nacional'nykh parkov v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda* [The main provisions of the state strategy for the development of the system of state nature reserves and national parks in the Russian Federation for the period up to 2015]. V. B. Stepanitsky. Edited by

Ph. D. E. A. Schwartz. Moscow, 2002. 39 p. (In Russian)

7. Panov V. I. *Ehkologicheskaya psikhologiya. Opyt postroeniya metodologii* [Ecological psychology: The experience of building a methodology]. Moscow: Nauka, 2004. 197 p. (In Russian)

8. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.08.2002 № 1225-r «Ob Ehkologicheskoy doktrine Rossijskoj Federacii* [Decree of the Government of the Russian Federation dated 08/31/2002 No. 1225-r "On the Environmental Doctrine of the Russian Federation"]. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92097/?ysclid=lb30p6wic h341604287 (accessed: 13.12.2023).

9. Ripacheva E. A. *Integraciya otechestvennogo i zarubezhnogo opyta formirovaniya ehkologicheskoy kul'tury uchashchikhsya: Diss. ... kand. ped. nauk* [Integration of domestic and foreign experience in the formation of ecological culture of students: Dis. ... candidate of pedagogical sciences]. St. Petersburg, 2008. 271 p. (In Russian)

10. *Salonikskaya Deklaraciya – Deklaraciya mezhdunarodnoj konferencii po okruzhayushchej sfere i razvitiyu obshchestva: Obrazovanie i prosveshchenie v interesakh ustojchivosti* [The Saloniki Declaration – Declaration of the International Conference on Environment and Society Development: Education and awareness for sustainability]. Greece, Saloniki, 1997. [Electronic resource].

Mode of access: http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf (accessed: 15.12.2023).

11. Slobodchikov V. I. *O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayushchego obrazovaniya* [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. 2nd Russian Conference on Environmental Psychology. Theses. (Moscow, April 12-14, 2000). Moscow: Ecopsicenter ROSS, 2000. Pp. 172-176. (In Russian)

12. Treshchalin V. F. *Social'no-proektivnyj podkhod k ocenke obrazovatel'nykh sistem: Diss. ... kand. ped. nauk* [Socio-projective approach to the assessment of educational systems: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]. Voronezh, 2001. 156 p. (In Russian)

13. Sustainable Development Goals. [Electronic resource]. Mode of access: <https://sdgs.un.org/goals> (accessed: 15.12.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Разаханова Венера Пирмагомедовна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра биологии, экологии и методики преподавания, заведующий НИЛ «Инновационные образовательные технологии», Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор, кафедра географии и методики преподавания, директор НИИ биогеографии и ландшафтной экологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; ведущий научный сотрудник, Институт геологии, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН, Махачкала, Россия; ведущий научный сотрудник, Центр географических исследований, Кабардино-Балкарский научный центр РАН, Нальчик, Россия; e-mail: zagir05@mail.ru

Магомедова Манади Ахмеднабиевна, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой биологии, экологии и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: manadi.60@mail.ru

Гаджибеков Муратхан Исакович, кандидат географических наук, доцент, кафедра рекреационной географии и устойчивого развития, Институт экологии и устойчивого развития, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; старший научный сотрудник НИИ биогеографии и ландшафтной экологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова; e-mail: muratxan01@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Venera P. Razakhanova, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of Biology, Ecology and Teaching Methods, Head of the Scientific Research Laboratory "Innovative Educational Technologies", Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

Zagir V. Ataev, Ph. D. (Geography), professor, the chair of Geography and Teaching Methods, director of the Research Institute of Biogeography and Landscape Ecology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; leading researcher, Institute of Geology, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia; leading researcher, Center for Geographical Research, Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Nalchik, Russia; e-mail: zagir05@mail.ru

Manadi A. Magomedova, Ph. D. (Biology), Head of the Department of Biology, Ecology and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: manadi.60@mail.ru

Muratxan I. Gadzhibekov, Ph. D. (Geography), assistant professor, the chair of Recreational Geography and Sustainable Development, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; leading researcher, Research Institute of Biogeography and Landscape Ecology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: muratxan01@mail.ru

Благодарности

Работа выполнена по Государственному заданию Министерства просвещения Российской Федерации № 1022072400008-8-5.3.1 на 2023 год в рамках проекта тематики научных исследований «Система непрерывного экологического образования, воспитания и просвещения в сохранении природного наследия особо охраняемых природных территорий региона (AGWQ-2023-0011)»

Принята в печать 25.04.2024 г.

Acknowledgments

The work was carried out according to the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1022072400008-8-5.3.1 for 2023, within the framework of the research project "System of continuous environmental education, education and enlightenment in the preservation of the natural heritage of specially protected natural territories of the region (AGWQ-2023-0011)"

Received 25.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-85-92

Использование метода дебатов в развитии навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности магистрантов при обучении русскому языку как иностранному

© 2024 Салманова Д. А. ¹, Ананд Ш. ²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, e-mail: djamila05@mail.ru

² Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия, e-mail: shreya.anand10@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является описание результатов экспериментальной работы по выявлению эффективности использования дебатов в развитии навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности у магистрантов-иностранцев при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). **Методы.** В основе данного исследования лежат методы анализа теоретической источниковой базы и проведения педагогической экспериментальной работы. **Результаты.** Перспективы использования дебатов в развитии навыков публичной речевой деятельности оказываются не до конца изученными. Экспериментальная работа показала, что эффективность использования дебатов является высокой как с точки зрения использования и в рамках дистанционного, и традиционного образовательного процесса. **Выводы.** Использование практики проведения дебатов при работе с магистрантами иностранцами РКИ, должно быть сообразно имеющимся педагогическим задачам. Так, использование дистанционных образовательных технологий при проведении дебатов стало драйвером повышения навыков письменной публичной речевой деятельности, в то время как традиционное обучение стало драйвером повышения эффективности развития устных навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности.

Ключевые слова: навыки рецепции и продукции речи, устная публичная речевая деятельность, письменная публичная речевая деятельность, РКИ; иноязычные преподаватели РКИ.

Формат цитирования: Салманова Д. А., Ананд Ш. Использование метода дебатов в развитии навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности магистрантов при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 85-92. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-85-92

Using the Debate Method in the Development of Reception Skills and the Production of Public Speech Activity of Undergraduates in Teaching the Russian Language as a Foreign Language

© 2024 Dzhamila A. Salmanova ¹, Shreya Anand ²

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: djamil05@mail.ru,

² Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, e-mail: shreya.anand10@gmail.com

ABSTRACT. The aim of the article is to describe the results of experimental work to identify the effectiveness of using debates in the development of reception skills and public speech production among foreign undergraduates when teaching Russian as a foreign language (RCT). **Methods.** This research is based on the methods of analyzing the theoretical source base and conducting pedagogical experimental work. **Results.** The prospects of using debates in the development of public speaking skills are not fully understood. Experimental work has shown that the effectiveness of the use of debates is high both in terms of use and within the framework of distance learning and the traditional educational process. **Conclusions.** The use of the practice of conducting debates when working with foreign undergraduates of the Russian Academy of Sciences should be consistent with the existing pedagogical tasks. Thus, the use of distance learning technologies in conducting debates has become a driver for improving the skills of a written public speaker.

Keywords: speech reception and production skills; oral public speaking activities; written public speaking activities; Russian as a foreign language; foreign teachers of Russian as a foreign language.

For citation: Salmanova Dzh. A., Anand Sh. The Use of the Debate Method in the Development of Reception Skills and the Production of Public Speech Activity of Undergraduates in Teaching the Russian Language as a Foreign Language. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 85-92. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-85-92 (in Russian)

Введение

По количеству обучающихся иностранных студентов Российская Федерация занимает одно из лидирующих мест в мире. Основным конкурентным преимуществом, которым обладает отечественная высшая школа, является относительно низкая стоимость образовательных услуг, которая существенно выше уровня предлагаемых и оказываемых образовательных услуг. Однако специфика организации образовательного процесса такова, что преимущественно программы высшего образования реализуются на русском языке, что определяет необходимость обучения русскому языку будущих студентов. Во многом, решение данной задачи связано с использованием специализированных образовательных курсов длительностью год или шесть месяцев, которые проводятся вузами. Но далеко не всегда данные языковые курсы позволяют обеспечить качественную подготовку к использованию

русского языка как иностранного (РКИ). А потому вопрос необходимости подготовки будущих педагогов русского языка как иностранного, особенно среди иностранцев, которые в перспективе вернутся в свои страны и будут обучать русскому языку как иностранному, является достаточно актуальным.

При этом, у будущих педагогов русского языка как иностранного должны быть сформированы значительные языковые знания (на продвинутом уровне, т. е. не ниже уровня B2 или C1), коммуникативные умения и навыки, которые позволяют им коммуницировать на русском языке с любым из носителей языка на любую из возможных не узко профессиональных тем, и должен обладать целым рядом иных компетенций, которые в том числе связаны с педагогической деятельностью. И если носители русского языка, чаще всего выпускники направлений подго-

товки 45.04.01 «Филология» и 44.04.01 «Педагогическое образование» (в случае со специализированными программами подготовки) обладают всеми необходимыми компонентами, определяющими компетентность с точки зрения реализации задач по обучению русскому языку как иностранному, то в случае со студентами иностранцами, сотрудникам вузов необходимо преодолевать и языковые барьеры, и обеспечивать обучение методике обучения русскому языку как иностранному.

В этой связи, особой ценностью в процессе обучения обладают навыки рецепции и продукции публичной речевой деятельности, которые являются ключевыми для практикующих педагогов, которым регулярно необходимо работать с различными по размеру аудиториями, и принимать участие в различных конференциях, готовить доклады и отчеты, но самое главное – обеспечить элементарную (чаще всего), а иногда и уверенную подготовку к публичной речевой деятельности. Одним из методов обучения продукции и рецепции публичной речевой деятельности в данном случае можно считать обучение посредством использования заранее подготовленной речи.

Степень разработанности проблемы

Практика обучения публичной речевой деятельности в процессе обучения РКИ на продвинутом этапе в текущих условиях является достаточно разнообразной, и относительно широко описанной в работах академического сообщества. Среди прочего мы можем выделить и описание практики обучения РКИ посредством использования включенного наблюдения [1], использования различных видов аудио и видео контента [6; 2], использования различных информационных технологий [8], ролевых игр и иных игровых методов [9; 7] и посредством использования различных видов подготовленной устной речи [5; 12]. В этой связи, вслед за С. Н. Троцюк, можно отметить, что развитие навыков публичной речевой деятельности, как навыкам, связанным с риторикой, представляет особую важность в работе с иностранными обучающимися [10, с. 341], и для этого созданы необходимые педагогические условия, разработаны инструменты, позволяющие переносить практику использования

множества видов образовательных технологий из онлайн среды в офлайн, и из офлайн среды в онлайн среду.

Многие исследователи, как мы считаем, сосредоточившись на практике обучения риторике при обучении РКИ, упускают из виду некоторые перспективные технологии, которые позволяют обеспечить эффективное взаимодействие в рамках и дистанционного, и традиционного обучения. Особую значимость в данном случае играет развитие навыков риторики, которые описывают Л. Н. Колесникова и О. В. Филиппова [4; 11]. Однако многие инновационные образовательные практики в обучении РКИ, свойственные традиционному образовательному процессу, активно переходят между практиками традиционного и дистанционного образовательного процесса [13; 3].

Так, например, широко распространенный в зарубежных системах опыт использования дебатов, как формы обучения иностранным языкам, в российской практике используется редко. При этом, в российских исследованиях вопрос обучения посредством проведения дебатов практически не описывается. А потому, в рамках настоящего исследования мы можем описать результаты измерения эффективности использования дебатов как средства развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности иностранных магистрантов – будущих педагогов РКИ.

Результаты исследования

Для понимания эффективности использования дебатов как средства развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности иностранных магистрантов-будущих педагогов РКИ, нами была проведена экспериментальная работа среди трех подгрупп одной группы обучающихся (24 человека, по 8 человек в каждой из подгрупп, распределенных по подгруппам случайным образом) – магистрантов 2-го года обучения, по направлению подготовки магистратуры 45.04.01 «Филология» (иностранцы обучающиеся). В обеих группах была поставлена задача за 4 академических часа обеспечить подготовку учащихся к написанию эссе на тему «Перспективы использования ИИ при обучении русскому языку как иностранному в иноязычной среде». При этом оценка осуществлялась по двум индикаторам:

– оценка результатов написания эссе (по 5-ти бальной шкале) как результат сформированности навыков продукции публичной;

– оценка результатов выступления в дебатах и в рамках семинарского занятия по развитию навыков рецензии и продукции устной публичной речевой деятельности.

В первой подгруппе образовательный процесс был организован таким образом, что подготовка к написанию эссе на заявленную выше тематику, осуществлялась посредством проведения лекционного и семинарского занятия на тему «Перспективы и угрозы использования ИИ при обучении русскому языку как иностранному». Лекционное занятие строилось на основе выделения двух ключевых вопросов – позитивные аспекты использования ИИ в обучении РКИ, и негативные аспекты обучения РКИ. На семинарском занятии было выделено время для публичного выступления с определенной позицией относительно того, есть ли необходимость включения использования ИИ, или такой необходимости нет, при том, что студентам предлагалось первоначально определить степень возможности ограничения использования ИИ в образовательном процессе. Учитывая, что группа из восьми обучающихся являлась достаточно компактной, всем обучающимся было дано время на подготовку текста выступления (10 минут), и оставшееся время было распределено между каждым из участников занятия в пропорции 50/50, где 5 минут были на произношение личной позиции, и 5 минут были предназначены для ответов на вопросы от аудитории.

По итогам очной формы занятия студентам предлагалось написать эссе на тему «Перспективы использования ИИ при обучении русскому языку как иностранному в иноязычной среде», которое позволяло обеспечить оценку навыков письменной речевой коммуникации. Данная часть задания выполнялась самостоятельно в рамках домашней работы, и оценивалась по 5-ти бальной шкале.

Во второй подгруппе занятие проводилось в очном формате, в условиях аудитории. В первой части занятия с обучающимися было проведено занятие на тему «Перспективы и угрозы использования ИИ при обучении русскому языку как ино-

странному», с учетом лекционного материала, разработанного для первой подгруппы. В это же время практическая часть работы заключалась в проведении дебатов, структурированных с разделением на две команды, в которых было представлено по 4 обучающихся, разделявших позицию о необходимости интенсификации использования искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. Во второй команде была приоритетной противоположная точка зрения. Аналогично работе с первой подгруппой, участникам очного проведения дебатов предлагалось написать эссе на тему «Перспективы использования ИИ при обучении русскому языку как иностранному в иноязычной среде». Оценка осуществлялась по 5-ти бальной шкале.

В третьей подгруппе занятие проводилось в дистанционном формате. Первое лекционное занятие было проведено традиционным образом, но с использованием программы Zoom, которая позволяла отработать и навыки коммуникации в большой группе, и обеспечить работу по выработке позиции за интенсификацию использования ИИ при обучении русскому языку как иностранному и противоположной позиции. Дебаты проводились по традиционной методике и, в сущности, дублировали содержание практики работы со второй подгруппой.

Представим результаты оценки текстов эссе студентов, написанных на русском языке иностранными обучающимися далее, описав методику оценки. В рамках оценки результатов работы обучающихся мы проводили оценку по следующим шкалам:

- коллективной работы (выступление);
- эмоционального состояния (выступление);
- умения говорить на русском языке (выступление).
- индивидуальной работы (эссе);
- полноты раскрытия вопроса (эссе);
- логичности, аргументированности, последовательности и структурирования речи (эссе).

Оценка проводилась индивидуально, в то время как мы можем представить результаты в средних результатах по трем группам «Результаты оценки навыков рецензии и продукции публичной речевой деятельности» далее.

Таблица 1

Результаты оценки навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности

Индикаторы	1 группа	2 группа	3 группа
Коллективной работы	3,6	4,2	4,0
Эмоционального состояния	4,3	4,2	3,6
Умения говорить на русском языке	4,1	3,9	4,4
Средней оценки за выступление	4	4,1	4
Индивидуальной работы	3,8	4,2	4,2
Полноты раскрытия вопроса	3,6	3,8	4,3
Логичности, аргументированности, последовательности и структурирования речи	3,5	3,5	4,1
Средней оценки за эссе	3,6	3,8	4,2

Как мы видим, использование традиционной практики проведения лекционного и семинарского занятия не стали драйвером повышения интереса к дальнейшему изучению заявленной проблематики. Фактически, уровень развития навыков рецепции речевой деятельности, выраженный в индикаторе «Умение говорить на русском языке», в первой подгруппе составил 4,1 балла (что соответствует среднему значению в полученных результатах). В это же время мы можем отметить относительно высокий результат в оценке эмоционального состояния, что как мы считаем, связано с использованием традиционной и понятной всем участникам занятия форме. С точки зрения обеспечения коллективной работы, стоит отметить низкие результаты, полученные обучающимися, что как мы считаем, связано и с ярким ориентиром на индивидуальную образовательную деятельность, и с фактором разобщенности и конкуренции. С точки зрения развития навыков продукции письменной речевой деятельности, выраженной в двух показателях – «полнота раскрытия вопроса» и «логичность, аргументированность, последовательность и структурированность речи», представители первой подгруппы получили минимальные баллы, что в итоге и определило низкие общие результаты участников подгруппы, ставшими в рамках практического занятия вторыми, разделив эту позицию с третьей подгруппой, и в рамках оценки эссе третьими, что указывает на низкую эффективность традиционной практики обучения РКИ в контексте формирования навыков рецепции и продукции устной и письменной речевой деятельности.

Результаты второй подгруппы по первому направлению, подразумевающего высокую оценку развития речевых устных

навыков (первые по эффективности), и вторые по показателю развития письменных речевых навыков. При этом, как мы можем обратить внимание, результаты умения говорить на русском языке является минимальным, что указывает на слабую эффективность развития речевых устных навыков. Однако и показатели оценки коллективной работы, и показатели оценки эмоционального состояния являются относительно высокими, что мы можем связать с повышенной эффективностью вовлечения в образовательный процесс. С позиции развития письменных навыков мы можем обратить внимание на средние показатели эффективности развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности. Во многом, мы можем связать это с тем обстоятельством, что обучающиеся не опирались на текстовый материал, в процессе проведения семинарского занятия, и интенсивность образовательного процесса была достаточно высокой, позволив сформировать определенную позицию относительно задаваемого вопроса.

Результаты третьей группы указывают на повышенный уровень эффективности развития письменных речевых навыков рецепции и продукции речевой публичной деятельности у иностранных студентов. Во многом, мы можем связать повышенную эффективность данной практики на фоне активного оперирования в дистанционном обучении к текстовым материалам, которые использовались для подготовки позиции. В это же время семь из восьми обучающихся написали эссе в день проведения экспериментальной работы, что позитивно отразилось на развитии требуемых речевых навыков. В это же время, эффективность развития речевых навыков, показало неудачность использования данной

практики. Особо неэффективной данная практика может считаться на фоне низких показателей оценки эмоционального состояния, что, как мы считаем, является следствием использования дистанционного обучения.

Выводы

Использование формата дебатов в качестве средства развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности иностранных магистрантов-будущих педагогов РКИ показало свою эффективность как в онлайн формате, так и в офлайн формате. В это же время мы можем констатировать, что использование практики дебатов ограничено естественными пределами усталости от формата дебатов, как и любого иного формата интенсивного педагогического взаимодействия. Аналогичная ситуация наблюдается и с другими методами интенсивного и интерактивного взаимодействия. С другой стороны, даже

периодическое использование различных по своей методологии практик обучения РКИ позволит обеспечить повышение эффективности решения педагогических задач.

С другой стороны, мы не можем не отметить эффективность использования дебатов, как в дистанционной форме педагогического взаимодействия (что оказалось эффективным средством развития письменных навыков публичной речевой деятельности), так и в рамках традиционной классной формы проведения занятий (что показало свою эффективность в развитие навыков устной речевой коммуникации). И как мы считаем, это доказывает наш тезис о необходимости использования максимального разнообразия методов обучения при работе со сложнейшей группой обучающихся – иностранцах, которые в перспективе станут учителями русского языка как иностранного.

Литература

1. Дубовик В. В., Закревская В. А., Саккини М. Метод включенного наблюдения при обучении русскому языку как иностранному // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 72-78.
2. Дьякова Т. А., Фейзер Ж. И., Холодова М. В. Интерактивный учебный видеоконтент в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2023. №1-1. С. 153-164.
3. Загуменникова Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. №1-1. С. 165-178.
4. Колесникова Л. Н. Риторический аспект в преподавании русского языка как иностранного // Русистика и современность. Сборник статей XXII Международной научной конференции. Астраханский государственный университет. 2019. С. 186-189.
5. Михеева А. А. Дебаты как современная технология обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Сб. статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 63-68.
6. Новикова Л. П. Использование аутентичных аудиоматериалов на занятиях по РКИ // Высшая школа: проблемы и перспективы. Материалы 13-й Международной научно-методической конференции. В 3-х частях. 2018. С. 288-290.
7. Поняева Н. В. Использование игровых методов для совершенствования навыков устной речи на уроках английского языка // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. 2017. №7. С. 65-69.
8. Порицкая Н. В. Коммуникативные технологии как средство обучения русскому языку как иностранному // Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве. Материалы Всероссийской Научно-практической конференции. Уссурийск, 2023. С. 365-370.
9. Семенова Т. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. ИЯШ. 2015. № 1. С. 16-18.
10. Троцюк С. Н. Обучение иностранных студентов основам риторики // Современная риторика и речеведческие дисциплины: от устного диалога до компьютерно-цифрового взаимодействия. Материалы XXVI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Ч. Б. Далецкого, А. Ю. Платко. Москва, 2023. С. 340-348.
11. Филиппова О. В. Концепция курса «практическая риторика» для иностранных студентов – будущих преподавателей РКИ // Риторика и речекоммуникативные дисциплины в науке и практике современного общества. Сборник материалов XXV Международной научной конференции по риторике. Составители-редакторы: В. И. Аннушкин, А. Г. Жукова, Л. В. Селенева. Москва, 2022. С. 488-493.

12. Чиркова В. М. Инновации в преподавании РКИ: использование презентаций в формате печакуча для развития продуктивных навыков речевой деятельности у студентов-медиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 200-202.

13. Янь Ж. Реализация модели смешанного обучения в курсе русского языка для китайских студентов // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. С. 199-210.

References

1. Dubovik V. V., Zakrevskaya V. A., Sakkini M. *Metod vklyuchennogo nablyudeniya pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [The method of included observation in teaching Russian as a foreign language]. The world of the Russian word. Russian Russian. 2019. No. 4. Pp. 72-78. (In Russian)

2. Dyakova T. A., Feizer Zh. I., Kholodkova M. V. *Interaktivnyj uchebnyj videokontent v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Interactive educational video content in teaching Russian as a foreign language]. Teacher XXI century. 2023. No. 1-1. Pp. 153-164. (In Russian)

3. Zagumennikova N. V. *Cifrovye tekhnologii kak sposob optimizacii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Digital technologies as a way to optimize Russian language teaching as a foreign language]. Teacher of the XXI century. No. 1-1. Pp. 165-178. (In Russian)

4. Kolesnikova L. N. *Ritoricheskij aspekt v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Rhetorical aspect in teaching Russian as a foreign language]. Rusistics and modernity. Collection of articles of the XXII International Scientific Conference. Astrakhan State University. 2019. Pp. 186-189. (In Russian)

5. Mikheeva A. A. *Debaty kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya RKI* [Debates as a modern technology of teaching RCT]. Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Collection of articles of the I International Congress of Teachers and heads of preparatory faculties: in 2 parts. Peoples' Friendship University of Russia. 2017. Pp. 63-68. (In Russian)

6. Novikova L. P. *Ispol'zovanie autentichnykh audiomaterialov na zanyatiyakh po RKI* [The use of authentic audio materials in RCT classes]. Higher School: problems and prospects. Materials of the 13th International Scientific and Methodological Conference. In 3 parts. 2018. Pp. 288-290. (In Russian)

7. Ponyaeva N. V. *Ispol'zovanie igrovyykh metodov dlya sovershenstvovaniya navykov ustnoj rechi na urokakh anglijskogo yazyka* [The use of game methods to improve oral speech skills in English lessons]. Scientific Review. International scientific and practical journal. 2017. No.7. Pp. 65-69. (In Russian)

8. Poritskaya N. V. *Kommunikativnye tekhnologii kak sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Communicative technologies as a means of teaching Russian as a foreign language]. Development of language education in the modern educational space. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Ussuriysk, 2023. Pp. 365-370. (In Russian)

9. Semenova T. V. *Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam* [Role-playing games in teaching foreign languages]. IYASH. 2015. No. 1. Pp. 16-18. (In Russian)

10. Trotsyuk S. N. *Obuchenie inostrannykh studentov osnovam ritoriki* [Teaching foreign students the basics of rhetoric]. Modern rhetoric and speech disciplines: from oral dialogue to computer-digital interaction. Materials of the XXVI International Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of C. B. Daletsky, A. Y. Platko. Moscow, 2023. Pp. 340-348. (In Russian)

11. Filippova O. V. *Koncepciya kursa «prakticheskaya ritorika» dlya inostrannykh studentov – budushchikh prepodavatelej RKI* [The concept of the course "practical rhetoric" for foreign students – future teachers of the Russian Academy of Sciences]. Rhetoric and speech communication disciplines in science and practice of modern society. Collection of materials of the XXV International Scientific Conference on Rhetoric. Compiled and edited by V. I. Annushkin, A. G. Zhukova, L. V. Selezneva. Moscow, 2022. Pp. 488-493. (In Russian)

12. Chirkova V. M. *Innovacii v prepodavanii RKI: ispol'zovanie prezentacij v formate pechakucha dlya razvitiya produktivnykh navykov rechevoj deya-tel'nosti u studentov-medikov* [Innovations in teaching RCT: the use of presentations in pechakucha form for the development of productive speech skills among medical students]. Baltic Humanitarian Journal. 2020. Vol. 9. No. 2 (31). Pp. 200-202. (In Russian)

13. Yan J. *Realizaciya modeli smeshannogo obucheniya v kurse russkogo yazyka dlya kitajskikh studentov* [The implementation of the model of mixed learning in the Russian language course for Chinese students]. Teacher XXI century. 2023. No 1-1. Pp. 199-210. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

Ананд Шрея, аспирант, кафедра методики обучения РКИ, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

Принята в печать 17.05.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Dzhamila A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Shreya Anand, postgraduate student, the chair of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

Received 17.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371.4
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-92-100

Динамика проявления социальной конкурентоспособности в процессе спортивной деятельности

© 2024 Скитневский Л. В.

Министерство молодёжной политики Нижегородской области,
Нижний Новгород, Россия; e-mail: skvital@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной работы является изучение особенностей сохранности социальной конкурентоспособности и определение факторов, влияющих на этот процесс. **Методы исследования.** В целях количественного измерения проявления конкурентоспособности у студентов различных вузов применялся опросник самооценки настойчивости Е. П. Ильина и Е. К. Фещенко [7, с. 232-233]. Детальное обоснование объективности указанной методики изложено в соответствующей статье [14]. **Результаты.** Выявлен некий базовый, не снижаемый уровень проявления конкурентоспособности. Достижение уровня «плато» гарантирует стабильное проявление конкурентоспособности во всех жизненных ситуациях. **Выводы.** Конкурентоспособность является устойчивым личностным, психическим качеством. Данное качество, целенаправленно сформированное в процессе спортивной деятельности, проявляется во всех без исключения жизненных ситуациях.

Ключевые слова: конкурентоспособность, спортивная деятельность, учебный процесс по физической культуре.

Формат цитирования: Скитневский Л. В. Динамика проявления социальной конкурентоспособности в процессе спортивной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 92-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-92-100

Dynamics of Manifesting the Social Competitiveness in the Process of Sports Activity

© 2024 Lev V. Skitnevsky

Ministry of Youth Policy of the Nizhny Novgorod Region,
Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: skvital@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of this work is to study the features of the preservation of social competitiveness and to determine the factors influencing this process. **Methods.** In order to quantify the manifestation of competitiveness among students of various universities, the questionnaire of self-assessment of perseverance by E. P. Ilyin and E. K. Feshchenko was used [7, Pp. 232-233]. A detailed justification of the objectivity of this technique is set out in the corresponding article [14]. **Results.** A certain basic, non-decreasing level of competitiveness has been identified. Reaching the "plateau" level guarantees a stable manifestation of competitiveness in all life situations. **Conclusions.** Competitiveness is a stable personal, mental quality. This quality, purposefully formed in the process of sports activity, manifests itself in all life situations without exception.

Key words: competitiveness, sports activity, educational process in physical culture.

For citation: Skitnevsky L. V. Dynamics of Manifesting the Social Competitiveness in the Process of Sports Activity. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 92-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-92-100 (in Russian)

Введение

Представляемые сведения являются фрагментом комплексного исследования по изучению психологических закономерностей формирования конкурентоспособности. В изложении материала мы опираемся на ранее полученные собственные результаты, опубликованные в открытой печати [12-15].

Термины «конкуренция», «конкурентоспособность», «социальная конкурентоспособность» прочно вошли в лексикон современного общества. Это совершенно естественно и понятно, т. к. в них отражается сущность человеческой жизнедеятельности. Конкурентоспособность материальных, промышленных объектов определяется экономическими параметрами [10; 11; 16] товаров и услуг – соотношением цены и качества, а также системой экспертных оценок [6]; территорий, регионов – объёмами произведённой промышленной и сельскохозяйственной продукции [4; 8] и т. д. Во всех случаях конкурентоспособность продукта определяется его потребительскими свойствами и производственными затратами. Иная картина наблюдается при рассмотрении конкуренции в обществе. Многообразие складывающихся отношений и ситуаций в процессе формирования и проявления конкурентоспособности практически безгранично. Эти отношения невозможно привести к экономическим характеристикам и очень трудно формализовать. Изучение конкуренции в обществе, социальной конкурентоспособности самостоятельная малоизученная

проблема. Межличностные отношения невозможны без соперничества, состязательности, конкуренции. Стремление к жизненным высотам предполагает преодоление различных преград, взаимодействие с другими людьми, стремящимся к тем же высотам. Актуальность темы, в первую очередь, обусловлена необходимостью поиска механизма целенаправленного формирования конкурентоспособности. В настоящее время конкурентоспособность является неконтролируемым продуктом неких процессов и явлений, происходящих в обществе. В результате трудовой, учебной или спортивной деятельности конкурентоспособность развивается спонтанно. Таким образом, в детальном изучении нуждаются вопросы целенаправленного формирования конкурентоспособности в процессе межличностного взаимодействия.

Весьма серьёзной задачей учебно-воспитательного процесса в вузе является формирование у студентов базовых качеств личности. Назрела необходимость разработки механизма формирования конкурентоспособности у наиболее активной и перспективной части российской молодёжи. Процесс формирования конкурентоспособности в студенческом возрасте, факторы, влияющие на его эффективность изучены недостаточно. В этом контексте изучение особенностей целенаправленного формирования конкурентоспособности приобретает особую научную и практическую значимость.

Конкурентоспособность в наиболее общем виде – это способность конкурировать, эффективно действовать в условиях состязательности, занимать лидирующие позиции и достигать успеха в осуществляемой деятельности [1-3; 5; 9; 18 и др.]. Это, бесспорно, является результатом неких процессов, изучение которых может привести к целенаправленному формированию необходимых характеристик.

Организация исследования

В исследовании приняли участие студенты дневного отделения профильного факультета физической культуры и спорта Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина (ФФКиС)), студенты дневного отделения «непрофильных» факультетов: факультета гуманитарных наук; факультета психологии и педагогики; факультета естественных, математических и компьютерных наук НГПУ им. К. Минина; студенты Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии (НГСХА); Волжского государственного университета водного транспорта (ВГУВТ) и Приволжского исследовательского медицинского университета (ПИМУ) города Нижнего Новгорода. Студенты ФФКиС НГПУ им. К. Минина обучались по пятилетнему учебному плану: направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль подготовки «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности». Студенты «непрофильных» по отношению к физической культуре направлений обучались по различным четырех- и пятилетним программам бакалавриата и двухлетним магистерским программам. Занятия у студентов ФФКиС проходили в обычном, штатном учебном режиме. Студенты «непрофильных» факультетов занимались физической культурой по традиционной схеме, без каких-либо изменений. Учебные занятия ряда студентов «непрофильных» факультетов предусматривали учебные задания по развитию конкурентоспособности. Количественные показатели проявления конкурентоспособности определялись с помощью опросника Е. К. Фещенко. Рассматривались результаты студентов основной медицинской группы, посетивших и активно участвовавших не менее, чем в 80% учебных занятий. Занятия проводились штатными преподавателями вузов. Опросы студентов

проводились в начале (сентябрь – октябрь) и в конце (май – июнь) учебного года. При сопоставлении результатов начала и конца учебного года сравнивались результаты студентов, участвовавших в обоих опросах. Студенты, временно не занимающиеся физической культурой по состоянию здоровья; имеющие эпизодические ограничения; отнесенные к различным специальным медицинским группам были условно включены в абстрактную группу «не занимающиеся». Этим мы постарались подчеркнуть, наличие штатного и облегченного режимов занятий физической культурой и спортом в рамках учебного процесса в вузе

Результаты и обсуждение

У студентов «непрофильных» факультетов, регулярно не занимающихся физической культурой, происходит незначительный статистически не достоверный (по t – критерию Стьюдента) в рамках одного учебного года прирост показателей конкурентоспособности. Однако суммарно, к окончанию 3 курса наблюдается достоверный по отношению к началу 1-го курса статистически значимый прирост показателей конкурентоспособности. ($p \leq 0,05$). Очевидно, что в данном случае, занятия физической культурой определяющей роли в развитии конкурентоспособности не играют. Их просто нет. Вероятно, происходит естественный, «не спортивный» прирост показателей конкурентоспособности.

Более заметная и четкая картина выявлена у студентов «непрофильных» факультетов, регулярно занимающихся физической культурой. У них наблюдается ежегодный, достоверно значимый спонтанный прирост показателей конкурентоспособности. Термин «спонтанный» прирост мы используем как альтернативный термину «целенаправленное» формирование. Выявлена положительная, статистически значимая ($p \leq 0,05$) динамика показателей конкурентоспособности в рамках каждого учебного года. Также достоверные изменения наблюдаются при сравнении изучаемого параметра в конце учебного года между курсами. Установлено ежегодное, статистически достоверное увеличение уровня проявления конкурентоспособности на каждом курсе. Показатели студентов 2 курса, в конце года, значимо превышают показатели студентов 1 курса ($p \leq 0,05$). В

свою очередь, показатели студентов 3 курса, также достоверно превышают показатели студентов 2 курса ($p \leq 0,05$). Очевидно, уровень проявления конкурентоспособности у студентов 3 курса значительно выше, чем у студентов 1 курса ($p \leq 0,01$).

Сравнение уровня проявления конкурентоспособности в «спонтанном» режиме развития и вне занятий физической культурой ещё раз позволяет оценить роль физической культуры в данном процессе. Студенты регулярно, в штатном режиме занимающиеся физической культурой имеют более высокий уровень проявления конкурентоспособности. Различия статистически достоверны на всех курсах. Единственным отличием в жизнедеятельности изучаемых групп является занятия (или их отсутствие) физической культурой. Это позволяет утверждать, что систематические занятия физической культурой являются существенным причинным фактором развития конкурентоспособности.

Установлено, что студенты ФФКиС имеют более высокий уровень проявления конкурентоспособности по сравнению со студентами «неспортивных» факультетов. Студенты «неспортивных» факультетов регулярно занимались физической культурой в рамках плановых учебных занятий. В начале каждого учебного года, на всех 3-х курсах показатели студентов ФФКиС достоверно выше, чем у студентов «неспортивных» факультетов. ($p \leq 0,01$). Кроме того, отсутствуют межкурсовые различия у студентов ФФКиС. Уровень конкурентоспособности у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов ФФКиС не имеет достоверных отличий. Это означает, что студенты-спортсмены поступают в вуз с высокоразвитой конкурентоспособностью. Это объясняется тем, что регулярные занятия физической культурой, собственно спортивная деятельность, по определению предполагает наличие конкурентоспособности. Кроме того, как это уже нами было отмечено ранее, в данной работе, спортивная деятельность является естественной формирующей средой конкурентоспособности. Уровень развития конкурентоспособности, в данных условиях, можно квалифицировать как оптимальный. У студентов «неспортивных» факультетов все межкурсовые различия в начале учебного года

статистически достоверны. Сравнение показателей студентов 1-го и 2-го, 2-го и 3-го курсов по t – Стьюдента имеют значимые различия ($p \leq 0,05$). Показатели студентов 1-го и 3-го курсов имеют более высокий уровень различий ($p \leq 0,01$).

Целенаправленное формирование конкурентоспособности на занятиях по физической культуре даёт существенное увеличение данного показателя в короткие сроки. В конце 1-го и 2-го курсов наблюдаются статистически достоверные различия ($p \leq 0,01$) уровня проявления конкурентоспособности при её целенаправленном формировании и стихийном развитии. В конце 3 курса, достигнув оптимально возможного уровня, эти показатели сравниваются. Статистически значимые различия отсутствуют. Происходящее, бесспорно, обусловлено положительным воздействием спортивной деятельности на формирование личностных особенностей человека. Достигнув определённого уровня показатели конкурентоспособности стабилизируются. Дальнейшего прироста нет. Создаётся некое «плато» конкурентоспособности. Вопрос как быстро на него можно выйти и как долго оно сохраняется. Как следует из полученных результатов, целенаправленное формирование конкурентоспособности значительно сокращает сроки выхода на «плато». Полученные результаты являются весомым подтверждением положительного влияния занятий физической культурой на формирование конкурентоспособности. Целенаправленное воздействие выводит на обсуждаемое «плато» в кратчайшие сроки, спонтанное развитие конкурентоспособности требует больше времени для достижения аналогичного уровня (Таблица 1).

В таблице указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачётных баллов (18 вопросов).

При целенаправленном формировании конкурентоспособности на всех курсах отсутствуют межкурсовые различия в конце учебного года. Уровень проявления конкурентоспособности у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов одинаков. Достоверных отличий нет. Другими словами, достигнув «плато» в конце 1-го курса уровень конкурентоспособности остаётся неизменным. Дальнейшее формирующее воздействие к существенным изменениям не приводит.

Достоверные различия по t – критерию Стьюдента ($p \leq 0,01$) наблюдаются только между показателями начала и конца учебного года на 1 м курсе. В конце 1-го курса результаты стабилизируются и сохраняются на достигнутом уровне на 2-ом и 3-ем курсах.

Целенаправленное формирование конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов позволяет выйти на «плато» конкурентоспособности в течение одного учебного года. В конце 1 курса студенты достигают определённого, стабильного уровня проявления конкурентоспособности. Совпадающий уровень конкурентоспособности наблюдается также у студентов 2го и 3го курсов «неспортивных» факультетов и у студентов ФФКиС. При этом, указанные категории студентов

постоянно активно занимались физической культурой и спортом. На 2-ом и 3-ем курсах у студентов «неспортивных» факультетов по-прежнему осуществлялась целенаправленная работа по формированию конкурентоспособности, а студенты ФФКиС занимались своей профильной деятельностью. Примечательно, что студенты «неспортивных» факультетов по проявлению конкурентоспособности в течение одного учебного года достигают уровня студентов спортсменов. А спортсмены, как уже неоднократно отмечалось, это наиболее конкурентоспособная часть молодёжи. Однако, как видно из представленных материалов, дальнейший рост уровня конкурентоспособности отсутствует (Таблица 2).

Таблица 1

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов при её целенаправленном формировании и стихийном развитии. Опросник Е. К. Фещенко. Данные окончания учебного года

Курс	Количество обследованных (чел)	Целенаправленное формирование ($M \pm m$)	Количество обследованных (чел)	Стихийное развитие ($M \pm m$)	Достоверность различий (t)
1	32	13,8 \pm 0,4	31	10,9 \pm 0,4	$p \leq 0,01$
2	33	14,0 \pm 0,4	30	12,2 \pm 0,4	$p \leq 0,01$
3	31	13,9 \pm 0,4	32	13,5 \pm 0,4	нет

Таблица 2

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов при её целенаправленном формировании и студентов ФФКиС. Опросник Е. К. Фещенко. Конец учебного года

Курс	Количество обследованных (чел)	Целенаправленное развитие ($M \pm m$)	Количество обследованных (чел)	ФФКиС ($M \pm m$)	Достоверность различий (t)
1	32	13,8 \pm 0,4	29	14,1 \pm 0,4	нет
2	33	14,0 \pm 0,4	34	13,9 \pm 0,4	нет
3	31	13,9 \pm 0,4	31	14,3 \pm 0,4	нет

В таблице указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачётных баллов (18 вопросов).

Сложившаяся ситуация нуждается в объяснении. Вероятно, достигнутый уровень можно считать оптимальным в данных условиях воздействия. Студенты достигают весьма высокого, околопредельного уровня проявления конкурентоспособности. Так, если 18 вопросов анкеты Е. К. Фещенко принять за 100 %, то доля положительных ответов, (в среднем около 14 ответов) приближается к 80 %. Это очевидно высокий уровень проявления конкурентоспособности. Дальнейшие занятия

физической культурой и спортом, в избранном режиме, к изменению уровня конкурентоспособности не приводят. Вероятно, по аналогии с классификацией спортивной деятельности её уровней, допустимо обсуждать уровни проявления конкурентоспособности. Рассматриваемая нами учебная деятельность студентов, их достижения, решаемые спортивные задачи может быть отнесена к направлению «массовый спорт». Более того, с точки зрения спортивной классификации мы имеем дело со спортсменами массовых спортивных разрядов или со спортсменами без раз-

рядов. Спортивная квалификация студентов ФФКиС, участвовавших в данном опросе, была не выше 1 спортивного разряда. Студенты «неспортивных» факультетов спортивных разрядов не имели. В итоге можно утверждать, что целенаправленное формирование и стихийное развитие конкурентоспособности в рамках массового спорта позволят выйти на стабильно высокий уровень конкурентоспособности. Другими словами, массовый спорт формирует высокую массовую конкурентоспособность. На основании изложенного, можно считать доказанным, что целенаправленное формирование конкурентоспособности на учебных занятиях по физической культуре по своей эффективности равнозначно профильной учебной деятельности студентов ФФКиС. Однако, достигнув определённого уровня, показатели конкурентоспособности стабилизируются. Регулярная спортивная деятельность обеспечивает постоянный, практически неизменный высокий уровень проявления конкурентоспособности. Студенты, имеющие спортивный опыт, приходят в вуз с высоко развитой конкурентоспособностью. Показатели остаются стабильными в течение всего периода обучения.

Несколько иная картина проявления конкурентоспособности у студентов ФФКиС, имеющих высокую спортивную квалификацию. По анкете Е. К. Фещенко (50) опрошено 39 студентов 1-5 курсов ФФКиС высокой спортивной квалификации. В единицах условного измерения доля положительных ответов составляет более 90 % от максимально возможного уровня. В абсолютных цифрах это $16,3 \pm 0,3$ положительных ответов на 18 вопросов. Уровень проявления конкурентоспособности у студентов, имеющих спортивную квалификацию «кандидат в мастера спорта» и «мастер спорта РФ» достоверно выше, чем у иных студентов. ($p \leq 0,05$). Основным причинным фактором в данном случае, является спортивная квалификация, отражающая спортивные достижения студентов.

Дополнительно нами определена возрастная динамика проявления конкурентоспособности у студентов ФФКиС в период освоения программ бакалавриата и обучения в магистратуре. Также проведено сравнение этих показателей с бакалаврами и магистрами «непрофильных» направлений и сохранность уровня конкурентоспособности (Таблица 3).

Таблица 3

Динамика и «сохранность» уровня конкурентоспособности при различных режимах занятий физической культурой и спортом

Курс	Количество обследованных (чел)	ФФКиС	Количество обследованных (чел)	«Неспортивные» факультеты	Достоверность различий (t)
1	29	$14,1 \pm 0,4$	32	$13,8 \pm 0,4$	нет
2	34	$13,9 \pm 0,4$	33	$14,0 \pm 0,4$	нет
3	31	$14,3 \pm 0,4$	31	$13,9 \pm 0,4$	нет
4	32	$14,2 \pm 0,4$	28	$14,0 \pm 0,4$	нет
5	33	$14,1 \pm 0,4$	27	$14,3 \pm 0,4$	нет
магистр 1 год	24	$14,3 \pm 0,4$	22	$14,2 \pm 0,4$	нет
магистр 2 год	21	$14,2 \pm 0,4$	23	$14,1 \pm 0,4$	нет

В таблице указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачётных баллов (18 вопросов).

Как следует из полученных материалов, студенты ФФКиС имеют стабильный уровень проявления конкурентоспособности на протяжении всего периода обучения по избранному направлению. Наиболее простое объяснение происходящего, это их регулярные занятия физической культурой и спортом. Все студенты в рамках учебного

плана систематически осуществляют спортивную деятельность. Однако аналогичная карта наблюдается и при анализе результатов студентов «не спортивных» факультетов. Более того, учебный предмет «физическая культура» заканчивается на 3 курсе. При этом, уровень проявления конкурентоспособности остаётся практически неизменным и не имеет значимых различий с показателями студентов ФФКиС. Инте-

ресно, что активное формирующее воздействие физической культуры и спорта на данном этапе прекращается, а достигнутый ранее эффект сохраняется. Вероятно, студенческий возраст, это оптимальный, сензитивный период формирования конкурентоспособности. Как следует из полученного материала, сформированный признак имеет высокий уровень сохранности. Он не исчезает, не изменяет уровня своего проявления, а становится универсальным, устойчивым и прикладным признаком, проявляющимся в различных жизненных ситуациях. Ещё в 1960 году в работе «Физиология спорта» В. С. Фарфель отметил, что сформированные в соответствующие периоды двигательные навыки сохраняются без подкрепления практически на всю жизнь. Это езда на велосипеде, катание на коньках, бег на лыжах и др. [17]. Очевидно, нечто подобное происходит и в нашем случае. Отсутствие спортивных занятий в определенный период времени, сохранность их результатов в проявлении конкурентоспособности подтверждает формирующую роль физической культуры и спорта.

Кроме того, выявлен положительный перенос «преодоления» спортивного на «преодоление» социальное. Сюжетное моделирование ситуаций «преодоления» в учебных занятиях по физической культуре позволяет эффективно формировать конкурентоспособность. Весьма ценно, что это

можно делать практически без вмешательства в штатный учебный процесс. Сюжетная окраска становится естественным элементом выполнения заданных двигательных действий. Единственным отличием, в данном случае, является четко сформулированная, детализированная цель конкретного действия. Внимание обучаемого, самим сюжетом двигательного действия, непроизвольно направляется на преодоление сбивающих факторов. Таким образом, физическая культура и спорт является простым, доступным и эффективным средством формирования конкурентоспособности. Вероятно, найдутся и другие эпизоды, отражающие суть процесса.

Заключение

В результате проведенного нами исследования, можно считать доказанным, что специально организованные двигательные действия, направленные на решение двигательной задачи, приводят к формированию заданных социально-значимых качеств. В нашем случае речь идет о формировании социальной конкурентоспособности. Достигнув определённого уровня проявления конкурентоспособности стабилизируются и становятся необратимыми. Кроме того, конкурентоспособность, сформированная в спортивной деятельности, распространяется на все жизненные ситуации. Изложенное ещё раз доказывает, что физическая культура и спорт – это универсальная обучающая и воспитывающая среда.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. Борисова Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. Набережные Челны. 1996. 432 с.
3. Гарафудинова Н. Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки // Вестник Омского университета, 1998. Вып.1. С. 76-78.
4. Данилов И. П. Конкурентоспособность регионов России (теоретические основы и методология). М.: Канон+, 2007. 367 с.
5. Дмитриенко Н. А. Формирование конкурентоспособной личности // Исторические, философские, политические и юридические науки,

- культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2011. № 1 (7). С. 88-92.
6. Еремеева Н. В. Конкурентоспособность товаров и услуг: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 242 с.
7. Ильин Е. П. Психология воли. Питер, 2011. 364 с.
8. Конкурентоспособность региона: учебно-практическое пособие / Г. Ю. Гагарина, В. В. Безпалов, Н. А. Волобуев [и др.]. М.: КноРус, 2021. 246 с.
9. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-методическое пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.

10. Наука и молодежь XXI века: Материалы регионального форума (Новосибирск, 8-10 ноября 2022 г.). Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2023.

11. Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты. Пенза: Наука и просвещение, 2023.

12. Скитневский Л. В. К определению понятия «социальная конкурентоспособность» // Воспитание школьников. 2018, № 3. С. 46-48.

13. Скитневский Л. В. Физическая культура как средство формирования социальной конкурентоспособности личности // Физическая культура в школе. 2020, № 4. С. 18-23.

14. Скитневский Л. В. Количественные характеристики проявления социальной конкурентоспособности личности // Физическая культура в школе. 2021, № 7. С. 49-54.

15. Скитневский Л. В. Преодоление как необходимое условие формирования конкурентоспособности // Физическая культура в школе. 2022, № 4. С. 2-5.

16. Управление организацией, бухгалтерский учет и экономический анализ: вопросы, проблемы, перспективы развития: материалы VIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, 27-28 января 2023, Магнитогорск. Магнитогорск: Издательство Магнитогорского государственного технического университета, 2023. 218 с.

17. Фарфель В. С. Физиология спорта: Очерки. М.: Физкультура и спорт, 1960. 384 с.

18. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: Монография. Майкоп, 2011. 371 с.

References

1. Andreev V. I. *Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs: ucheb. Posobie* [Pedagogy of higher education. Innovation and prognostic course: studies]. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2013 500 p. (In Russian)

2. Borisova N. V. (1996). *Konkurentosposobnost' budushchego specialista kak pokazatel' kachestva i gumanisticheskoy napravlenosti vuzovskoj podgotovki* [Competitiveness of a future specialist as an indicator of the quality and humanistic orientation of university training]. Naberezhnye Chelny, 432 p. (In Russian)

3. Garafutdinova N. Ya. *Konkurentosposobnost' budushchego specialista vysshej kvalifikacii kak pokazatel' kachestva ego podgotovki* [Competitiveness of the future highly qualified specialist as an indicator of the quality of his training]. Bulletin of Omsk University, 1998. Issue.1. Pp.76-78 (In Russian)

4. Danilov I. P. *Konkurentosposobnost' regionov Rossii (teoreticheskie osnovy i metodologiya)* [Competitiveness of Russian regions (theoretical foundations and methodology)]. Moscow: Canon+, 2007. 367 p. (In Russian)

5. Dmitrienko N. A. *Formirovanie konkurentosposobnoj lichnosti* [Formation of a competitive personality]. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice Tambov: Diploma, 2011. No. 1 (7). Pp. 88-92. (In Russian)

6. Eremeeva N. V. *Konkurentosposobnost' tovarov i uslug: uchebnyk i praktikum dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop* [Competitiveness of goods and services: textbook and workshop for universities. 2nd ed., ispr. and add]. Moscow: Yurait Publishing House, 2023. 242 p. (In Russian)

7. Ilyin E. P. *Psikhologiya voli* [Psychology of will. Peter, 2011. 364 p. (In Russian)

8. *Konkurentosposobnost' regiona: uchebno-prakticheskoe posobie* [Competitiveness of the region: an educational and practical guide]. G. Yu. Gagarina, V. V. Bezpalo, N. A. Volobuev [et al.]. Moscow: KnoRus, 2021. 246 p. (In Russian)

9. Mitina L. M. *Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti: uchebno-metodicheskoe posobie* [Psychology of competitive personality development: an educational and methodological guide]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 400p. (In Russian)

10. *Nauka i molodezh' XXI veka: Materialy regional'nogo foruma (Novosibirsk, 8-10 noyabrya 2022 g.)*. [Science and Youth of the XXI century. Materials of the regional forum (Novosibirsk, November 8-10, 2022)]. Novosibirsk: Siberian State University of Railway Engineering, 2023. (in Russian)

11. *Nauka, innovacii, obrazovanie: aktual'nye voprosy i sovremennye aspekty* [Science, innovation, education. Current issues and modern aspects]. Penza: Science and Education, 2023. (In Russian)

12. Skitnevsky L. V. *K opredeleniyu ponyatiya «social'naya konkurentosposobnost'»* [On the definition of the concept of "social competitiveness"]. Education of schoolchildren. 2018. No. 3. Pp. 46-48. (In Russian)

13. Skitnevsky L. V. *Fizicheskaya kul'tura kak sredstvo formirovaniya social'noj konkurentosposobnosti lichnosti* [Physical culture as a means of forming a person's social competitiveness]. Physical education at school. 2020. No. 4. Pp. 18-23. (In Russian)

14. Skitnevsky L. V. *Kolichestvennyye kharakteristiki proyavleniya social'noj konkurentosposobnosti lichnosti* [Quantitative characteristics of the manifestation of social competitiveness of a personality]. Physical education at school. 2021. No. 7. Pp. 49-54. (In Russian)

15. Skitnevsky L. V. *Preodolenie kak neobkhodimoe uslovie formirovaniya konkurentosposobnosti* [Overcoming as a necessary condition for the formation of competitiveness]. Physical education at school. 2022. No. 4. Pp. 2-5. (In Russian)

16. *Upravlenie organizaciej, bukhgalterskij uchet i ehkonomicheskij analiz: voprosy, problemy, perspektivy razvitiya: materialy VIII Vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoy konferencii, 27-28 yanvara 2023, Magnitogorsk*

[Organization management, accounting and economic analysis: issues, problems, development prospects: materials of the VIII All-Russian (national) Scientific and Practical Conference, January 27-28, 2023, Magnitogorsk]. Magnitogorsk: Publishing House of Magnitogorsk State Technical University, 2023. 218 p. (In Russian)

17. Farfel V. S. *Fiziologiya sporta: Ocherki* [Physiology of sports: Essays]. Moscow: Physical culture and Sport, 1960. 384 p. (In Russian)

18. Khazova S. A. (2011). *Razvitie konkurentosposobnosti specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu v processe professional'noj podgotovki: Monografiya* [Development of competitiveness of specialists in physical culture and sports in the process of professional training: Monograph]. Maykop, 2011. 371 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Скитневский Лев Витальевич, заместитель министра молодёжной политики Нижегородской области, Министерство молодёжной политики Нижегородской области, Россия, Нижний Новгород; e-mail: skvital@yandex.ru

Принята в печать 23.04.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Lev V. Skitnevsky, Deputy Minister of Youth Policy of the Nizhny Novgorod Region, Ministry of Youth Policy of the Nizhny Novgorod Region, Nizhny Novgorod; Russia; e-mail: skvital@yandex.ru

Received 23.04.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.796.015
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-101-107

Методы мотивации подростков к спортивным достижениям

© 2024 Тилиев К. М., Шахриев А. Р., Чупанова Н. В.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Tilievkamil@gmail.com, shakhriev60@inbox.ru,
achu-68@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является определение особенностей мотивации спортсменов юношеской возрастной группы и выявление наиболее часто используемых методов мотивации подростков. **Методы.** Методологическую основу данного исследования составили методы анализа содержания научных исследований, посвященных проблеме мотивации спортсменов-подростков, и особенностей работы тренеров с мотивацией. Также в рамках исследования описаны результаты экспертного опроса тренеров о специфике мотивации подростков-спортсменов и практике работы с мотивацией. **Результаты,** полученные в ходе исследования, позволили нам актуализировать представление о текущих особенностях мотивации подростков-спортсменов. Наиболее значимыми, как мы видим, являются мотивы, связанные с достижением личных успехов, социализацией и самореализацией подростков. Сообразно данным мотивам тренерский состав выстраивает работу, обеспечивая развитие мотивации подростков. **Выводы.** В результате проделанной работы можно констатировать, что работа с мотивацией спортсменов-подростков должна быть сообразной и виду спорта, и морально-нравственным ориентирам, и задачам, которые стоят перед ребенком. Позитивно в данном случае мы склонны оценивать практику индивидуальной работы тренера по регулярной диагностике мотивации спортсменов к достижению спортивных успехов.

Ключевые слова: спортивные достижения, мотивация подростков-спортсменов, способы мотивации, интенсификация мотивации, методы педагогического воздействия.

Формат цитирования: Тилиев К. М., Шахриев А. Р., Чупанова Н. В. Методы мотивации подростков к спортивным достижениям // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 101-107. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-101-107

Methods of Motivating Teenagers to High Sports Achievements

© 2024 Kamil M. Tiliev, Ali R. Shakhriev, Nina V. Chupanova
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Tilievkamil@gmail.com,
shakhriev60@inbox.ru, achu-68@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to determine the characteristics of motivation of athletes of the youth age group and identify the most commonly used methods of motivation of adolescents. **Methods.** The methodological basis of this study is based on the methods of analyzing the content of scientific research on the problem of motivation of adolescent athletes, and the peculiarities of the work of coaches with motivation. The study also describes the results of an expert survey of coaches on the specifics of motivation of adolescent athletes and the practice of working with motivation. **Results.** The results obtained in the course of the study allowed us to update the idea of the current features of the motivation of adolescent athletes. The most significant, as we can see, are the motives associated with achieving personal success, socialization and self-realization of adolescents. According to these motives, the coaching staff builds work, ensuring the development of motivation of teenagers. **Conclusions.** As a result of the work done, it can be stated that the work

with the motivation of teenage athletes should be consistent with both the sport and the moral guidelines and tasks that the child faces. Positively, in this case, we tend to evaluate the practice of individual work of the coach on the regular diagnosis of motivation of athletes to achieve sporting success.

Keywords: sports achievements, motivation of adolescent athletes, methods of motivation, intensification of motivation, methods of pedagogical influence.

For citation: Tiliev K. M., Shakhriev A. R., Chupanova N. V. Methods of Motivating Teenagers to High Sports Achievements. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 101-107. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-101-107 (in Russian)

Введение

Гармоничное развитие личности подростка является одной из ключевых задач, которая стоит перед всем педагогическим сообществом. Интеллектуальное развитие подростка, наряду с другими направлениями развития личности, преимущественно входит в структуру обязанностей школы. Однако школа, не смотря на все имеющиеся у нее возможности, не может обеспечить глубокое погружение в творческую деятельность, развитие патриотических чувств, развитие уникальных способностей. Именно поэтому достаточно активно развивается система дополнительного образования. И особое место в работе с подростками, учитывая наличие у них самостоятельности, развития определенных интересов, яркого проявления склонностей и потребности в самореализации, занимает физическое развитие. Так, в сущности, именно подростки составляют наиболее значительную часть контингента спортивных учреждений дополнительного образования.

Тем не менее, учитывая все социально-психологические, физиологические и психофизические особенности подросткового возраста, подростки являются достаточно сложной группой для систематизированной и кропотливой работы, которая требуется в спорте больших достижений. В данном случае, мы можем констатировать, что наличие мотивации к подобной деятельности, определяет возможность достижения значительных успехов. В таком случае, на тренера, осуществляющего педагогическое воздействие, возложена задача не только физического, но и морально-нравственного развития подростка, обеспечения поддержания мотивации.

Степень разработанности проблематики

Проблема мотивации к занятию спортом является одной из ключевых в педаго-

гике спорта, а потому, мотивации уделяется огромное значение в современных исследованиях. Как мы можем отметить, изучаются не только общие аспекты мотивации к достижениям в спорте среди подростков [8], но и мотивация спортсменов подростковой возрастной группы к занятию определенными видами спорта [2; 5]. При этом, как справедливо отмечает А. В. Непочатых, во многом, мотивация подростков зависит и от вида спорта, и от специфики формирования учебно-тренировочных групп [6]. И, очевидно, как отмечают О. А. Кондрашина, О. Н. Кажарская, С. А. Медведева работа тренера с мотивацией, определяет возможность достижения наиболее значимых успехов в спорте [4]. И как отмечают Е. А. Дергач, Д. А. Завьялов, О. Б. Завьялова, от эффективности работы с мотивацией зависит и возможность сохранения наибольшего количества талантливых спортсменов [1].

При этом, как мы видим, работа тренеров с мотивацией подростков к спортивным достижениям достаточно динамично трансформируется, и зависит не только от возможностей организаций дополнительного образования, внедрения передовых методов педагогического воздействия, но зависит и от изменений происходящих в психологических характеристиках подростков [3]. А потому, актуализация данных о специфике работы тренерского состава, с точки зрения работы с мотивацией, имеет принципиально важное значение для современной педагогики.

Целью статьи является определение особенностей мотивации спортсменов юношеской возрастной группы и выявление наиболее часто используемых методов мотивации подростков. Методологическую основу данного исследования составили методы анализа содержания научных исследований, посвященных проблеме мотивации спортсменов-подростков, и особенностей работы тренеров с мотивацией.

Также в рамках исследования описаны результаты экспертного опроса тренеров о специфике мотивации подростков-спортсменов и практике работы с мотивацией.

Результаты исследования

С целью изучения специфики мотивации к спортивным достижениям среди подростков в тренерской работе, было проведено экспертное интервьюирование среди тренеров. Так, в исследовании приняли участие 25 тренеров (и помощников тренеров), которые на регулярной основе работают с юношами подростковой возрастной группы (в наиболее широком понимании подросткового периода от 12 до 17 лет). Учитывались как позиции тренеров, которые работают в рамках индивидуальных видов спорта, так и в рамках коллективных видов спорта, что позволяет понять всю специфику общего понимания мотивации подростков, и методов работы с мотивацией. Два ключевых аспекта, которые интересовали нас, связаны с пониманием тренерами мотивации подростков в спортивных достижениях, и изучением методов работы с мотивацией подростков.

Работа с подростками является достаточно сложной, с учетом психологических, социальных и иных особенностей собственных подросткам. А потому работа тренера с подростками должна подразумевать учет множества факторов, в том числе и факторов, определяющих мотивацию подростков к спортивным достижениям. Обобщенно, опираясь на полученные в ходе опроса результаты, мы можем распределить по количеству упоминаний мотивы детей к достижению успехов в спорте:

– во-первых, самым значимым фактором в мотивации подростков, по мнению опрошенных представителей тренерского состава является фактор самоутверждения, который определяет возможность использования достижений в спорте в качестве средства повышения самооценки. Чаще всего, фактор самоутверждения выделяли в качестве первостепенного по своей значимости в структуре мотивации. При этом, успех в спорте может повысить уверенность в себе подростка, что принципиально важно в кризисные периоды взросления ребенка. Примечательно, что данный фактор выделили все участники исследования, и тренеры, работающие в рамках индивидуальных видов спорта, и в

рамках коллективных видов спортивных дисциплин;

– вторым по значимости мотивирующим фактором в достижении значимых результатов можно считать поддержку и поощрение, которые выделили 23 тренера, и в 1/3 ответов, данный фактор выделялся в качестве первостепенного. Так, поддержка со стороны семьи, друзей и тренеров может стать мощным стимулом для подростков заниматься спортом. Фактически, тренеры указывали, что часто к достижению значимых успехов в спорте подталкивают именно наиболее близкие для подростков – родители, близкие и иные члены ближайшего окружения. Данные факторы выделили все тренеры по индивидуальным видам спорта;

– третьим по значимости фактором, который выделили все участники опроса – фактор конкуренции. Участие в соревнованиях может подтолкнуть подростков к улучшению своих спортивных навыков и достижению лучших результатов. Всего данный фактор выделили все тренеры по индивидуальным видам спорта. Примечательно, что тренеры отмечали не только значимость конкуренции с другими, но и конкуренции с самим собой. 21 тренер, выделивший данный фактор, опирались на практику работы преимущественно с детьми старших возрастных групп;

– четвертым фактором, который оказался значимым для тренеров, стал фактор целеполагания и фактор достижений. По мнению 18 тренеров, установка спортивных целей и их последующее достижение может быть мощным источником мотивации. Это помогает развивать у подростков навыки управления временем и развивает упорство у спортсменов. Являясь достаточно сложным фактором мотивации, фактор целей и фактор достижений принципиально важен при работе с представителями старших возрастных групп подростков;

– для тренеров, активно работающих с младшими представителями подростковой возрастной группы, принципиально важным видится фактор социальных связей. Участие в спортивных мероприятиях предоставляет подросткам возможность социализации, что позитивно оценивается 16 опрошенными. Командные виды спорта, например, способствуют развитию

коллективного духа, что отмечали участники опроса;

– последними по значимости для тренеров стали факторы спорта как хобби и факторы здоровья и поддержки физической формы. В обоих случаях данный фактор был выделен 12 опрошенными. Так, спорт, безусловно способствует укреплению здоровья и поддержанию физической формы. Подростки, осознавая важность заботы о своем теле, могут находить мотивацию в спорте. Если спорт становится увлекательным хобби, подростки могут находить удовлетворение в самом процессе занятий, что также служит мотивацией для регулярных тренировок. Однако в обоих случаях опрошенные указывали, что данные факторы определяют скорее ситуативное занятие спортом, но не достижение значительных спортивных успехов.

Безусловно, все опрошенные представители тренерского состава спортивных секций, отмечали, что важное значение играет не какой-либо отдельный фактор мотивации, а целая группа мотивирующих факторов, которые и определяют возможность достижения значительных успехов в спорте. Принципиально важно не только понимание наличия определенной мотивации, но и значимости для конкретного обучающегося каждого из вида мотивирующих факторов. Именно поэтому работа с юными спортсменами подразумевает реализацию и диагностических методов, и методов коррекции, и методов развития мотивации юных спортсменов. Подбор методов работы заключается в том, что чаще всего, даже в коллективных практиках тренер подбирает соответствующие и интересам, и целям методов работы.

Принципиально важно отметить, что тренеры дифференцируют и активацию мотивации с учетом возрастных особенностей, исходя из социальных и психологических индивидуальных характеристик. Так, например, большинство тренеров проводят индивидуальную работу по выявлению личных целей. При этом, тренеры выявляют личные цели на разных этапах, и наиболее распространена практика выявления целей на этапе отбора тренирующихся, хотя, 20 из 25 тренеров указали на то, что диагностируют личные цели в спорте периодически, но не реже, чем один раз в год, при том, что чаще всего диагностику проводят тренеры, сосредоточенные на спорте индивидуальных достижений.

Используют практикующие специалисты и методы позитивного подкрепления. Так, например, распространена практика использования похвалы и различных видов наград, которые определяют возможность поддержки подростков в их стремлении к желаемому поведению и, как следствие, к достижениям. Выделили практикующие тренеры и методы развития самооценки, и в целом, методы работы с самооценкой спортсменов. В этом ключе, тренеры особо выделили необходимость соблюдения баланса между подчеркиванием сильных и слабых сторон подростков и достижений и неудач. 18 тренеров из 25 в той или иной степени указали на практику использования реалистичного целеполагания. Так, установка и реалистичных, т. е. достижимых целей является принципиально важной частью работы над мотивацией, и грамотное объяснение истинности целей позволяет стимулировать подростков.

Практика использования индивидуального подхода свойственна в той или иной степени всем опрошенным тренерам. Однако, как средство мотивации, использование индивидуального подхода выделили исключительно специалисты в индивидуальных видах спорта (как, например, различные виды борьбы, легкая и тяжелая атлетика). Зачастую, возможности индивидуальной работы ограничены условиями работы, хотя все специалисты отмечают возможность проведения индивидуальных консультаций на коммерческой основе, что является не настолько распространенной практикой. В таком случае практика индивидуальной работы связана с комплексной работой, как с самим ребенком, так и с родителями, и с иными тренерами [8].

Не редко тренеры указывали на практику использования разнообразных методик. Так, например, наиболее опытные представители тренерского состава указывают на практику привлечения опытных спортсменов к проведению тренировок. Используются и методы, которые позволяют развивать не столько физические, сколько интеллектуальные способности и морально-нравственные качества молодых спортсменов. Это позволяет обеспечить и комплексное развитие спортсменов и создать целостное понимание спорта, роли спортсмена в развитии спорта и перестроить структуру мотивации ребенка.

Отдельно можно отметить, что тренеры, сосредоточенные на командных видах спорта, выделили практику формирования командного духа, обеспечение сплоченности командных игроков. Параллельно представители индивидуальных видов спорта говорили о важности обучения честной борьбе и конкуренции в спорте, хотя данный фактор как средство формирования мотивации выделяли и представители командных видов спорта. Тем не менее, спортсменов обучают и необходимости понимания изменчивости спорта, показывая важность адаптации к изменяющимся условиям. Так, например, принципиально важной для 23 из 25 тренеров была практика поддержки спортсменов в трудных условиях. Обучение стойкости, пониманию важности преодоления трудностей, и обучение на ошибках (своих и чужих) также являлись важным фактором формирования мотивации обучающихся.

Можно отметить, что тренеры, работающие активно с представителями младшей группы подростков (11-13 лет), подчеркивали важность выделения не только успехов, но и усилий, которые прилагают подростки к достижению целей. Хотя дифференцировали в зависимости от возрастных особенностей и работу с мотивацией, которая касается и индивидуальной работы, и использование креативных методов работы (чем младше спортсмены – тем выше потребность в разнообразии и индивидуальной работе).

Выводы

Учитывая все сказанное выше, мы можем говорить о том, что ключевыми факторами мотивации к значимым спортивным достижениям среди подростков, можно считать факторы самоутверждения, поддержки и поощрения и фактор конку-

ренции. Зачастую, данные факторы определяют способность и готовность к достижению наиболее значимых результатов. С другой стороны, менее значимыми и играющими значение в рамках индивидуальных факторов, можно выделить мотивацию целей и достижений и мотивацию, связанную с социальным окружением подростка. Наименее значимыми в действительно весомых успехах можно считать факторы поддержки физической формы и здоровья и фактор хобби, которые значимы скорее для прихода в спорт.

Сложная система мотивов подростков к достижениям в спорте, как мы видим, отражается в специфике работы тренеров, а потому, практикующие тренеры используют и методы работы с коллективом в целом, и методы индивидуальной работы. Так, например, среди методов работы с коллективом определяют использование практики формирования командного духа, практики, позволяющей разнообразить тренировки, и практики формирования коллективных целей, а также поддержки принятия коллективных решений. Однако наиболее значимыми можно считать индивидуально ориентированные практики, прежде всего связанные с формированием индивидуальных целей, позитивного подкрепления, развития самооценки, в том числе посредством формулирования реалистичных целей, и поддержки в наиболее сложных аспектах.

Каждый из тренеров, при этом, соотносит практики работы с мотивацией подростков и с учетом особенностей конкретного вида спорта, и с особенностями коллектива и конкретных подростков, с которыми работает тренерский состав. Таким образом, выявленная структура работы с мотивацией подростков вполне соотносится с теоретическим пониманием специфики мотивации подростков.

Литература

1. Дергач Е. А., Завьялов Д. А., Завьялова О. Б. Сохранность контингента при переходе спортсменов-юношей в спорт высших достижений // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2018. № 2(44). С. 101-108.
2. Дрожалкин В. А. Исследование мотивационной направленности подростков, занимающихся каратэ киокусинкай // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12(54). Ч. 4. С. 125-128.

3. Карякин Р. Е., Мезинов В. Н. Актуализация проблемы формирования у подростков мотивации к спортивным достижениям в системе дополнительного образования // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 1 (215). С. 245-249.

4. Кондрашихина О. А., Кажарская О. Н., Медведева С. А. Спортивная мотивация студентов, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. С. 51-57.

5. Кузьмин Е. Б., Денисенко Ю. П., Ахметов А. М., Чухно П. В., Андрущишин И. Ф. Психолого-педагогические условия формирования спортивной мотивации у юных волейболистов // Человек. Спорт. Медицина. 2016. В. 1. № 1. С. 82-87.

6. Непочатых А. В. Особенности спортивной мотивации подростков: личностный и групповой аспекты // Коллекция гуманитарных исследований. 2022. № 3(32). С. 15-25.

7. Салманова Д. А. Технология формирования профессиональных умений спортивных пе-

дагогов в процессе обучения в вузе // Социально-политические и экономические проблемы современной России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 22 марта 2018 года. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2018. С. 237-243.

8. Федулов И. С. Мотивация занятия спортом у спортсменов подросткового возраста // Психология в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2013. С. 136-141.

References

1. Dergach E. A., Zav'yalov D. A., Zav'yalova O. B. *Sohrannost' kontingenta pri perekhode sportsmenov-yunoshej v sport vysshih dostizhenij* [The safety of the contingent during the transition of young athletes to the sport of higher achievements]. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. 2018. No. 2(44). Pp. 101-108. (In Russian)

2. Drozhalkin V. A. *Issledovanie motivacionnoj napravlennoji podrostkov, zanimayushchihsya karate kiokusinkaj* [A study of the motivational orientation of teenagers engaged in kyokushin karate]. International Scientific Research Journal. 2016. No. 12(54). Part 4. Pp. 125-128. (In Russian)

3. Karyakin R. E., Mezinov V. N. *Aktualizaciya problemy formirovaniya u podrostkov motivacii k sportivnym dostizheniyam v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Actualization of the problem of formation of motivation for athletic achievements in adolescents in the system of additional education]. Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. 2023. No. 1 (215). Pp. 245-249. (In Russian)

4. Kondrashihina O. A., Kazharskaya O. N., Medvedeva S. A. *Sportivnaya motivaciya studentov, zanimayushchihsya individual'nymi i komandnymi vidami sporta* [Sports motivation of students engaged in individual and team sports]. The world of science. Pedagogy and psychology. 2020. Vol. 8. No. 1. Pp. 51-57. (In Russian)

5. Kuz'min E. B., Denisenko YU. P., Ahmetov A. M., CHuhno P. V., Andrushchishin I. F. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sportivnoj motivacii u yunyh volejbolistov* [Psychological and pedagogical conditions for the formation of sports motivation among young volleyball players]. Man. Sport. Medicine. 2016. Vol. 1. No. 1. Pp. 82-87. (In Russian)

6. Nepochatyh A. V. *Osobennosti sportivnoj motivacii podrostkov: lichnostnyj i grupповой aspekty* [Features of sports motivation of adolescents: personal and group aspects]. Collection of humanitarian studies. 2022. No. 3(32). Pp. 15-25. (In Russian)

7. Salmanova D. A. *Texnologiya formirovaniya professional'ny`x umenij sportivny`x pedagogov v processe obucheniya v vuze* [Technology of formation of professional skills of sports teachers in the process of studying at a university]. Socio-political and economic problems of modern Russia: materials of the IV All-Russian scientific and practical conference. Makhachkala, March 22, 2018. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University, 2018. Pp. 237-243. (In Russian)

8. Fedulov I. S. *Motivaciya zanyatiya sportom u sportsmenov podrostkovogo vozrasta* [Motivation for sports among adolescent athletes]. Psychology in Russia and abroad: proceedings of the II International Scientific Conference (St. Petersburg, November 2013). St. Petersburg: Renome, 2013. Pp. 136-141. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Тилиев Камил Магомедович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра спортивных игр, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Tilievkamil@gmail.com

Шахриев Али Рабаданович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Kamil M. Tiliev, Ph. D. (Pedagogy), senior lecturer, the chair of Sports Games, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Tilievkamil@gmail.com.

Ali R. Shakhriev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Sports Games,

спортивных игр, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: shaxriev60@inbox.ru

Чупанова Нина Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, e-mail: achu-68@mail.ru

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: shaxriev60@inbox.ru

Nina V. Chupanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Physical Culture, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Принята в печать 24.04.2024 г.

Received 24.04.2024.

Психологические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.015.31
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-107-113

Универсальная компетентность студента педагогического вуза: психолого-педагогический контекст

© 2024 Чупанов А. Х. ¹, Ковалев А. Д. ²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

² Новосибирский государственный педагогический институт, Новосибирск, Россия; e-mail: anatoliycovalev@ya.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является концептуальное осмысление категории «универсальная компетентность» с точки зрения содержания психолого-педагогических исследований. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение теоретических исследований отечественных авторов, посвященных проблемам компетентностного подхода в целом, и проблемам понимания психолого-педагогической сущности универсальных компетенций. **Результаты.** Определены ключевые особенности понимания феномена «универсальных компетенций» в психолого-педагогическом контексте, проанализированы работы отечественных исследователей, посвященных заявленной проблематике. **Выводы.** Как мы можем заключить по результатам проведенного исследования, универсальные компетенции представляют собой набор компетенций, которые развиваются в процессе обучения, и связаны со всеми аспектами жизнедеятельности выпускников, именно они определяют способность и готовность к личностному и профессиональному развитию, как в условиях образовательного учреждения, так и в условиях карьерного развития.

Ключевые слова: универсальные компетенции, базовые компетенции, психологические качества, компетентностный подход, ФГОС ВО бакалавриат, soft skills.

Формат цитирования: Чупанов А. Х., Ковалев А. Д. Универсальная компетентность студента педагогического вуза: психолого-педагогический контекст // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 107-113. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-107-113

Universal Competence of a Pedagogical University Student: Psychological and Pedagogical Context

© 2024 Abdula Kh. Chupanov ¹, Anatoly D. Kovalev ²¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru² Novosibirsk State Pedagogical Institute,
Novosibirsk, Russia; e-mail: anatoliykovalev@ya.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to conceptualize the category of "universal competence" from the point of view of the content of psychological and pedagogical research. **Methods.** This study is based on the study of theoretical studies by Russian authors devoted to the problems of the competence approach in general, and the problems of understanding the psychological and pedagogical essence of universal competencies. **Results.** The key features of understanding the phenomenon of "universal competencies" in the psychological and pedagogical context are identified, and the works of domestic researchers devoted to the stated problem are analyzed. **Conclusions.** As we can conclude from the results of the study, universal competencies are a set of competencies that develop in the learning process, and are associated with all aspects of the life of graduates, they determine the ability and readiness for personal and professional development, both in an educational institution and in a career development environment.

Keywords: universal competencies, basic competencies, psychological qualities, competence approach, Federal State Educational Standard for Bachelor's degree, soft skills.

For citation: Chupanov A. Kh., Kovalev A. D. Universal Competence of a Pedagogical University Student: Psychological and Pedagogical Context. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 107-113. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-107-113 (in Russian)

Введение

Концептуальное осмысление категории «универсальные компетенции» связано с развитием содержания федеральных государственных образовательных стандартов. Но как идея универсальные компетенции и компетенции, и идея универсальности образовательных стандартов не являются новыми для педагогического сообщества. Унификация – это одна из характерных черт системы образования, и унификация, как раз и является основным фактором, определившим возможность появления универсальных компетенций, как базовых компетенций, на основе которых и строится высшее образование.

Во многом, может быть справедливой позиция о том, что переход к универсальным компетенциям, как базовым компетенциям федеральных образовательных стандартов, связан с простым переходом от общекультурных к универсальным. Однако в содержании ФГОС ВО третьего поколения изменилась и структура описания компетенций, и само содержание базовых компетенций. В связи с чем, можно говорить о том, что вопрос понимания универсальных компетенций, требует особого внимания со стороны академического сообщества, и переосмысления психолого-педагогического содержания универсальных компетенций.

При этом, в отечественных исследованиях, теоретические аспекты понимания универсальных компетенций во многом связаны с изучением конкретного содержания универсальных компетенций в образовательных стандартах различных направлений подготовки. Так, исследователи изучают содержание конкретных образовательных стандартов, изучают динамику изменения универсальных компетенций (условно, базовых компетенций), анализируют и сопоставляют содержание универсальных и общепрофессиональных компетенций. Комплексный же взгляд на саму суть универсальных компетенций, пока не сложился. Так, нельзя не отметить, что единого определения категории «универсальные компетенции» пока не разработано. Все это определяет важность изучения универсальных компетенций в психолого-педагогическом разрезе.

Степень разработанности проблематики

В сущности, развитие представлений о компетенциях связано со стремлением к унификации базовых элементов образовательного процесса, равно как и развитие Болонской системы образования, и развитие системы академических обменов. Однако, если многие элементы унификации системы высшего образования можно считать исключительно техническими, то

компетентностный подход можно считать гораздо более значимым элементом современной образовательной системы с точки зрения психолого-педагогического содержания процесса обучения. Условно, базовые компетенции (в текущих условиях универсальные, а ранее общекультурные), развиваются параллельно развитию самого понимания компетенций. И если в первых отечественных исследованиях в 00-х годах, ученые в первую очередь опирались на категорию «ключевые компетенции», которые преимущественно описывались в терминологии европейских исследователей [3], то постепенно в работах отечественных исследователей наблюдается выделение собственного концептуального переосмысления содержания базовых компетенций, однако, в рамках тех задач, которые в перспективе будут стоять перед выпускниками вузов в отечественных условиях [10, с. 58].

Так, например, можно отметить, что в целом, данные базовые (универсальные, общекультурные, основные или ключевые компетенции) по мнению исследователей определяют то, какие психологические нарративы будут формироваться у выпускников высших учебных заведений. И зачастую, в теоретическом контексте, они оказываются связанными с личной жизнью и социальными коммуникациями (в исходном их понимании). Фактически, универсальные компетенции представляют собой не только автономные нарративы, которые определяют личностное развитие, но и когнитивные, коммуникативные и иные способности выпускника, которые в том числе тесно связаны с предстоящей профессиональной деятельностью [9, с. 87]. В сущности, это стало фактором переосмысления образовательного процесса, и тех компетенций, которые являются следствием образовательного процесса.

Это постоянное переосмысление специфического конструкта компетенций, и как следствие – формирование компетентности, с учетом базового, общепрофессионального и профессионального компонента, сегодня приводит к тому, что все чаще на универсальные компетенции смотрят как на так называемые «soft skills», которые принято связывать с универсальными знаниями, которые можно принять в

любых видах профессиональной деятельности, личной жизни и т. д. [1, с. 65]. Однако в текущих условиях, категория «soft skills» является еще более абстрактной, чем академическая категория «универсальные компетенции», что не позволяет говорить о том, что в том или ином переводе аналог «soft skills» может быть использован в структуре представления о компетентности студентов вузов.

При этом, сама категория *компетентность* в текущих условиях является гораздо более широкой, чем категория «skills» и ее аналоги на русском языке. В данном контексте мы не можем не согласиться с позицией О. Л. Чулановой и А. И. Ивониной [11, с. 55], которые связывают категорию «soft skills» с категорией «эмоциональная компетенция». Все это актуализирует важность изучения специфики теоретического представления о сущности универсальных компетенций в психолого-педагогическом контексте.

Результаты исследования

В целом, психолого-педагогическое представление об универсальных компетенциях регулярно пересматривается благодаря тому, что универсальным компетенциям уделяется все большее внимание. И все чаще, исследователи и практикующие специалисты приходят к выводу о том, что вузы должны давать, по крайней мере в рамках подготовки бакалавров, базовые знания, на которые выпускнику можно будет наслаивать новые профессиональные навыки и умения, или новые академические знания на следующих ступенях обучения. В данном случае, один из важнейших критериев эффективной подготовки студентов – формирование самостоятельности и способности к самообучению, которые закладываются программами обучения студентов посредством увеличения значения самостоятельной работы в структуре образовательного процесса.

Все больший запрос на так называемые «soft skills» (условно) со стороны работодателей и общества в целом, и конкуренция с различными коммерческими структурами, предоставляющими образовательные услуги, диктует необходимость усиления значения универсальных компетенций. А поскольку сегодняшнему выпускнику вуза придется регулярно проходить дополнительные курсы, программы стажировок и

переквалификации, в связи со значительным ускорением технического прогресса, дополнительно актуализируется значение формирования психологических свойств личности, посредством комплексного развития универсальных компетенций.

В сущности, владение универсальными компетенциями все чаще рассматривается как один из ключевых индикаторов универсальной подготовки выпускника. В связи с чем, регулярно проводятся количественные измерения, которые позволяют оценить сформированность универсальных компетенций и у студентов на одном из этапов обучения и в конце обучения [4; 7]. Однако на практике невозможно точно измерить уровень освоения универсальных компетенций, поскольку они во многом являются в содержание ФГОС ВО исключительно ориентиром, в то время как вузы могут самостоятельно принимать решение о том, как именно будет выстраиваться образовательный процесс. ФГОС ВО дает только общие рекомендации, и даже будучи схожими у представителей различных направлений подготовки, универсальные компетенции будут зависеть и от профессиональной направленности подготовки, и программы обучения преподавателей, самих обучающихся и множества иных факторов. Таким образом, изучение динамики формирования универсальных компетенций, и их сравнение не всегда имеет под собой прочного теоретического и практического обоснования. Однако в теоретическом контексте универсальные компетенции как психолого-педагогический феномен представляют особый интерес.

Так, например, принимая во внимание представление об универсальных компетенциях как о «компетенциях будущего», нельзя не отметить, что они оказываются тесно связанными со способностью к рефлексии собственного жизненного и профессионального опыта, и принятию решений с учетом прогнозирования изменений (социальных, профессиональных, технологических, экономических, личностных и иных). Однако далеко не всегда удается построить релевантную изменениям картину требуемых навыков, психологических качеств личности, а потому, зачастую, понимание универсальных компетенций, сталкивается с размытостью вероятных сценариев трансформации внешнего мира, и

адаптации внутренних свойств личности под внешние обстоятельства. На эту и многие другие проблемы, например, указывают в своем исследовании М. Г. Синякова и А. В. Крупкин [8].

Тем не менее, невозможно не отметить, что в исследованиях формирование универсальных компетенций связано с развитием внутренних психологических особенностей личности, в том числе психической активности, склонности к творческой деятельности, коммуникационных способностей. При этом, важны не только исходные показатели развития психологических качеств личности или конечные результаты, но и динамика развития психологических характеристик студентов [12]. Именно поэтому достаточно часто анализ психологических качеств личности в контексте изучения развития универсальных компетенций основывается на деятельностной теории.

Как справедливо отмечает О. И. Дубовина, универсальная компетентность позволяет представить то, насколько студент готов к применению квалификации на практике, а значит, способен использовать опыт, знания, умения и навыки, как отражение сочетания личностных установок и когнитивной составляющей [2]. В таком случае, определяющим обстоятельством развития универсальной компетентности можно считать субъектность студента, т. е. способность самостоятельно выступать инициатором и двигателем деятельной активности, вне зависимости от иных лиц.

Часто связывают характер развития универсальных компетенций с определенными элементами потребностно-ценностной картины индивида. Так, уровень активности личности оказывается связанным с определенными личностными установками, определенной системой ценностей и даже уровнем интеллектуального развития личности [6, с. 74]. Мотивационно-ценностные установки, в таком случае, определяют возможность развития универсальных компетенций, через которые возможно и освоение иных видов компетенций (общепрофессиональных и профессиональных). Так, например, можно обратить внимание, что зачастую, процесс развития универсальных компетенций, имеющих надпредметный характер, тесно связан с высоким уровнем осознанности выстраивания индивидуальной образова-

тельной траектории. Более того, динамичное развитие универсальных компетенций (психологических качеств с ней связанных), сопровождается и дальнейшим высоким уровнем активности в построении собственной карьеры [12].

Универсальные компетенции, в таком случае, являются не просто надпредметным набором психологических качеств, и они будут сопровождать выпускника на протяжении всей его жизни, и более того, они будут развиваться вместе с личностным и профессиональным развитием выпускника. Учитывая их ярко выраженную психологическую сущность, нельзя говорить о том, что универсальные компетенции формируются исключительно в рамках высшего учебного заведения. Однако вузы играют значительную роль в построении личности, вне привязки к профессиональной деятельности. Так, именно в вузах студенты переосмысливают собственные возможности с точки зрения конструктивного социального и профессионального взаимодействия.

Выводы

Учитывая все сказанное выше, с полной уверенностью, можно говорить о том, что универсальные компетенции и были, и остаются достаточно проблемным полем как для изучения теоретического нарратива, так и для проведения количественных исследований. Однако универсальные компетенции – это прежде всего результат получения образования. В совокупности с профессиональными и общепрофессиональными компетенциями они образуют компетентность выпускников. В отличие от общепрофессиональных и профессиональных компетенций, они являются более устойчивыми и обладают ярко выраженным характером надпредметности.

В таком случае, развитие универсальных компетенций с полной уверенностью можно считать одной из ключевых задач образовательного процесса в высших учебных заведениях, что можно связать и с вызовами системы образования из-за трансформации производственных и экономических процессов, и с увеличением запроса на развитие этих самых универсальных компетенций. При этом, нельзя не отметить и позитивное значение универсальных компетенций с точки зрения стимулирования социальной и профессиональной мобильности выпускников. Так, универсальные компетенции могут развиваться вне зависимости от развития общепрофессиональных и профессиональных. Профессиональные и общепрофессиональные компетенции без универсальных развиты быть не могут.

В таком случае, мы можем подчеркнуть, что универсальные компетенции в психолого-педагогическом контексте рассматриваются как базис, на основе которого может быть построено профессиональное и личностное развитие выпускника. Во многом это связано с тем обстоятельством, что универсальные компетенции представляют, определяют способность к собственному развитию как в профессиональном, так и личностном разрезе (при этом, не только в рамках образовательного процесса). Понимание важности универсальных компетенций, акцентирование внимания на их развитие в рамках и учебной, и внеучебной деятельности в условиях вуза является фактором обеспечения интенсификации развития психологических качеств выпускников, которые определяют степень и характер развития профессиональных способностей и возможностей, психологическую устойчивость личности и способность к преодолению профессиональных и личностно значимых проблем.

Литература

1. Беркович М. И., Кофанова Т. А., Тихонова С. С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63-68.
2. Дубровина О. И. Психологические основы профессиональной и социальной компетентностей: дисс. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2009. 202 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.
4. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. д. пед. н.

И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.

5. Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Радчикова Н. П. Универсальные компетенции студентов и магистрантов: динамика и структура // Теория и практика на психолого-педагогическая подготовка на специалиста в университете: сб. с научных докладов: в 2 кн.; ред. кол.: Е. Рангеловой и др. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2016. 2 кн. С. 105-110.

6. Подойницина М. А., Чучалова О. Н. Особенности интеллектуального и личностного развития как фактор формирования универсальных компетенций аспирантов // Психология обучения. 2014. № 9. С. 71-77.

7. Салманова Д. А. Формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования. Вестник Белгородского института развития образования. 2017. № 4(6). С. 96-102.

8. Синякова М. Г., Крупкин А. В. О диагностических методиках изучения развития универ-

сальных компетенций у студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 6. С. 42-46.

9. Толочек В. А. Феномен «компетенции»: открытые вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 4. С. 84-109.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.

11. Чуланова О. Д., Ивонина А. И. Формирование soft skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1(28). С. 53-59.

12. Ширяева В. А. Формирование универсальной ключевой компетентности: психологический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. В. 1. С. 91-97.

References

1. Berkovich M. I., Kofanova T. A., Tihonova S. S. *Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya* [Soft skills (soft competencies) of a bachelor: assessment of the state and direction of formation]. Bulletin of the Voronezh State University. Series: Economics and Management. 2018. No. 4. Pp. 63-68. (In Russian)

2. Dubrovina O. I. *Psichologicheskie osnovy professional'noj i social'noj kompetentnostej: diss. ... kand. psihol. nauk* [Psychological foundations of professional and social competencies: diss. ... cand. psychological sciences]. Tyumen, 2009. 202 p. (In Russian)

3. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education]. Moscow: Research Center for Quality Problems of training specialistsov. 2004. 42 p. (In Russian)

4. *Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchayushchihsvya pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta: kollektivnaya monografiya* [Measurement and assessment of the formation of universal competencies of students in the development of bachelor's, master's, and specialty educational programs: collective monography]. Under the scientific editorship of Doctor of Pedagogical Sciences I. Y. Tarkhanova. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2018. 383 p. (In Russian)

5. Lobanov A. P., Drozdova N. V., Radchikova N. P. *Universal'nye kompetencii studentov i magistrantov: dinamika i struktura* [Universal competencies of students and undergraduates: dynamics and structure]. Theory and practice on psychological and pedagogical training for a specialist at the university: collection of scientific papers: in 2 books; ed. Col.: E. Rangelova et al. Gabrovo: EXPRESS, 2016. 2 books. Pp. 105-110. (In Russian)

6. Podojnicina M. A., Chuchalova O. N. *Osobennosti intellektual'nogo i lichnostnogo razvitiya kak faktor formirovaniya universal'nyh kompetencij aspirantov* [Features of intellectual and personal development as a factor in the formation of universal competencies of graduate students]. Psychology of Learning Psihologiya obucheniya. 2014. No. 9. Pp. 71-77. (In Russian)

7. Salmanova D. A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya* [Formation of professional competence of bachelor of pedagogical education]. Bulletin of Belgorod Institute of Education Development. 2017. No. 4(6). Pp. 96-102. (In Russian)

8. Sinyakova M. G., Krupkin A. V. *O diagnosticheskikh metodikah izucheniya razvitiya universal'nyh kompetencij u studentov* [On diagnostic methods for studying the development of universal competencies in students]. International Journal of Experimental Education. 2019. No. 6. Pp. 42-46. (In Russian)

9. Toloček V. A. *Fenomen "kompetencii": ot-krytye voprosy* [The phenomenon of "competence": open questions]. Bulletin of the Moscow University. Episode 14: Psychology. 2020. No. 4. Pp. 84-109. (In Russian)

10. Hutorskoj A. V. *Klyuchevye kompetencii. Tekhnologiya konstruirovaniya* [Key competencies. Design technology]. Public education. 2003. No. 5. Pp. 55-61. (In Russian)

11. Chulanova O. D., Ivonina A. I. *Formirovanie soft skills (myagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikaciya, operacionalizaciya* [Formation of soft

skills (soft competencies): approaches to the integration of Russian and foreign experience, classification, operationalization]. Personnel management and intellectual resources in Russia. 2017. No. 1(28). Pp. 53-59. (In Russian)

12. Shiryayeva V. A. *Formirovanie universal'noj klyuchevoj kompetentnosti: psihologicheskij aspekt* [Formation of universal key competence: psychological aspect]. Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2009. Vol. 9. V. 1. Pp. 91-97. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Чупанов Абдулла Хизриевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

Ковалев Анатолий Дмитриевич, аспирант, кафедра общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический институт, Новосибирск, Россия; e-mail: anatoliycovalev@ya.ru.

Принята в печать 15.05.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Abdula Kh. Chupanov, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Anatoly D. Kovalev, postgraduate student of the chair of General Psychology and the History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical Institute, Novosibirsk, Russia; e-mail: anatoliycovalev@ya.ru.

Received 15.05.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378. 147
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-114-119

О мнемосхемах в методологии интегральной математики

Ярахмедов Г. А.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Yari.85@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – выявление категориальных (наиболее общих) свойств связей между методическими объектами, формализовать структурное единство частей аналогичных объектов разных предметных областей в виде определенных логических схем, называемых мнемосхемами, позволяющие запоминать основные факты и знания о родственных (аффинных) или схожих (изоморфных) структурах и понятиях. **Методы.** В достижении поставленной цели наиболее эффективными оказались методы комплексного, системного и полилингвального анализа, играющие ключевую роль в построении структур сложных методических объектов, способствующие запоминанию их основных свойств методами мнемотехники. **Результаты.** Анализируя образовательную деятельность в контексте компетентностного подхода, предлагается объединить познавательные, креативные и полилингвальные ее компоненты на основе мнемосхем. Выявление логических схем структур базовых предметных знаний по математике обнаруживается сходство в построении лингвистических структур, играющие важную роль в цифровизации текстов произвольных языков. **Выводы.** Обоснована целесообразность объединения идей и методов различных предметных областей на основе логических схем, инвариантных относительно переходов от одних моделей представления знаний к другим моделям. Такими инвариантами оказываются мнемосхемы, причем расширение понятий различных предметных областей осуществляется на основе категориальных принципов минимальности и инвариантности интегральной математики и принципа унификации в мнемотехнике.

Ключевые слова: методический объект, методология, мнемосхема, компетенция, категория, структурная единица, полугруппа, лингвистическая структура.

Формат цитирования: Ярахмедов Г. А. О мнемосхемах в методологии интегральной математики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 114-119. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-114-119

Mnemonic Schemes in the Methodology of Integral Mathematics

Gadziakhmed A. Yarakhmedov

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Yari.85@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to identify the categorical (most general) properties of connections between methodological objects, to formalize the structural unity of parts of similar objects of different subject areas in the form of certain logical schemes, called mnemonic schemes, which allow remembering basic facts and knowledge about related (affine) or similar (isomorphic) structures and concepts. **Methods.** In achieving this goal, the most effective methods turned out to be complex, systemic and multilingual analysis, which play a key role in constructing the structures of complex methodological objects, facilitating the memorization of their basic properties using mnemonic methods. **Results.** Analyzing educational activities in the context of a competency-based approach, it is proposed to combine cognitive, creative and multilingual components based on mnemonic schemes. By identifying logical diagrams of the structures of basic subject knowledge in mathematics, similarities are revealed in the construction of linguistic structures that play an important role in the digitalization of texts in arbitrary languages. **Conclusions.** The expediency of combining ideas and methods of various subject areas on the basis of logical schemes that are invariant with respect to transitions from one knowledge representation model to another is substantiated. Mnemonic schemes turn out to be

such invariants, and the expansion of the concepts of various subject areas is carried out on the basis of the categorical principles of minimality and invariance of integral mathematics and the principle of unification in mnemonic technology.

Keywords: methodological object, methodology, mnemonic diagram, competence, category, structural unit, semigroup, linguistic structure.

For citation: Yarakhmedov G. A. Mnemonic Schemes in the Methodology of Integral Mathematics. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 114-119. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-114-119 (in Russian)

Введение

В постиндустриальный период развития общества к науке, образованию и, в особенности, к математическому образованию предъявляются требования категориального характера, направленные на выявление общесистемных принципов, методов и подходов в исследованиях методических объектов и процессов различных предметных областей знания. Основные методологические принципы интегральной математики, выделенные нами в контексте педагогического образования [4], можно интерпретировать как принципы универсальности математического образования в смысле использования законов, фактов и символов математики в других науках (в частности, моделировании, обработке данных), причем в более общем контексте они проявляются в виде принципа единства фундаментального и прикладного, теоретического и практического, математического и гуманитарного, а в целом – как принцип профессионально-прикладной направленности математического образования.

Целостное восприятие методических объектов или основных математических знаний в единстве их смысловых и формальных значений, интерпретация на различных моделях их представления с учетом закономерностей психологии мышления личности становится актуальной проблемой математического образования. В особенности это относится к математической подготовке бакалавров педагогического образования. Интегральную математику мы определяем как систему знаний и понятий собственно математики, математических дисциплин, реализующих междисциплинарные и трансдисциплинарные взаимодействия в виде различных схем, структур и их математических моделей. Под методологией интегральной математики понимается методология комплексной науки, включающей методологии составляющих ее различных направлений,

обладающих междисциплинарным характером взаимодействия структурных компонентов образовательной системы, а также методология математического образования, рассматриваемого как учение о логико-конструктивных математических знаниях с точки зрения психологии творчества и их реализации в практике. Под математическим образованием понимается система подготовки специалистов высшей квалификации для научно-исследовательской и преподавательской работы в области математики и смежных с ней наук. В таком контексте образования мнемосхему мы рассматриваем как метод запоминания и восстановления информации, основанный на использовании ассоциаций и образов, а также как эффективный инструмент для исследования сложных структур, систем и технологических процессов. Мнемосхемы являются понятиями мнемотехники, представляющей собой совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

Важную роль в выявлении категориальных свойств методических объектов различных предметных областей мы отводим методологическим принципам интегральной математики, на основе которых реализуются методы комплексного, системного и полилингвального анализа структур различных языков представления знания (вербального, визуального, моторного), в том числе и математического. Наиболее удобным инструментом для такого анализа становится мнемосхема, объединяющая в себе ключевые свойства сходных методических объектов различных предметных областей, позволяющая запоминать свойства сложных структур в контексте их целостного восприятия и включения одного понятия в систему других понятий.

Результаты и обсуждение

Как известно, в исследовательской и образовательной деятельности компетент-

ностный подход считается одним из основных подходов, в котором выявляются свойства системности процесса, которые выражаются различными аспектами. Иерархия аспектов в некотором смысле отражает уровень владения определенными знаниями в предметных областях. Некоторые авторы, исследующие образовательный процесс, выделяют различные уровни и компетенции в зависимости от поставленной цели. Так, например, Ю. Г. Кублицкая [3] в исследовательской деятельности выделяет познавательную компетентность с двумя уровнями – адаптивной и продуктивной, причем, при этом познавательная компетентность содержит в себе элемент креативности. В познавательной активности студентов В. А. Далингер [2] предлагает актуализировать компетенции, связанные с активизацией предметной составляющей в направлении усиления компонента школьного математического образования с последующей фундаментализацией знаний.

Основные методологические принципы интегральной математики позволяют в определенной степени объединить и познавательные, и креативные, и полилингвальные компоненты на основе мнемосхем и правил мнемотехники, усиливающие психологический аспект образовательной деятельности. Эти принципы во многом сходны основным принципам построения мнемосхем: соответствия (определенности), ассоциации (анalogии), унификации (единства) – выделения наиболее значимых элементов структуры и их связей. Такой подход к образовательному процессу способствует фундаментализации полученных знаний в различных предметных областях и на различных уровнях представления более сложных понятий посредством активизации когнитивных функций комплексного мышления и связанной с ним схемы онтогносеологической структурной единицы любого знания, объединяющей в единое целое ключевые понятия психологии. Онтогносеологическая структурная единица знания представляется как синтез трех основополагающих психологических фактора (атрибута): мысли (сознания), знака и действия. Эти атрибуты дальше не структурируются, но допускают дальнейшее расширение в виде схем: мысль (сознание) – мышление (размышление, познание) – разум (знание, ум); знак –

значение (содержание) – признак (свойство); действие – способ – способность [5]. Мысль понимается как результат возникновения определенных конфигураций из нейронных структур нервной системы при взаимодействии с другим объектом или внешней средой посредством которых формируется устойчивое восприятие картины внешнего мира, а сознание – способность сохранить мысль на некоторое время. Сохранению мысли на некоторое время и способствуют мнемосхемы. В некотором смысле, аналогии структур нейрона, клетки и атома, как структурных базисных единиц материального и идеального, очевидны. Более того, как известно, любое вещество состоит из определенных структурных (формульных) единиц, а количество вещества – это величина, указывающая на число структурных единиц вещества, например, относительно так называемого числа Авогадро N_A . Это число связано с атомной единицей массы (а.е.м) любого химического элемента равенством $1 \text{ а.е.м.} \times N_A = 1 \text{ г}$. Это равенство играет ключевую роль в исследованиях физико-химических процессов.

В построении мнемосхем базовым числовым множеством будем считать множество натуральных чисел, а базовым лингвистическим множеством – множество букв (алфавит языка) в фонетических языках, множество иероглифов в иероглифических языках. Любая предметная область представляется совокупностью объектов, характеристик объектов и отношений между объектами. Исходя из этого, под простым понятием понимается тройка, состоящая из имени, интенционала и экстенционала понятия. Имя понятия – любой идентификатор; интенционал понятия – множество атрибутов (признаков, свойств) понятия с областями их определения; экстенционал понятия – совокупность кортежей значений, удовлетворяющих интенционалу [1]. Иначе говоря, любое определение понятия характеризуется перечислением его существенных признаков (свойств), присвоением имени и возможностью расширения понятия в родственных структурах. Сложные понятия – это понятия, образованные из ранее определенных понятий применением некоторых логических схем (законов) или правил.

Итак, расширение понятия числа проведем на основе множества натуральных чисел N и по определенной логической схеме, подчиненной правилам мнемотехники. В иерархии системы чисел следующим множеством является множество целых чисел. Целое число определим как упорядоченную пару натуральных чисел (a, b) , и на таком множестве пар из N^2 определим отношение «тильда» \sim следующим образом: $(a, b) \sim (a_1, b_1)$ тогда и только тогда, когда $a + b_1 = b + a_1$. В этом отношении числа a, b_1 назовем внешними элементами, а числа b, a_1 – внутренними. Соответствующую мнемосхему сформулируем так: сумма внешних элементов пар равна сумме внутренних элементов. В более общем контексте операция сложения может быть заменена другой операцией, независимо от того, как ее назовем. Оказывается, отношение \sim является отношением эквивалентности, причем множество эквивалентных пар определяет одно и то же целое число. Например, пары $(5, 3), (6, 4), (7, 5)$ и т. д. определяют целое число 2, а пары вида $(4, 7), (5, 8), (6, 9)$ и т. д. – целое число -3. Любой паре вида (n, n) соответствует число 0. Множество всех эквивалентных пар натуральных чисел вида (a, b) обозначим через Z , и на этом множестве определим операции сложения \oplus и умножения \otimes следующим образом:

$$(a, b) \oplus (c, d) = (a+c, b+d); (a, b) \otimes (c, d) = (a.c+b.d, a.d+b.c). \quad (1)$$

Здесь $+$, $-$ это обычные сложение и умножение натуральных чисел. Теперь эти равенства (1) трактуем на языке мнемосхем. А именно, считаем, что сумма пар элементов равна паре, где первый элемент пары определяется суммой первых элементов слагаемых, а второй элемент – суммой вторых элементов пар; произведение пар элементов определяется как пара, первый элемент которой представляет собой сумму произведений первых и вторых элементов пар, а второй элемент – это сумма произведений внешних и внутренних элементов пар. Нетрудно заметить, что схема сложения целых чисел схожа схеме сложения векторов на плоскости, определяемых своими координатами. Такая схема может быть обобщена и на случай больших размерностей пространства. Более того, этой же схемой определяется и сложение комплексных чисел, задаваемых парами чисел – действительной и мнимой частями комплексного числа.

Внутреннее содержание и закономерности взаимодействия элементов почти любой математической структуры определяются законами ассоциативности, коммутативности и дистрибутивности, введенных в произвольном множестве операций. Так, например, если во множестве натуральных чисел N определить операцию сложения, требуя ее ассоциативности, то множество натуральных чисел становится структурой, называемой полугруппой, причем она является минимальной алгебраической структурой. Очевидно, множество натуральных чисел относительно операции умножения также является полугруппой. Тем самым минимальность представляется как фундаментальное свойство любой структуры, и в определенной степени полугруппа в алгебраических структурах выполняет роль атома или клетки (нейрона) в структурах материальных объектов.

Применим эти идеи в лингвистических структурах, где роль множества натуральных чисел играет множество букв, т.е. алфавит произвольного языка. Основными объектами (понятиями) языка являются слова, определяемые буквами. Структурными единицами языка, по аналогии с полугруппами в алгебраических структурах, являются: фонема – минимальная единица звукового строя языка, которая служит для различения смысла слова; лексема – единица словаря языка в совокупности ее словоизменительных форм и значений; морфема – наименьшая значащая часть слова. Тогда с помощью букв и этих минимальных лингвистических структур определяются более сложные понятия и слова. Для этого во множестве слов по определенной логической схеме определяется операция конкатенация или соединение слов. Оказывается, такая операция над словами является ассоциативной и поэтому множество слов некоторого языка L также образует полугруппу. Это означает, что одна и та же мнемосхема определяет структуры понятий различных предметных областей, причем между структурами натуральных чисел и структурами слов и даже языков обнаруживается логическая связь. Эта связь устанавливается с помощью так называемого лексикографического номера. А именно, если в алфавите $A = \{a_1, \dots, a_n\}$ задано слово $x = a_{i_1} \dots a_{i_k}$ длины k , то ему ставится в соответствие натуральное число, равное

$$n^{k-1}i_1 + n^{k-2}i_2 + \dots + ni_{k-1} + i_k. \quad (2)$$

Это число является записью некоторого натурального числа в системе счисления по модулю n . Таким образом, для каждого слова в некотором алфавите существует соответствующее, вполне определенное, натуральное число, и для каждого натурального числа существует соответствующее слово в данном алфавите. Такое представление слов играет важную роль в цифровизации текстов произвольных языков.

Определим мнемосхему, объединяющую основные понятия алгебры, геометрии и комплексного анализа. Предварительно расширим понятие числа. Под рациональным числом будем понимать число, представляемое парой (m, n) , причем m – целое число, а n – натуральное число. В такой модели два рациональных числа (a, b) и (c, d) будем считать равными тогда и только тогда, когда $a \cdot d = b \cdot c$, т. е. равенство рациональных чисел определяется равенством произведений внешних и внутренних элементов пар. Операции сложения \oplus и умножения \otimes рациональных чисел определим следующими схемами:

$$\begin{aligned} (a, b) \oplus (c, d) &= (a \cdot d + b \cdot c, b \cdot d); \\ (a, b) \otimes (c, d) &= (a \cdot c, b \cdot d). \end{aligned} \quad (3)$$

Часто рациональное число (a, b) представляется в виде $\frac{a}{b}$. Если число не представляется в таком виде, то его называют иррациональным числом. Рациональные и иррациональные числа вместе называют множеством действительных чисел.

Паре чисел (a, b) ставим в соответствие направленный отрезок (связанный вектор) с координатами, равными a и b . Тогда свободный вектор представляется как класс $\overline{(a, b)}$ равных направленных отрезков, и сложению \oplus таких классов соответствует сложение $+$ векторов. Далее, из упорядоченных пар чисел составим матрицу второго порядка $\begin{pmatrix} a & c \\ b & d \end{pmatrix}$ и сопоставим ей пару чисел с первым элементом, равным сумме произведений строчных элементов, и вторым элементом, равным разности произведений диагональных элементов, т. е. $(ac + bd, ad - bc)$. Первый элемент этой пары соответствует скалярному произведению, а второй элемент – векторному (и даже внешнему) произведению векторов (a, b) и (c, d) . Кроме того, определитель данной матрицы представляет собой ориентированную площадь параллелограмма,

построенного на этих векторах. Векторам, соответствующим парам (a, b) , (c, d) , ставим в соответствие комплексные числа $(a, b) = a + ib$, $(c, d) = c + id$. Тогда сложению пар чисел \oplus соответствует сложение этих комплексных чисел, а умножению комплексных чисел соответствует пара $(ac - bd, ad + bc)$, взаимная с парой, полученной для вышеприведенной матрицы.

Таким образом, устанавливается соответствие между алгебраическими, геометрическими и аналитическими понятиями, построенными по одной и той же логической схеме. Такой переход от одной модели представления к другой решает проблему целостного восприятия методического объекта и развития у студентов креативного и комплексного мышления.

Дальнейшее расширение структуры кольца целых чисел до структуры поля рациональных чисел происходит, применяя схемы операций сложения и умножения (1), (3), и при этом по аналогии с операциями сложения и умножения над парами натуральных чисел определяются операции сложения и умножения над парами целых чисел. В такой системе нулевой элемент представляется как класс $\overline{0} = \overline{(0, 1)}$, а единичный элемент – как класс $\overline{1} = \overline{(1, 1)}$. Тогда в структуре кольца полугруппа по умножению становится коммутативной группой по умножению, и кольцо переходит в поле. Итак, поле – система, состоящая из коммутативных групп по сложению и умножению, причем умножение дистрибутивно относительно сложения. Принцип минимальности в образовании этих структур проявляется в следующем виде. Систему целых чисел можно определить как минимальное кольцо, содержащее полукольцо натуральных чисел. При этом инвариантной структурой является полугруппа, независимо от операции, а инвариантным действием – закон дистрибутивности. Аналогично, система рациональных чисел определяется как минимальное поле, содержащее кольцо целых чисел. В этом случае инвариантной является структура группы, а инвариантным действием – тот же закон дистрибутивности.

Следует отметить, что минимальной порядковой структурой является упорядоченное множество, определяемое как множество с отношением порядка, удовлетворяющим свойству транзитивности. В опре-

деленном смысле минимальные алгебраические (полугруппы), геометрические (топологии) и порядковые (упорядоченные множества) структуры образуют базис во множестве всех математических структур.

Выводы

Знание базисных понятий предметной области и умение выявить структурные единицы в исследованиях методических объектов упрощает процесс восприятия сложных структур. Расширение предметных знаний происходит выделением логических схем межпредметного характера, реализуя их в виде мнемосхем. Каждое по-

следующее расширение структуры происходит с соблюдением основополагающих категориальных принципов интегральной математики - принципов минимальности и инвариантности, тесно связанных с соответствующими методологическими принципами. Эти принципы становятся ключевыми в методологии конструирования мнемосхем в различных предметных областях при запоминании как аналоговой, так и дискретной информации. Методологические и категориальные принципы интегральной математики и принцип унификации в мнемотехнике составляют ядро в математическом образовании в целом.

Литература

1. Гаскаров Д. В. Интеллектуальные информационные системы. Учеб. для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 431 с.
2. Далингер В. А. Подготовка учителей математики в условиях новых государственных стандартов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1.
3. Кублицкая Ю. Г. Познавательная компетентность как предмет педагогического анализа

// Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1.

4. Ярахмедов Г. А. Комплексный подход к математическому образованию в педагогическом вузе: теория и методология: монография. Махачкала: АЛЕФ, 2013. 340 с.

5. Ярахмедов Г. А. О категориальных признаках методических объектов в методологии интегральной математики // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 11. С. 239-244.

References

1. Gaskarov D. V. *Intellektualnye informatsionnye sistemy. Ucheb dlya vuzov* [Intelligent information systems. Textbook for universities]. Moscow: Higher. school, 2003. 431 p. (In Russian)
2. Dalinger V. A. *Podgotovra uchitel'yi matematiki v usloviyakh novikh gosudarstvennykh standartov* [Training of mathematics teachers in the context of new state standards in the direction of "Pedagogical education", profile "Mathematical education"]. Modern problems of science and education. 2017. No. 1. (In Russian)
3. Kublitskaya Yu. G. *Poznavatel'naya kompetentnost kak predmet pedagogicheskogo analiza* [Cognitive competence as a subject of pedagogical analysis]. Modern problems of science and education. 2017. No. 1. (In Russian)

4. Yarahmedov G. A. *Kompleksnyi podkhod k matematicheskomu obrazovaniyu v pedagogicheskom vuze* [An integrated approach to mathematical education in a pedagogical university: theory and methodology: monograph]. Makhachkala: ALEF, 2013. 340 p. (In Russian)

5. Yarahmedov G. A. *O kategorialnekh priznakakh metodicheskikh obektov v metodologii integral'noy matematiki* [On categorical features of methodological objects in the methodology of integral mathematics]. Modern science-intensive technologies. 2022. No. 11. Pp. 239-244. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Ярахмедов Гаджихмед Абдулганиевич, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор РАЕ, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Yari.85@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gadziakhmed A. Yarahmedov, Ph. D. (Physical and Mathematical), associate professor, Professor of RAE, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Yari.85@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.923
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-120-126

Взаимосвязь стремления к самоактуализации и склонности к прокрастинации у студентов ВУЗа

©2024 Омарова М. К.

Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: makaom@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязей между стремлением к самоактуализации и составляющими прокрастинации у студентов ВУЗа. **Методы.** Для получения эмпирических данных было использовано две методики: Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации Зверевой М. В. и Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности, САМОАЛ (Э. Шостром, адаптация А. В. Лазукина, Н. Ф. Калиной). **Результаты.** Анализ результатов показал наличие множества достоверных и достаточно устойчивых корреляционных связей между проявлениями прокрастинации и компонентами самоактуализации личности. **Выводы.** Неумение жить сегодняшним днём, откладывание жизни «на потом» связана с такими характеристиками прокрастинации, как высокий уровень социальной тревожности, лени, получение удовольствия от выполнения заданий в последний момент, страх оценки другими людьми, выраженное постоянное недовольство собой, мотивация избегания неудачи и импульсивность при принятии решений без достаточного контроля со стороны сознания.

Ключевые слова: прокрастинация, стремление к самоактуализации, ориентация во времени, лень, социальная тревожность, плохой перфекционизм.

Формат цитирования: Омарова М. К. Взаимосвязь стремления к самоактуализации и склонности к прокрастинации у студентов ВУЗа // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 120-126. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-120-126

The Relationship Between Striving for Self-Actualization and Procrastination Among University Students

©2024 Marina K. Omarova

Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: makaom@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the research is to examine the relationship between striving for self-actualization and procrastination among university students. **Methods.** To get the empirical data, two methods have been used: PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) in the adaptation of Zvereva M. V. and Modified questionnaire of self-actualization diagnostic, CAMOAL (Everett Shostrom, adaptation of A. V. Lazukin, N. F. Kalina). **Results.** Analysis of results showed the presence of many reliable and fairly stable correlations between the demonstrations of procrastination and the components of personality self-actualization. **Conclusion.** Being unable to live in the present day, postponing life «for later» is related to several procrastination characteristics, like high level of social anxiety, laziness, feeling pleasure

from completing tasks in the last moment, the fear of judgement by other people, expressed constant dissatisfaction with oneself, motivation to avoid failure and impulsivity when making decisions without sufficient control from the side of consciousness.

Keywords: procrastination, striving for self-actualization, orientation in time, laziness, social anxiety, bad perfectionism.

For citation: Omarova M. K. The Relationship Between Striving for Self-Actualization and Procrastination Among University Students. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 120-126. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-2-120-126 (in Russian)

Введение

Стремление к самоактуализации сегодня выступает важной характеристикой личности. Все хотят быть успешными, реализуя внутренний потенциал, демонстрируя миру свои способности и достижения. Одним самоактуализация представляется увлекательным путешествием к себе настоящему, для других – главной целью в жизни, реализация которой зависит от множества факторов. Изучение личностных характеристик, оказывающих влияние на эффективность процесса, представляется довольно актуальным.

Проблема самоактуализации сама по себе не нова. «Познай себя, и ты познаешь весь мир». Каждый из нас со школьной скамьи слышал эту крылатую фразу, принадлежащую древнегреческому философу Сократу. То есть, только овладев умением познавать себя и управлять собой, можно познать других людей и мир, что тебя окружает. Ученики Сократа, Аристотель [1] и Платон [12], развивая его идеи, вывели в свет учение о самосовершенствовании, в основе которого лежит познание себя. Далее идеи самоактуализации нашли отражение в трудах таких философов, как И. Кант [8], М. Хайдеггер [14], Н. П. Бердяев [4], М. М. Бахтин [3], педагогов Я. А. Коменского [9], И. Г. Песталоцци [11] и др.

Наиболее глубоко концепция самоактуализации изучалась в рамках гуманистического подхода, основными представителями которого можно назвать К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Ассаджоли.

Роджерс видел самоактуализацию в движении личности по направлению к зрелости. В природе человека содержится некое начало, подталкивающее его к тому, чтобы он полностью самореализовался, то есть показал свою компетентность и способности, данные ему от природы. Самость индивида тем ярче, чем более выражено его стремление к самовыражению [13].

Другой представитель гуманистического направления, Роберто Ассаджоли, говорит о самоактуализации, как об проявлении и самореализации скрытых способностей человека, причём, самоактуализация – лишь один из способов самореализации, в основе которого лежит самопознание, самоосознание и переживание себя, которое он назвал самопостижением.

Развивая идеи Роджерса, Ассаджоли указывает на то, что самоактуализация представляет собой только первый этап в развитии личности. Научившись понимать себя и, освобождаясь от ненужных психологических защит, человек переходит на следующий этап, называемый этапом создания «ЭГО» и высшей «САМОСТИ». Процесс развития личности назван Ассаджоли психосинтезом: первый этап – личностный психосинтез, второй – духовный. Особенность состоит в том, что для того, чтобы пройти второй этап, сначала необходимо пройти первый, из этого следует понимать, что самоактуализация – это первая ступень на пути к духовному совершенству личности [2].

На самом деле концепция самоактуализации в том виде, в каком мы её сегодня знаем, появилась в науке благодаря Абрахаму Маслоу, представившему свою «пирамиду потребностей». И, хотя теория потребностей получила своё дальнейшее развитие, сегодня все студенты-психологи знают о самоактуализации как о высшем уровне этой пирамиды.

Сам термин «самоактуализация», несмотря на то, что тесно связан с именем Маслоу, введен в науку Куртом Гольдштейном, понимавшим под ней процесс становления «Я», представляющего собой целостное образование, выступающее движущей силой поведения людей. Под самоактуализацией он понимал преобразование способностей личности после травмы, когда организму необходима актуализация

своих способностей, которые, в свою очередь, определяются потребностями.

Хотя концепция Гольдштейна в то время не получила большого распространения, она всё-таки получила право на существование в рамках теории потребностей Маслоу. В первой же статье, в которой им была выведена в свет теория иерархии потребностей, Маслоу обозначил её так: «Каким человек может быть, таким он и должен быть. Эту потребность мы можем назвать самоактуализацией» [10].

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязей между стремлением к самоактуализации и составляющими прокрастинации у студентов вуза. Методы: для получения эмпирических данных было использовано две методики: Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации Зверевой М. В. и Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности, САМОАЛ (Э. Шостром, адаптация А. В. Лазукина, Н. Ф. Калиной).

Результаты и обсуждение

Большинство исследователей проблемы самоактуализации личности занимаются поиском личностных и социально-психологических факторов, связанных с её эффективностью. Не менее важно, на наш взгляд, изучать и личностные особенности, препятствующие ей. Как один из факторов нами рассматривается прокрастинация.

В обыденном сознании прокрастинация представляет собой откладывание исполнения действий или принятия решения, выполнение которых обязательно для реализации поставленной цели. Несмотря на существование нескольких определений прокрастинации, все они сходятся в том, что она представляет собой сознательное откладывание дел и субъективное ощущение дискомфорта от этого. Как научное понятие «прокрастинация» появилась в психологии в 1977 году, благодаря Полу Рингенбаху, написавшему книгу «Прокрастинация в жизни человека». Вслед за ним свою интерпретацию понятия представили в книгах А. Эллиас и В. Кнаус [16], а также Дж. Бурка и Л. Юэн [15]. Далее эмпирические исследования и теоретические обзоры пошли достаточно активно.

П. Стил при описании прокрастинации указывает на то, что это всегда невыполнение или промедление, а во-вторых, человек

склонен к откладыванию дел, которые должны быть исполнены в определенные сроки. Именно это даёт возможность отличать хронических прокрастинаторов от людей, которые откладывают дела на потом лишь иногда. Из этого следует, что настоящая прокрастинация всегда имеет негативные последствия и сопровождается тревогой, чувством вины и другими негативными состояниями [18].

Отечественная психология также не осталась в стороне от изучения проблемы прокрастинации и попыток дать наиболее точное определение феномену. Так, Я. И. Варваричева к негативным последствиям и негативным переживаниям, связанным с откладыванием дел, добавляет осознанность процесса [5]. Е. П. Ильин рассматривает прокрастинацию как вид лени, соглашаясь при этом с тем, что это склонность личности постоянно откладывать исполнение дел «на потом» [7]. С точки зрения М. В. Останиной, это негативная личностная характеристика, имеющая непосредственное отношение к успешности деятельности.

Кроме проблемы выведения единого определения при обсуждении вопроса прокрастинации есть и проблема классификации видов. К примеру, Н. Милграм, Дж. Батори и др. предлагают рассматривать пять видов: бытовую, невротическую, компульсивную, принятия решений и академическую. Бытовая проявляется в откладывании повседневных дел, например, домашней уборки, стирки, похода в магазин за продуктами и т. д. Невротическая прокрастинация связана с откладыванием решений по поводу определения будущей сферы деятельности или выбора спутника жизни. Компульсивная – хроническое промедление во всех видах деятельности. Откладывание принятия любого решения есть следующий вид прокрастинации. И, наконец, академическая – откладывание выполнения заданий по учёбе, написании учебных или научных проектов, проблемы с укладыванием в определенные сроки [17].

Именно академическая прокрастинация выступает как один из предметов нашего исследования.

Для изучения взаимосвязей между самоактуализацией и академической прокрастинацией нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли

участие студенты-психологи, обучающиеся на втором и третьем курсах факультета психологии и философии Дагестанского государственного университета. Всего в опросе приняло участие 50 человек.

Для получения эмпирических данных было использовано две методики: Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации М. В. Зверевой [6] и Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности, САМОАЛ (Э. Шостром, адаптация А. В. Лазукина, Н. Ф. Калиной). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistic 22 с применением корреляционного анализа (по Спирмену).

Для получения общей картины об уровне стремления к самоактуализации нами были вычислены описательные статистики для всех шкал методики «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности», САМОАЛ, в частности, средние значения и стандартные отклонения. На основании полученных данных в зависимости от уровня стремления к самоактуализации все испытуемые были разделены на три группы. На Диаграмме 1 показано процентное соотношение студентов с высоким, средним и низким уровнем стремления к самоактуализации.

Процентное соотношение студентов с высоким, низким и средним уровнем стремления к самоактуализации

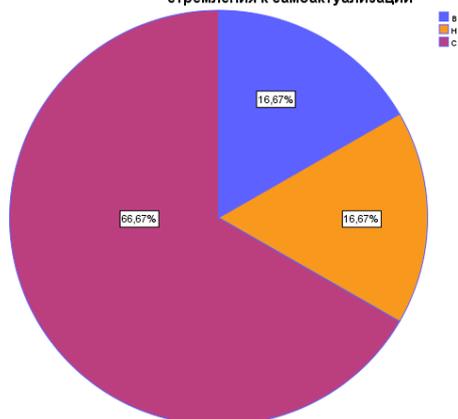


Диаграмма 1

Как видим, в нашей группе по шкале «стремление к самоактуализации» наблюдается нормальное распределение значений, то есть, студентов с высоким и низким уровнем равное количество, по 16,67 %. Большинство же испытуемых характеризуются, как люди со средним уровнем.

Аналогичная процедура была проведена и для методики «Шкала оценки академической прокрастинации», PASS. На Диаграмме 2 представлено процентное соотношение студентов с высоким, средним и низким уровнем прокрастинации.

Как видим, студентов с низким уровнем прокрастинации менее 10%, а с высоким – более 16 %. При этом почти 74 % испытуемых имеют средние показатели частоты прокрастинации.

Процентное соотношение студентов с высоким, низким и средним уровнем прокрастинации

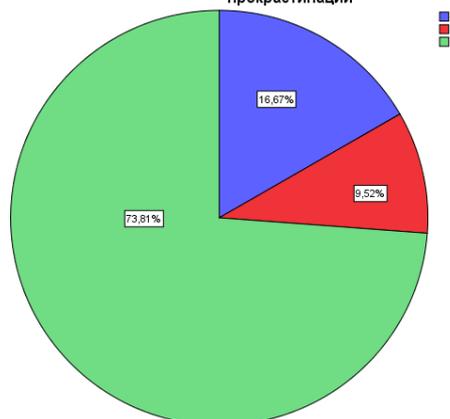


Диаграмма 2

Для изучения взаимосвязей между компонентами самоактуализации и прокрастинации нами был применен корреляционный анализ (по Спирмену).

Анализ показал наличие нескольких статистически достоверных связей между стремлением к самоактуализации и следующими факторами прокрастинации: «плохой перфекционизм» ($r=-0,349$, $p=0,024$), «организованность» ($r=0,321$, $p=0,038$), «импульсивность» ($r=-0,382$, $p=0,012$) и «самоконтроль» ($r=0,432$, $p=0,004$).

Наибольшее число корреляций выявлено между проявлениями прокрастинации и компонентом самоактуализации «ориентация во времени», что, в принципе, ожидаемо, поскольку данная шкала позволяет измерить степень того, насколько человек живет настоящим, не откладывая жизнь «на потом», не прячась за своим

прошлым. Так, с ним связаны: «социальная тревожность» ($r=-0,381$, $p=0,013$), «лень» ($r=-0,381$, $p=0,013$), «вызов» ($r=-0,332$, $p=0,031$), «плохой перфекционизм» ($r=-0,395$, $p=0,010$), «организованность» ($r=0,522$, $p=0,000$), «импульсивность» ($r=-0,447$, $p=0,003$) и «самоконтроль» ($r=0,575$, $p=0,000$). Чем более мнительным и неуверенным в себе является человек, чем глубже он погружен в прошлые переживания и неадекватно его стремление к достижениям, тем вероятнее то, что причиной его прокрастинации будут выступать такие факторы, как «социальная тревожность», «лень», «вызов», «плохой перфекционизм» и «импульсивность», и ниже вероятность, что причиной прокрастинации станут такие личностные качества, как самоконтроль, предполагающий сильное желание достичь успеха, и организованность, подразумевающая тщательную подготовку к выполнению поставленных задач.

Корреляционный анализ показал, что чем более психологически здорова личность, внутренне свободна и независима, чем более общительна и способна к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, тем реже у неё можно наблюдать прокрастинацию.

Такая личностная особенность, как социальная тревожность, взаимосвязана с ориентацией во времени, автономностью и контактностью: при наличии выраженной тревожности в ситуации необходимости взаимодействия с другими людьми для обеспечения высокой эффективности собственной деятельности индивид с большей вероятностью будет характеризоваться как мнительный, живущий прошлым, неуверенный в себе, имеющий завышенное стремление к достижениям, нуждающийся в постоянной поддержке и не умеющий выстраивать отношения. Наличие указанных корреляционных связей может рассматриваться как показатель целостности личности исследованных нами студентов.

Далее довольно тесная связь на высоком уровне статистической достоверности выявлена между ленью и таким показателем самоактуализации, как контактность, причём, чем более ленив человек, тем ниже его способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, тем более он ригиден и не уверен в своей привлекательности как партнер для общения в глазах других людей.

Наибольшее количество отрицательных связей с проявлениями самоактуализации было выявлено с таким фактором прокрастинации, как «плохой перфекционизм». Анализ показал, что страх оценки другими, постоянное недовольство выполненной работой, выраженная мотивация избегания неудач могут выступать как возможные факторы, препятствующие стремлению к самоактуализации, жизни «здесь и сейчас», проявлению таких характеристик самоактуализации, как «внутренняя, или позитивная свобода», готовность к установлению доброжелательных отношений с другими и способность к адекватному самовыражению в общении.

Следует отметить, что в ходе анализа не было выявлено ни одного значимого коэффициента корреляции между стремлением к самоактуализации, ее основными составляющими и личностным фактором прокрастинации «избегание неудач». То есть, отвлекаемость от выполняемой работы не оказывает значимого влияния на самоактуализацию личности.

Умение правильно организовать свою жизнь коррелирует с самопониманием, которое свидетельствует о чувствительности человека к своим потребностям и желаниям и свободе от психологической защиты, закрывающей личность путь к собственной сущности, то есть, чем более внимателен индивид к своим внутренним ощущениям, тем лучше у него получается организовать и распланировать свою жизнь.

Импульсивность в принятии решений и совершении поступков отрицательно связана со стремлением к самоактуализации, «ориентацией во времени», «ценностями самоактуализации» и «аутосимпатией», представляющей собой хорошо осознаваемую позитивную Я-концепцию.

Самоконтроль, выступающий как обратная сторона прокрастинации, положительно связан со стремлением к самоактуализации, ценностями самоактуализации и на очень высоком уровне достоверности – со шкалой ориентации во времени, то есть, чем сильнее желание человека достигнуть успеха в жизни и лучше контроль за выполнением своей работы, тем выше вероятность того, что он не откладывает жизнь на потом, то есть не склонен к прокрастинации.

Не выявлено взаимосвязей между характеристиками прокрастинации и такими компонентами самоактуализации, как «взгляд на природу человека» и «креативность». Прокрастинация не связана творческим отношением к жизни и с верой в то, что люди от природы доброжелательны и честны и заслуживают хорошего к себе отношения.

Вывод

Таким образом, проведенный анализ корреляционных связей между проявлениями прокрастинации и компонентами самоактуализации показал, что неумение

жить сегодняшним днём, откладывание жизни «на потом» связана с такими характеристиками прокрастинации, как высокий уровень социальной тревожности, лени, получение удовольствия от выполнения заданий в последний момент, страх оценки другими, постоянное недовольство собой, мотивация избегания неудачи и импульсивность при принятии решений без достаточного контроля со стороны сознания.

Литература

1. Аристотель. *Этика*. Москва: АСТ, 2020. 416 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/psyntez/index.htm> (дата обращения 10.03.2024).
3. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М., 1979. С. 332.
4. Бердяев Н. А. *Судьба России*. Избранное. Ростов-на-Дону, 1997. С. 247-256.
5. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121-131.
6. Зверева М. В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 1. С. 79-84.
7. Ильин Е. П. *Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень*. СПб.: Питер, 2011.
8. Кант И. *Сочинения*: в 6 т: пер. с нем. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с.
9. Коменский Я. А. *Избранные педагогически сочинения*: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
10. Маслоу А. *Самоактуализация*. Текст // *Психология личности* / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108-118.

11. Песталоцци И. Г. *Письма г-на Песталоцци г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи*. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. М.: Педагогика, 1988.
12. Платон. *Диалоги с Сократом*. М.: АСТ, 2023. 352 с.
13. Роджерс К. *Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматия* / сост. К. В. Сельченко. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. 592 с.
14. Хайдеггер М. *Работы и размышления разных лет*. М., 1993.
15. Burka J.B., Yuen L.M. *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
16. Ellis A., Knaus W.J. *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books, 1977.
17. Milgram N. A., Batori G., Mowrer D. *Correlates of academic procrastination*. *Journal of School Psychology*. 1993. № 31. Pp. 487-500.
18. Steel P. *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*. 2007. № 133(1). Pp. 65-94.

References

1. Aristotle. *Etika* [Etique]. Moscow: ACT, 2020. 416 p. (In Russian)
2. Assagioli R. *Psikhosintez: teoriya i praktika* [Psychosynthesis: Theory and practice]. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/psyntez/index.htm> (accessed: 10.03.2024).
3. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetic of the verbal art]. Moscow, 1979. P. 332. (In Russian)
4. Berdyaev N. A. *Sudba Rossii. Izbrannoe* [The Fate of Russia. Chosen moments]. Rostov-na-Donu, 1997. Pp. 247-256. (In Russian)

5. Varvaricheva Y. I. *Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya* [The phenomenon of procrastination: troubles and perspectives of the research]. *Questions of psychology*. 2010. No. 3. Pp. 121-131. (In Russian)
6. Zvereva M. V. *Adaptatsiya oprosnika PASS na rossijskoj vyborke* [Adaptation of PASS questionnaire on Russian auditory]. *Psychological science and education*. 2015. Vol. 20. No. 1. Pp. 79-84. (In Russian)

7. Ilyin E. P. *Rabota i lichnost. Trudogolizm, perfektsionizm, len* [Work and Personality. workaholism, perfectionism, laziness]. Saint-Petersburg: Peter, 2011. (In Russian)

8. Kant I. *Sochineniya: v 6 t* [Essays: in 6 t: translation from german]. Moscow: Thought, 1965. Vol. 4. P. 1. 544 p. (In Russian)

9. Komenskiy Y. A. *Izbrannye pedagogicheski sochineniya* [Favorite pedagogic essays: in 2 t.]. Moscow: Pedagogics, 1982. Vol. 1. (In Russian)

10. Maslow A. *Samoaktualizatsiya. Tekst* [Self-Actualization Text]. Personal Psychology. Prepared by redaction. Yuliya Gippenreyter, A. A. Puzirey. Moscow: redaction of MSY, 1982. Pp. 108-118. (In Russian)

11. Pestalozzi I. G. *Pisma g-na Pestalotstsi g-nu N. E. CH. o vospitanii beDnoj selskoj molodezhi. Pedagogicheskoe nasledie* [Letters from sir Pestalozzi to N. E. C. about educating poor rural youth]. Pedagogic Heritage: Y. A. Komenskiy, John Locke, J-J Russo, I. G. Pestalozzi. Moscow: Pedagogics, 1988. (In Russian)

12. Platon. *Dialogi s Sokratom* [Dialogues with Socrates]. Moscow: ACT, 2023. 352 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Омарова Марина Карахановна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: ma-kaom@mail.ru

Принята в печать 18.04.2024 г.

13. Rogers K. *Gumanisticheskaya i transpersonalnaya psikhologiya: khrestomatiya* [Humanistic and transpersonal psychology: chrestomathy]. Comp. K. V. Selchyonok. Mg.: Harvest; Moscow: ACT, 2000. 592 p. (In Russian)

14. Heidegger M. *Raboty i razmyshleniya raznykh let* [Working and thinking of different times]. Moscow, 1993. (In Russian)

15. Burka J. B., Yuen L. M. *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. (In Russian)

16. Ellis A., Knaus W. J. *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books, 1977. (In Russian)

17. Milgram N. A., Batori G., Mowrer D. *Correlates of academic procrastination*. Journal of School Psychology. 1993. No 31. Pp. 487-500. (In Russian)

18. Steel P. *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. Psychological Bulletin. 2007. No 133(1). Pp. 65-94. (In Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Marina K. Omarova, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: ma-kaom@mail.ru

Received 18.04.2024.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «**Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки**».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутонных (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" размером 14 через интервал 1,5 в формате А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. Перед текстом статьи указываются:
индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах <http://teacode.com/> online/udc/ или <http://www.udcc.org/>) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);
фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;
ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)...».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой с. Например, [10, с. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10, с. 81–82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et all" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (по алфавиту), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются сведения об авторах на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф. И. О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgrurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования текста статьи, перевода библиографического списка текста статьи, перевода библиографического списка (References), аннотации и ключевых слов на английский язык.

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС

51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС

38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал

**Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
2024. Т. 18. № 2**

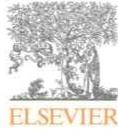
Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Е. В. Дуброва*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ им. Р. Гамзатова

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 15,11. Уч.-изд. л. 11,9. Тираж 500 экз. Заказ № 2402. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50;
тел. +7-988-2000164, типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова
Тел.: (8722) 675187; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru



Scopus



Elsevier, The Netherlands
Scopus Content Selection Advisory Board (CSAB)
Association of Science Editors and Publishers, Russia
Russian Content Selection Advisory Board (RCSAB)

CERTIFICATE OF ATTENDANCE

GIVEN OUT TO SCIENTIFIC PERIODICAL

*Известия ДТФМ
Серия «Технология-нефтегазовых
Факты»*

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB and Russian RCAB meeting.

At this meeting, compliance with international standards and selection criteria of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016: Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation» (May 17, 2016 – May 20, 2016)

🕒 May 17-20, 2016

📍 RANEPА
Moscow, Russia

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP