

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы научно-практической конференции
«Чтения Ушинского»

Ярославль
2022

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
В 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Рецензенты:

доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой
гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
технический университет»

Н. А. Личак;

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО
«Костромской государственной университет»

Ж. А. Захарова

В 68 **Вопросы теории и методики профессионального образования:**
сборник статей научно-практической конференции «Чтения Ушин-
ского» / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ,
2022. – 89 с.
ISBN 978-5-00089-554-2

В сборнике опубликованы материалы докладов участников научно-
практической конференции, посвященной памяти К.Д. Ушинского. Пред-
ставлены результаты исследований ученых, студентов-выпускников, сту-
дентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам теории,
методики и практики профессионального образования. Рассматриваются
некоторые педагогические, психологические и здоровьесберегающие аспек-
ты образовательного процесса.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия: Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,
М. В. Новиков (научный редактор).

ISBN 978-5-00089-554-2

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогиче-
ский университет
им. К. Д. Ушинского», 2022
© Авторы материалов, 2022

Содержание

Баранова Е. С., Ведерникова Е. В. Сплоченность как средство формирования мотивации к занятиям физической культурой в школе	4
Бобылев А. В. О модели развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования	9
Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г. В поисках утраченного. Кризис гражданской идентичности у молодого поколения россиян	23
Буракова Г. Ю. Роль дисциплины «Математический анализ» в формировании профессиональных компетенций у студентов – будущих учителей математики	30
Коряковцев С. П., Куликов А. Ю. Готовность педагога к профессиональному развитию	37
Кривцова Е. А. Развитие памяти у детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений	44
Кротова М. Н. Социально-психологическая адаптация курсантов военного вуза: путь к профессионализации	51
Плуженская Л. В. Технологии политической медиаметрии как значимый компонент медиаграмотности	59
Тарабарина Т. И. Обучение педагогическому проектированию слушателей в системе дополнительного профессионального образования	65
Федорова П. С., Бугайчук Т. В. К вопросу о формировании у молодых инвалидов навыков безопасного поведения	70
Новиков М. В., Добрякова Е. С. Профессор А. Н. Иванов и дата рождения К. Д. Ушинского	76

Е. С. Баранова, Е. В. Ведерникова

***Сплоченность как средство формирования мотивации
к занятиям физической культурой в школе***

В статье рассматривается влияние сплоченности коллектива подростков на их мотивацию к занятиям физической культурой в школе. Автор показал, что применение на уроках физической культуры подвижных игр повышает уровень сплоченности учащихся класса, а это, в свою очередь, повышает их уровень мотивации к занятиям.

Ключевые слова: подросток; подвижные игры; физическая культура.

E. S. Baranova, E. V. Vedernikova

***Cohesion as a means of motivation formation for physical
education at school***

The article discusses the influence of the cohesion of the team of adolescents on their motivation for physical education at school. The author showed that the use of outdoor games in physical education lessons increases the level of cohesion of students in the class, and this, in turn, increases their level of motivation for classes.

Key words: teenager; outdoor games; physical culture.

Подростковый возраст является периодом глубоких изменений в формировании человека как личности. В этом возрасте интенсивно развивается коммуникативная сфера, при этом основными объектами общения выступают сверстники-одноклассники. У подростка также повышается потребность в социализации, так как именно сейчас закладываются модели поведения, формируется круг его интересов, в том числе и в области поиска контактов [Петровский, 2005].

Американские ученые, изучавшие деятельность спортивных команд, показали, что именно сплоченность команды влияет на

достижение спортсменами высоких результатов в соревновательной деятельности, кроме того обнаружена взаимосвязь между уровнем сплоченности и уровнем мотивации к занятиям [Каррон, Стивен, Эйс, 2002]. Отечественные ученые также показали значимость сплоченности коллектива в трудовой деятельности. Так выявлено, что чем выше уровень сплоченности, тем результативнее производственная деятельность коллектива [Райхлина, 2014].

В большинстве школ мероприятия, направленные на сплочение и взаимодействие учащихся между собой, чаще всего проводятся во время внеклассной работы. По нашему мнению, этого времени не достаточно, поэтому в режиме учебного дня школьника должно быть больше вариантов реализации целенаправленного взаимодействия по сплочению класса и формированию положительного эмоционального фона, которые будут благоприятно влиять на личность ученика.

Анализ работ зарубежных и отечественных психологов показывает, что основой формирования сплоченности выступает единство участников в синтезе его различных аспектов. Основными компонентами сплоченности являются эмоциональные предпочтения (Дж. Морено, Л. Фестингер), групповые цели (А. Бейвелас), межличностная симпатия, позитивные установки членов группы (А. Лотт, Б. Лотт) и ценностно-ориентационное единство группы (А. В. Петровский).

К факторам, от которых зависит сплоченность группы, относятся:

- периодичность, с которой учащиеся вступают в контакты друг с другом;
- степень ощущения каждого участника своей принадлежности к коллективу;
- наличие у участников группы общих интересов, оснований для общения;
- существование общих задач, угроз, целей [Баженова, 2012].

Особенностью группы учащихся является тот факт, что задача, стоящая перед всем коллективом, является и индивидуальной задачей каждого ученика. Выполнение схожих задач и решение общих проблем позволяют участникам коллектива обмениваться опытом, помогать друг другу, оценивать результаты своей рабо-

ты и работы других учащихся. Сплоченность определяет успех совместной работы, так как помогает преодолевать кризисы в развитии, делает группу устойчивой к ситуациям, насыщенным негативными эмоциональными переживаниями.

Каждый из учащихся вносит свой вклад в формирование сплоченности группы, мотивация каждого участника влияет на групповую мотивацию в целом. В процессе формирования коллектива возможно возникновение лидеров, становящихся во главе или аутсайдеров, которые не чувствуют себя частью группы, при этом перестав быть частью сплоченной группы, ученики чаще всего теряют мотивацию к обучению и желание продолжать его в данном коллективе [Выготский, 2001].

В связи с этим мы предполагаем, что повышение уровня сплоченности классного коллектива подростков улучшит мотивацию учащихся для занятий физической культурой в школе.

Для проверки гипотезы нами было проведено контрольное тестирование среди 52-х учащихся двух 8-х классов МБОУ СОШ с УИОП №52 г. Кирова, в ходе которого были получены объективных данных о реальном уровне сформированности мотивации к реализации двигательной активности у подростков. В качестве контрольных тестов нами были использованы:

А) Диагностическая шкала-опросник А. Ф. Фидлера, адаптированная Ю. Л. Ханиным, которая характеризует психологическую атмосферу в учебной группе. Методика интересна тем, что допускается анонимное обследование, а это повышает ее надежность [Шапарь, 2016].

Б) Определение индекса групповой сплоченности Сिशора, который показывает степень интеграции группы, ее сплочения в единое целое [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2005].

В) Диагностика мотивации к реализации двигательной активности по У.М. Ревенко: мотивация, занимающая ведущее место в структуре личности, является важнейшим фактором эффективной реализации деятельности, в том числе и учебной. Наличие выраженных потребностей, мотивов, интересов к обучению – неотъемлемое условие достижения целей образовательного процесса [Ревенко, Сальников, 2018].

Г) Тест-опросник «Потребность в достижении цели» Ю. М. Орлова (1978) используется для измерения потребности в до-

стижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижении превращается в таком случае в личностное свойство, установку человека.

Полученные нами в ходе контрольных тестирований результаты свидетельствуют о том, что исследуемый контингент подростков двух 8-х классов не отличается по уровню групповой сплоченности и мотивации достижения. Так, средний балл по шкале-опроснику А. Ф. Фидлера в экспериментальной группе составил $47,23 \pm 0,76$ баллов, а в контрольной группе – $48,45 \pm 0,72$ баллов; по индексу групповой сплоченности Сижора в экспериментальной группе составил $11,35 \pm 0,09$ баллов, а в контрольной группе – $11,30 \pm 0,08$ баллов; по уровню мотивации к реализации двигательной активности У. М. Ревенко в экспериментальной группе составил $52,17 \pm 0,97$ баллов, а в контрольной группе – $54,13 \pm 1,02$ баллов; по тест-опроснику «Потребность в достижении цели» Ю. М Орлова в экспериментальной группе составил $10 \pm 0,71$ баллов, а в контрольной группе – $9,6 \pm 0,56$ баллов.

Как следствие, участники исследования находятся в равных условиях, изучаемые группы однородны, что является одним из ключевых аспектов при организации педагогического эксперимента и проведении исследования в данной области.

Сущность педагогического эксперимента сводится к тому, что в экспериментальной группе на уроках физической культуры в течение 5 недель применялись различные подвижные игры («Дракон», «Цепи кованые», «Белые медведи», «Строим цифры», «Заяцы и волк», «Дракон 2.0», «Хулахуп», «К своим флажкам», «Расколдуйте меня – вороного коня», «Моргалки»), направленные на повышение уровня групповой сплоченности и мотивации для занятий физической культурой. Подростки из контрольной группы в это время занимались по традиционной программе «Физическая культура» без использования подвижных игр. По истечении времени эксперимента (5 недель) провели повторное тестирование в экспериментальной и контрольной группах, используя те же контрольные испытания. Результаты контрольных тестирований показали, что в экспериментальной группе наблюдалась тенденция к повышению уровня групповой сплоченности и мотивации к занятиям физической культурой,

однако эти изменения носили недостоверный характер. В связи с этим нами было принято решение продолжить проведение эксперимента ещё на 5 недель, о результатах которого мы доложим позднее.

Таким образом, использование игровых форм деятельности в практике образовательного процесса позволяет повысить уровень мотивации учащихся к обучению и способствует сплочению коллектива.

Библиографический список

1. Баженова В. Г. Возрастные особенности взаимодействия как фактор социализации личности подростка // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер 3. 2012. С. 8–19.

2. Выготский Л. С. О психологических системах Москва : Питер, 2001. 467 с.

3. Каррон А. В., Стивен Р. Б., Эйс М. Сплоченность команды и командный успех в спорте // Журнал спортивных наук. Сер. 2. 2002. № 20. С. 119–126.

4. Петровский А. В. Социальная психология коллектива : учебное пособие. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2005. 176 с.

5. Райхлина Н. А. Социально-психологические характеристики рабочих групп как детерминанты отношения персонала к организационным изменениям // Психология организаций и управления персоналом. 2014. № 6. С. 77–79.

6. Ревенко Е. М., Сальников В. А. Мотивация обучающихся к двигательной активности в условиях различной организации физического воспитания // Образование и наука. Сер 8. 2018. № 20. С. 112–128.

7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2005. С. 179–180.

8. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов : учеб. пособие. Москва : Феникс, 2016. 448 с.

А. В. Бобылев

О модели развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования

В статье представлена модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования, которая включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационный и результативный блоки. В этой модели автор статьи реализует идею повышения субъектности обучающихся при взаимодействии с электронной образовательной средой: от уровня цифровой организации, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя, через уровень цифровой навигации, развивающий у обучающихся опыт самостоятельной работы с электронными образовательными ресурсами при поддержке преподавателя, к уровню цифровой коллаборации, предполагающему авторскую позицию курсанта по отношению к учебному содержанию и включающему инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой.

Ключевые слова: модель; учебная самоорганизация; цифровизация образования; субъектность обучающихся.

A. V. Bobylev

On the model of development of educational self-organization of students in the context of digitalization of education

The article presents a model for the development of educational self-organization of students in the context of the digitalization of education, which includes a conceptual-targeted, meaningful, organizational and productive blocks. In this model, the author of the article implements the idea of increasing the subjectivity of students when interacting with the electronic educational environment: from the level of a digital organization, which involves the development of all elements of a digital educational resource with the leading role of a

teacher, through the level of digital navigation, which develops students' experience of independent work with electronic educational resources with support of the teacher, to the level of digital collaboration, which implies the author's position of the cadet in relation to the educational content and includes tools for interactive communication between students and the teacher and among themselves.

Key words: model; educational self-organization; digitalization of education; subjectivity of students.

Цифровизация высшего образования чаще всего связывается с усилением в образовательном процессе доли цифровых средств обучения и массовым применением электронных образовательных сред [Коряковцев, 2021]. Дополнение данного видения дидактическими аспектами позволило нам рассматривать цифровизацию высшего образования шире – как процесс изменения содержания и организации обучения, требующий принятия студентами большей ответственности за результаты своего образования.

Современные дидактические модели предполагают качественно иной подход к учебной самоорганизации – вместо норм, регламентов и санкций обучающемуся предоставляется определенный выбор темпа и уровня освоения образовательного результата. Такой выбор обеспечивается специфическими дидактическими регуляторами: технологической картой учебного курса или навигатором, если речь идёт об электронном курсе.

На основе глубокого теоретического анализа нами была разработана модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации (Рисунок 1).

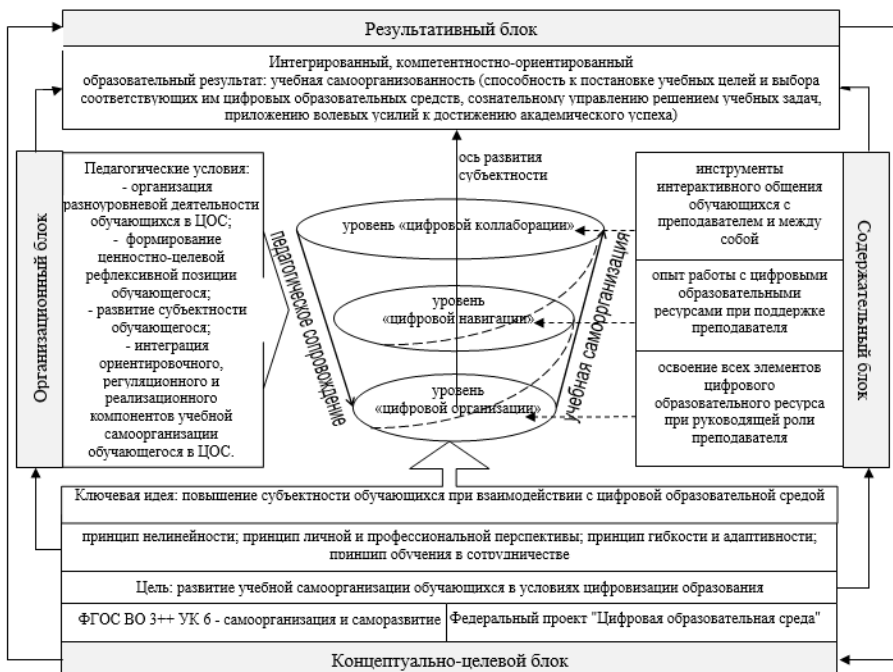


Рис. 1. Модель развития учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации образования

Прокомментируем содержание основных блоков данной модели.

Концептуально-целевой блок является отражением социального заказа на развитие компетенции самоорганизации, регламентированной в качестве инвариантной универсальной компетенции (УК-6) в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, сопряженных с профессиональными стандартами. Цифровизация же является значимым приоритетом государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах:

- Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»;

- Постановлении Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;

– Распоряжении Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»);

– Приоритетном проекте в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

Совокупный анализ положений данных нормативных и программных документов определил цель моделируемой деятельности: развитие учебной самоорганизации обучающихся в условиях цифровизации высшего образования. А также ключевую идею развития: повышение субъектности обучающихся при взаимодействии с электронной образовательной средой.

Содержательный блок модели выдержан в контексте ключевой идеи и предполагает поэтапное поступательное повышение субъектности курсанта при взаимодействии с электронной образовательной средой: от *уровня цифровой организации*, предполагающего освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя, через *уровень цифровой навигации*, развивающий у обучающихся опыт самостоятельной работы с электронными образовательными ресурсами при поддержке преподавателя, к *уровню цифровой коллаборации*, предполагающему авторскую позицию курсанта по отношению к учебному содержанию и включающему инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой.

Точкой бифуркации при переходе с одного уровня субъектности на другой является формирование понимания курсантом личностного смысла выбора информационно-технологического обеспечения самостоятельной работы. Именно в критический момент осознания возможностей оптимального удовлетворения образовательных потребностей средствами электронной образовательной среды формируется ценностно-целевая рефлексивная позиция обучающегося [Кротова, 2018].

Возникновение точек бифуркации обуславливает нарушение устоявшейся симметрии в системе отношений, деятельности,

коммуникаций и приводит к возникновению самоорганизации. Согласимся с М. Р. Мирошкиной в том, что, хотя самоорганизация отражает сущность самостоятельности обучающихся, педагогу в её формировании принадлежит важная роль: он создает условия для поддержания и реализации возникшего в результате появления осознанности интереса для взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности; анализирует возможности развития процесса самоорганизации и создает новые импульсы для развития самоорганизационного процесса [Самоорганизация детей и взрослых ... , 2020, с. 18].

При этом важным параметром продолжают оставаться субъект-субъектные отношения педагога и ученика. Содействие педагога позитивному отношению обучающихся к учебе, их успешности, личностному развитию в условиях расширения влияния цифровизации образования актуализирует необходимость обращения к пониманию сути педагогической поддержки [Коряковцева, Бугайчук, 2021]. По мнению С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной, именно поддержка сегодня становится ключевым педагогическим инструментом, позволяющим реализовать принцип гуманизации образования в новых условиях неопределенности [Писарева, 2020, с. 13]. Для нашей работы важна мысль авторов о том, что в новых условиях развития цифровизации образования происходит трансформация средств педагогической поддержки, применяемых с целью организации сетевой образовательной коммуникации, непосредственного и опосредованного управления действиями субъектов в цифровой среде [Писарева, 2020, с. 16].

Идея поэтапного поступательного повышения субъектности курсанта при взаимодействии с электронной образовательной средой полностью соответствует современным дидактическим принципам, актуализирующим закономерности обучения в соответствии с синергетическим подходом:

Организационный блок модели представлен условиями развития учебной самоорганизации курсантов военного вуза в цифровой среде и соответствующими им средствами.

Педагогические условия в современной науке чаще понимаются как предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие эффективность протекания педагогического процесса.

В своем исследовании мы исходим из того, что педагогические условия – это специально созданные предпосылки эффективного формирования и развития у курсантов военного вуза учебной самоорганизации, в соответствии с уровневой природой учебной самоорганизации, предполагающие как внутренние изменения, так и внешние регулятивные воздействия.

В качестве первого условия мы выделяем организацию разноразноуровневой деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде при осуществлении самостоятельной работы. Данное условие является отражением идеи качественно иного построения образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования в соответствии с идеями цифровой дидактики.

Выдвигая данное условие, мы исходим из понимания педагогического сопровождения, постулируемого в ярославской научной педагогической школе, в соответствии с которым оно предполагает не решение проблемы обучающегося, а стимулирование его самостоятельности в ее решении [Рожков, 2007].

Основываясь на идеях синергетического, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, можно рассматривать педагогическое сопровождение как взаимосвязанную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на эффективное взаимодействие личности со средой (в нашем случае – с электронной образовательной средой) на основе поддержки, помощи, соответствующего ресурсного обеспечения [Симонова, 2006].

При этом мы понимаем, что распространенные в военном образовании экспертно-ориентированные педагогические циклы преподавания слишком статичны, чтобы вместить в себя такую динамичную и нелинейную концепцию, как педагогическое сопровождение. Традиционные учебные области основаны на давно принятых знаниях устоявшегося пула «экспертов» в этих областях и репродуктивных механизмах идентификации результатов обучения, основанных на сравнении с каноническими представлениями. Новые образовательные результаты нелегко сравнивать в связи с отсутствием центра измерения, нарушением критериев «истинности» и «правильности», что делает идентификацию ключевых фрагментов знания в любой области доста-

точно сложной задачей. В условиях цифровой эпохи познание становится полисубъектным процессом и требует не «преподавания», а «сопровождения».

Концепция педагогического сопровождения цифрового обучения не нова в образовательных кругах, например, конструктивистская педагогика сосредоточена на учебном диалоге как основе обучения. Однако ни одна из теорий не является достаточной для представления природы сопровождения в онлайн-мире. В нашей модели педагогическое сопровождение электронного обучения происходит органически и ориентировано на совместные усилия преподавателей и курсантов в достижении образовательного результата как чего-то независимо проверяемого с определенной начальной и конечной целями, определенной учебной программой.

Вторым педагогическим условием мы видим формирование ценностно-целевой рефлексивной позиции обучающегося путём осознания возможностей оптимального удовлетворения его образовательных потребностей средствами цифровой образовательной среды.

Изучение особенностей современных обучающихся позволяет предположить, что цифровая образовательная среда может стать мотивирующим фактором для развития учебной самоорганизации. Данное предположение основано на выводах А. А. Ахаяна о том, что современные представители студенчества – сетевые личности, порожденные прогрессом социотехнической среды (новое свойство, по сравнению с которым все остальные особенности этой личности были бы производными). Особенность сетевой личности состоит в личностном отношении к скорости удовлетворения «гносеологической» (познавательной) и «коммуникативной» потребностей [Ахаян, 2019].

Учебная самоорганизация ориентирована на востребованный ныне личностно-ориентированный тип педагогического процесса, целью которого является личность, осознающая себя, свои смыслы и претензии к миру, способная к самообразованию и самореализации. Педагогической классикой является мысль о том, что успешность обучения как интегральная характеристика качества подготовки конкурентоспособного выпускника складывается на основе его ценностно-целевой позиции по отноше-

нию к учению, реальной интериоризации полученных знаний, ставших органичной частью структуры личности. И эта мысль представляется нам ведущей при обосновании данного условия.

Отечественная педагогика фиксирует ведущую роль ценностно-целевого фактора как поддерживающего и стимулирующего социальное поведение обучающегося, но цель может и сдерживать процесс самоорганизации, если не затрагивает реальные ценности и образовательные потребности обучающегося, не позволяет ему успешно действовать в различных социальных группах, занимая различные позиции и роли, получая социальное одобрение. Поэтому именно ценность самоорганизации представляется академическим императивом ценностно-целевой позиции обучающегося. Такая качественная «настройка» образовательной среды позволяет ученику за годы обучения участвовать в её создании и преобразовании, используя простроенные с первого курса «лифты». В военно-образовательной среде такими «лифтами», основанными на компетенции самоорганизации, являются командование курсантскими подразделениями, получение практического опыта работы с коллективами и микрогруппами, возможность делать выбор учебного содержания и средств его освоения при взаимодействии с цифровым ресурсом организации самостоятельной работы.

Основой формирования ценностно-целевой позиции обучающегося мы считаем его рефлексивность (от англ. reflection – ‘отражение’), которая проявляется в учебном процессе как умение отражать академические цели и задачи через призму собственных ценностей и смыслов. Такое умение лежит в основе процессов планирования и самоорганизации учебной деятельности.

Развивая рефлексивность обучающихся, дидактика решает следующие задачи:

- развитие сущностных сил и способностей обучающихся, позволяющих им выбирать оптимальные стратегии решения учебных задач;
- обеспечение возможностей для учебно-профессионального роста, самоопределения, самореализации;
- овладение средствами достижения интеллектуально-нравственной свободы;

– создание условий для самостоятельности, саморазвития индивидуальных качеств, научного творчества.

В связи с этим предполагается использование технологий обучения, которые характеризуются высоким уровнем индивидуализации [Жорьяковцева, 2021]. При этом создаются ситуации соединения социального и личного опыта обучающегося при главенстве личного, обеспечивается соответствие, согласованность, совпадение внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом обучающегося. Система педагогических требований должна инициировать способности учащихся в поиске путей жизненно-профессионального личностного роста, а технологии образования в военном вузе должны учитывать ещё и специфику, и особенности военного образования, военной службы.

Важнейшие из этих особенностей состоят в следующем:

– курсанты получают военно-профессиональное образование определенного профиля;

– учебно-воспитательный процесс регламентирован общевоинскими уставами и наставлениями;

– обучение будущих офицеров осуществляется не только в классах и лабораториях, но и в полевых условиях, с применением боевой техники и оружия, что является важным компонентом формирования военного специалиста;

– повышенные требования к определенным личным качествам участников военно-педагогического процесса (высокий уровень резистентности, толерантности, психофизической устойчивости к неблагоприятным факторам боевой деятельности).

Третьим педагогическим условием является развитие субъектной позиции обучающегося в выборе средств цифровой поддержки самообразовательной деятельности.

Проблема развития субъектности не является узкой проблемой военного образования, в котором требования среды к курсанту зачастую предполагают безусловное подчинение, а не осознанное субъектное решение. В исследованиях Е. О. Ивановой отмечается, что проблемы с субъектностью есть и у представителей гражданских вузов: они не осознают ответственности за собственное образование, твердо разделяют образование и само-

образование, занимают «не-субъектную» позицию по отношению содержанию и методам обучения, которые предлагаются программой и педагогом; у студентов отсутствует понимание необходимости целенаправленно меняться, они не способны определить свои возможности и ограничения, влияющие на установление продуктивных субъект-субъектных отношений в будущем процессе обучения [Иванова, 2021, с. 22].

«Субъект» – едва ли не главный термин современного образования, характеризующий его результат. Его наиболее лаконичное определение принадлежит В. И. Слободчикову: «Субъект – распорядитель своей воли» [Слободчиков, 1995]. Отметим, что термин не может быть понят без уровневого подхода: субъектами являются все, но действия субъекта зависят от уровня его образованности, типичного для него способа деятельности. Кроме того, в характеристике субъектности должны в органичной взаимосвязи отразиться понимание себя и своих смыслов, ценности и рамки ответственности, а это категории новой дидактики, пока ещё не сложившиеся в чёткую систему понятий.

Критериями реализации субъектной позиции личности считаются:

- самостоятельная оценка происходящих событий;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности;
- способность к рефлексии;
- направленность на реализацию «САМО...» – саморазвития, самопознания самореализации, самоуправления;
- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность [Селезнева, 2009].

В связи с этим предметом субъектно-ориентированной цифровой дидактики мы считаем процесс превращения обучающегося из объекта, на который влияют обстоятельства, в управляющего ими субъекта.

Говоря о трансформации понятия субъектности в цифровую эпоху, следует отметить, что в условиях недостаточной учебной самостоятельности учеников создание цифровой образовательной среды должно расширяться с позиций разнообразия возможностей. В связи с этим, наряду с индивидуализацией, мы рассматриваем и феномен персонализации цифровых образова-

тельных технологий, предполагающий свободу выбора учащихся, учёт уровня их самостоятельности и субъектной зрелости, способности к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Феномен виртуальной субъектности цифровой эпохи предполагает создание ситуаций, которые в известной мере можно было бы назвать проблемными, поскольку что они значительно отличаются от стандартных ситуаций исследования человека перед лицом проблем. При использовании цифровых образовательных ресурсов, характерных для современного военного образования (например, имитационных тренажеров), обучающийся ставит перед собой учебные задачи, а цифровая среда не только обеспечивает условия для их решения, но и позволяет создавать (имитировать) ситуации, возможные в реальной профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования это очень важно, поскольку, выполняя различные имитационные квази-профессиональные задачи, обучающийся ставит перед собой качественно новую задачу становления себя как субъекта, связанную с оценкой собственного профессионализма, отвечая за свой выбор, за результаты собственных действий. Свободное принятие ответственности за непредреженный исход выполнения учебно-профессиональной задачи – и есть показатель профессионализма субъекта учебной самоорганизации.

Говоря о субъектности, нельзя не обратиться к феномену полисубъектности, характерному для образования в цифровую эпоху. Образовательные коллаборации, активная многосторонняя коммуникация, осуществляемая в разных формах (реальная, виртуально-сетевая) между обучающимися, создают целый ряд новых возможностей для совместного обучения и образовательного краудсорсинга. Таким образом, субъектность курсанта, лежащая в основе предлагаемой модели, органична природе самоорганизации и является целевым ориентиром для создания эффективных средств цифрового обучения.

Четвертое условие постулирует развитие учебной самоорганизации обучающегося в цифровой образовательной среде в совокупности ориентировочного, регуляционного и реализационного компонентов.

Данное условие предполагает введение в образовательный процесс за счет включения в программы самоподготовки по всем учебным дисциплинам ориентировочного, реализационного и регуляционного компонентов учебной самоорганизации.

Самостоятельная работа в военном вузе представляет собой отдельный вид учебных занятий и осуществляется ежедневно; за выполнением режима самоподготовки следит учебный отдел. Такой строго дисциплинарный подход является внешним контролирующим фактором и весьма эффективен на начальных этапах развития навыков самоорганизации. Вместе с тем исследование, проведенное нами на этапе констатирующего эксперимента, показало, что со временем курсанты адаптируются к такому режиму и работают как исполнители – встраиваются в заданный распорядок, выполняют все поставленные задачи, но не задумываются о результатах их выполнения, пользе и перспективе. Наши наблюдения показывают, что многие курсанты в ходе самоподготовки не стремятся к саморегуляции и стратегическому планированию. Таким образом, формируемые только за счёт дисциплинарных усилий навыки самоорганизации ситуативны и утрачиваются при отсутствии жесткого контроля.

В связи с этим для формирования ориентировочного компонента самоорганизации мы предложили активизировать в процессе самоподготовки другие установки, связанные с формирующимися профессиональными интересами, с потребностью получить хорошую профессиональную подготовку, с присущей молодости соревновательностью – стремлением не отстать от других. Мы также исходили из того, что у курсантов преобладают тактическое и операционное виды планирования деятельности по самоорганизации, соответственно, надо развивать стратегическое планирование.

Теоретический анализ особенностей учебной самоорганизации в цифровую эпоху позволил говорить и об обновлении педагогических средств. Новыми средствами педагогической деятельности преподавателя в таких условиях становятся новые средства обучения – цифровые инструменты, под которыми понимается совокупность цифровых устройств, компьютерной техники и соответствующих цифровых образовательных ресурсов, применяемых в учебном процессе с целью организации:

освоения предметного содержания; сетевой образовательной коммуникации; непосредственного и опосредованного управления информационными процессами и действиями субъектов в цифровой среде [Носкова, 2017, с. 123].

Предлагаемые условия были реализованы посредством соответствующих каждому из них цифровых педагогических средств, которые будут подробно описаны во втором параграфе второй главы.

Результативный блок модели описывает результат достижения поставленной в концептуально-целевом блоке цели. Это интегрированный, компетентностно-ориентированный образовательный результат, которым и является учебная самоорганизация обучающихся в условиях цифровизации высшего образования: способности к постановке учебных целей и выбору соответствующих им цифровых образовательных средств, сознательному управлению решением учебных задач, приложению волевых усилий к достижению академического успеха.

Разработанная модель была реализована в ходе дальнейшей опытно-экспериментальной работы [Бобылев, 2019].

Библиографический список

1. Ахаян А. А. О подготовке педагога к образовательному взаимодействию в цифровую эпоху: виртуальная педагогическая студия // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2019. № 12. С. 2800.

2. Бобылев А. В. Диверсификация моделей учебной самоорганизации при пользовании сетевыми образовательными ресурсами // МНКО. 2019. №4 (77). С. 205–207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-modeley-uchebnoy-samoorganizatsii-pri-polzovanii-setevymi-obrazovatelnyimi-resursami> (дата обращения: 06.01.2020).

3. Гусева Е. Г. Принципы эвристической дидактики / Известия Самарского научного центра Российской академии наук : Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». Сентябрь. 2003 г. С. 9–18.

4. Иванова Е. О. Становление субъектности обучающегося в ходе профессионального образования // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс : сборник статей всероссийской

конференции с международным участием / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 20–25.

5. Коряковцев С. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2021. № 7. С. 43–54.

6. Коряковцева О. А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // *Ярославский педагогический вестник: психолого-педагогические науки*. 2011. Т. 2, № 1. С. 214–218.

7. Коряковцева О. А. Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе // *Гуманитарные науки (г.Ялта)*. 2021. № 1 (53). С. 62–69.

8. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Коммуникативная грамотность будущих офицеров: страх публичных выступлений // *Интеграция науки и образования в академическом взаимодействии: материалы круглого стола. Военный учебно-научный центр ВВС «Военновоздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»*. Воронеж, Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 100–106.

9. Кротова М. Н. О специфике индивидуально-психологических особенностей курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации // *Вопросы теории и методики профессионального образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского»* / под научной редакцией М. В. Новикова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 143–147.

10. Носкова Т. Н. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // *Высшее образование в России*. 2017 № 8/9 (215). С. 121–130.

11. Писарева С. А. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // *Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения: сборник докладов X научно-практической конференции*. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 12–19.

12. Рожков М. И. Формирование потребности к саморазвитию как функция непрерывного образования // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 3–8.

13. Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности : коллективная монография / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой. Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2020. 144 с.

14. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся. Киров : Изд-во Вят. гос. гуманитар. ун-та, 2005. 317 с.

15. Селезнева Н. Т. Уровни развития субъекта, их методологическая основа / Н. Т. Селезнева, Л. Н. Дроздова // Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 201–207.

16. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

17. Щербина Е. Ю., Шмурыгина О. В., Уткина С. Н. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 411–418.

УДК 37.035.6

Т. В. Бугайчук, Т. Г. Доссэ

В поисках утраченного. Кризис гражданской идентичности у молодого поколения россиян

Авторы статьи предлагают размышления на тему кризиса гражданской идентичности современного молодого поколения в эпоху социокультурной трансформации. Отмечается важная роль системы ценностей человека, ориентация его на историческую память, понимания важной роли общих

предметов национальной гордости и национальной символики. Также авторы говорят о том, что в процессе формирования гражданской идентичности необходимо осуществлять синтез личного опыта и научной информации, что будет способствовать формированию не только востребованных гражданином знаний, но и отношений, ценностных ориентаций, принятых личностью образцов гражданского поведения.

Ключевые слова: гражданская идентичность, кризис, молодое поколение.

T. V. Bugaichuk, T. G. Dosse

In search of the lost. The crisis of civic identity among the young generation of Russians

The authors of the article offer reflections on the crisis of civic identity of the modern young generation in the era of socio-cultural transformation. The important role of the human value system, its orientation to historical memory, understanding of the important role of common objects of national pride and national symbols is noted. The authors also say that in the process of forming a civic identity, it is necessary to synthesize personal experience and scientific information, which will contribute to the formation of not only the knowledge demanded by a citizen, but also relationships, value orientations, and patterns of civic behavior accepted by the individual.

Key words: civic identity, crisis, young generation.

Распространение современных информационных технологий не только открывает новые возможности, но создает и новые проблемы в сфере формирования и развития гражданской идентичности молодежи. Появление новых медиа вносит определенные коррективы в современные системы идентификации людей. Новые интерактивные медиа поднимают вопрос о новых формах идентичности, не связанных с этносом и культурой, но связанных, например, с протестными явлениями, часто основывающимися на феномене полуправды.

Важно понимать, что для России характерен кризис как индивидуальных, так и коллективных идентичностей, наблюдаются

ся проявления полиидентичности и «размытой идентичности». Можно говорить о наличии подобного кризиса и в послереволюционный период и сегодня, так как размывание исторической преемственности порождает психологический дискомфорт в обществе, усиливает, и прежде всего в среде молодежи, абсентеистские, сепаратистские и даже экстремистские тенденции. Несомненно, что в условиях нестабильности и безверия все сложнее соотносить себя не только с определенным социальным слоем или профессиональной группой, но и с такими социальными общностями, как государство и нация.

Судить о прошлом с позиций «своего» времени некорректно, тем более по «рассказам» СМИ и интернета. Такие «судьи» никогда не поймут это прошлое и его воздействие на настоящее. Исторический опыт подсказывает, что чем менее стабильно общество, тем меньше сформирована гражданская идентичность у его граждан, и тем более конститутивным им кажется его прошлое. А. Мегилл утверждает: «В мире, в котором альтернативные реальности постоянно входят друг с другом в конфликт, и в котором множество возможных идентичностей выставлено напоказ, неопределенность идентичности, возможно, является неизбежным побочным продуктом. В такой ситуации для «памяти» вполне достаточно причин выдвинуться на первый план. Можно даже постулировать одно правило: когда идентичность становится сомнительной, повышается ценность памяти» [Мегилл, 2007]. Показателем сомнительности идентичности в современной России служит систематическое упоминание о победе страны в Великой Отечественной войне. Историческая память выражает отношение сообщества и к прошлому, и к настоящему. Непрерывность истории помогает личности сохранить свою идентичность или обрести новую в соответствии с трансформацией общества.

На наш взгляд, эффективность формирования гражданской идентичности во многом зависит от аксиологической направленности процесса, понимаемого как саморазвитие, самоопределение, идентификация.

По-нашему мнению, личный опыт и наблюдаемые паттерны поведения Гражданина для молодого поколения выступают эффективным средством формирования их гражданской идентич-

ности, что предполагает обращение к реальной политической, экономической, социальной действительности, ее тенденциям и противоречиям. Индивидуальный опыт, включающий здравый смысл, заблуждения, мифы, при этом требует научного осмысления в процессе гражданского образования и воспитания. Когнитивная переработка индивидуального и социального опыта позволяет понять глубинные механизмы развития, подлинный смысл происходящих в стране и мире событий. Исходя из этого, в процессе формирования гражданской идентичности необходимо осуществлять синтез личного опыта и научной информации, что будет способствовать формированию не только востребованных гражданином знаний, но и отношений, ценностных ориентаций, принятых личностью образцов гражданского поведения.

Мы понимаем, что опыт прошлого как образец для подражания не совсем годится, хотя, в наших исследованиях, акцент с количества (степень материального достатка) переносится сегодня на качество и новизну благ и услуг, на возможности проявить свою самостоятельность и способности в профессии и общественной жизни [Коряковцева, Бугайчук, 2019]. Очевидно, что нужны новые способы ориентации молодых в действительности. Массовый стандарт в отличие от ценностей традиционной групповой культуры не закрепляет личную идентичность, не дает готового ответа на вопросы: «Кто Я?» и «с кем Я?», «К чему Я должен стремиться и почему?». Молодым приходится «себя искать», и в этом им призваны помочь общество и государство.

Так, огромное значение для становления гражданственности и развития патриотизма молодежи имеет наличие общих предметов национальной гордости [Коряковцева, Таланов, 2017]. Например, в первую очередь в качестве предмета общей гордости россиянами разных национальностей и социальных кругов называется совместное участие их родных в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и общий вклад в дело освобождения человечества от фашизма. Многие россияне склонны судить о современности и оценивать тенденции развития страны с позиций советского жизненного опыта, при этом для большинства их них именно советский период определяет всемирно-историческую значимость достижений страны. Однако у рос-

сийской общности есть и вполне ощутимая экономическая основа – это отношение к природным богатствам страны как к общему достоянию. Подавляющее большинство населения считает, что эти богатства должны принадлежать «всему народу» или государству, а не частным лицам.

Также очевидно, что для современной России становление гражданской идентичности происходит в поликультурной и мультиэтнической среде, с интенсификацией потоков миграции, тотальным этническим самоопределением [Доссэ, Коряковцев, 2019; Бобылев, 2019].

Молодому человеку приходится делать собственный выбор через идентификацию и самоопределение выходить на точку бифуркации или точку выбора из возможных вариантов, определять свое отношение к себе, к миру, к стране. Поле свободного самоопределения широко. На ранних этапах становления личности этот выбор очень труден. По нашему мнению, задача государства – помочь в главном: в становлении и развитии социального самосознания гражданина страны, понимании своей общественной и профессиональной значимости. Иначе в России не может быть сформировано развитое гражданское общество, о котором так много говорят видные политики и средства массовой информации.

Кроме того, следует помнить, что в самой молодежной среде в связи с недоверием к интеллектуальной компетентности общественных и политических институтов и их информации идет поиск новых форм социальной активности и общения, который выражается в повсеместном распространении неформальных движений, несомненно, влияющих на идентификацию молодых граждан [Заверткина, 2021].

В связи с этим нельзя вновь не сказать о кризисе гражданской идентичности. Кризис и распад советской идеологии и культуры вновь обнажил и предельно обострил проблему идентичности, актуализировав разнообразные потенции ее трансформации, каждая из которых имеет свой вектор возможных социокультурных изменений. Так, по мнению А. С. Панарина, главный кризис современной России – это кризис не социальный и не экономический, а кризис идентичности. Именно этот кризис препятствует «вызреванию» и в обществе, и в недрах политической

элиты общенациональной идеи и образованию субъектов национальных интересов [Дука, 2005]. Как считал известный российский ученый, исторически идентификационное единство обеспечивалось в России не через построение нации-государства, а через всеобщее подданство царю, православие и феномен советского народа [Панарин, 2004].

Проблема идентичности россиян наиболее часто поднимается в научных публикациях в связи с тем, что при анализе происходящих в современной России процессов констатируется кризис идентичности как важнейшее следствие распада прежней государственности и источник психологического дискомфорта значительной части населения. Существование этой проблемы признается как российскими, так и зарубежными исследователями, специализирующимися в различных областях знаний [Бугайчук, Доссэ, 2013].

Например, И. С. Кон говорит об «остром чувстве потери идентичности в современной России» [Кон, 1990], А. Эткинд отмечает «внезапную утрату личной идентичности» [Etkind, 1996]. Таким образом, важнейшим следствием распада СССР явился идентификационный кризис, переживаемый существенной частью населения России, и особенно людьми, относящимися к старшим возрастным группам.

Идентификационный кризис в современной России возник вследствие разрушения системы советской идентичности и несет в себе мощный деструктивный заряд.

Самая значимая опасность проявления кризиса идентичности является примитивизация нового объекта тождества, которая выразилась в разрушении единого образа Отечества. Мы понимаем, что кризис идентичности связан с распадом СССР, разрушением советской ценностно-нормативной системы, идет формирование аномии. Все это разрушило историческую преемственность, усилило в молодежной среде абсентеистские, сепаратистские и даже экстремистские тенденции. Становится ясно, что в условиях нестабильности и безверия все сложнее соотносить себя не только с определенным социальным слоем или профессиональной группой, но и с такими социальными общностями, как государство и нация.

Очевидно, что в период социокультурной трансформации перед исследователями встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности, в первую очередь – идентичности молодого поколения, что имеет стратегическое значение для будущего любой страны.

Библиографический список

1. Бобылев А. В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 30–35.
2. Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г. Идентичность как объект исследования социальных наук // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 3. С. 212–217.
3. Доссэ Т. Г., Коряковцев С. П. Модернизация высшей школы. Обозревая концепции управления знаниями... // Вопросы теории и методики профессионального образования: сборник статей научно-практической конференции / под научной редакцией М. В. Новикова. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2019. С. 4–8.
4. Дука А. В. Исследования элит: поиск теоретических оснований // Власть и элиты в российской трансформации: Сб. научных статей / под ред. А. В. Дуки. Санкт-Петербург : Интерсоцис, 2005. С. 11–29.
5. Заверткина Е. Г. Личностные черты старшеклассников как фактор профессионального выбора // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции / под научной редакцией И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. С. 108–112.
6. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. «Семья – образование – общество» – система становления гражданственности в России // Современная семья: изменяющиеся смыслы и практики: сборник научных трудов. Курск : КГУ, 2019. С. 131–135.
7. Коряковцева О. А., Таланов С. Л. Патриотическое воспитание как фактор общественно-политической социализации российской студенческой молодежи // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 4. С. 28–33.
8. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Прогресс, 1990. 367 с.

9. Мегилл А. Историческая эпистемология. Москва : Канон+, РООИ «Реабилитация», 2007. URL: <http://abuss.narod.ru/Biblio/megill/megill12.htm> (Дата обращения: 14.05.2015).

10. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке // Православная цивилизация. Москва: Алгоритм, 2004. 640 с.

11. Etkind A. M. Psychological culture / A. M. Etkind ; Ed. D. Shalin // Russian culture at the crossroad. Boulder : Westview Press, 1996. 341 p.

УДК 378.02:378.8;51

Г. Ю. Буракова

*Роль дисциплины «Математический анализ»
в формировании профессиональных компетенций
у студентов – будущих учителей математики*

В статье представлен пример дидактического модуля по учебной дисциплине «Математический анализ», который распisan по четырем фреймам – фрейм базовых учебных элементов, фрейм остаточной базы, фрейм аннотированной учебной программы, фрейм контроля учебной деятельности. Каждый фрейм дидактического модуля направлен на развитие профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза – будущих учителей математики. Особое внимание автор уделяет базовым профессиональным компетенциям, которые формируются уже у студентов 1 курса.

Ключевые слова: дидактический модуль; фрейм; профессиональные компетенции; студенты педагогического вуза; подготовка будущих учителей математики.

G. Yu. Burakova

The role of the discipline «Mathematical analysis» in the formation of professional competencies of students - future teachers of mathematics

The article presents an example of a didactic module on the discipline «Mathematical Analysis», which is divided into four frames – the frame of basic educational elements, the frame of the residual base, the frame of the annotated curriculum, the frame of the control of educational activities. Each frame of the didactic module is aimed at developing professional competencies of students of a pedagogical university – future teachers of mathematics. The author pays special attention to the basic professional competencies that are already formed in 1st year students.

Key words: didactic module; frame; professional competencies; students of a pedagogical university; training of future teachers of mathematics.

Проблемы профессионально-педагогической направленности организации изучения курса математического анализа подробно были рассмотрены в конце прошлого века, в работах М. В. Бородиной [Бородина, 1993], Т. А. Корешковой [Корешкова, 1991], И. Н. Муриной [Мурина, 1997]; вопросы интенсификации обучения математическому анализу в педвузе изучены С. С. Тасмуратовой [Тасмуратова, 1997], прикладная направленность преподавания – А. Улухходжаевым [Улухходжаев, 1986].

Математический анализ является существенной частью математической науки, центральное значение в которой принадлежит теории функции одного переменного. При изучении математического анализа на первом курсе закладываются основы всех основных теоретических понятий, получающих обобщение в дальнейшем. Для учителя в его профессиональной подготовке огромное значение приобретает специфичность изучения идей, понятий и методов предмета [Доссэ, Заверткина, 2019]. Трудно переоценить ту роль, которую играет курс математического анализа для научного обоснования школьного курса математики.

Между тем, математический анализ как учебный предмет отличается большим объемом и объективной трудностью, связан-

ной с формализацией изложения основных теоретических фактов. Устранению существующего разрыва между уровнем строгости изложения материала в школе и в педвузе способствует тщательная организация процесса обучения на основе разработанного нами примера дидактического модуля, являющегося также руководством и к активной самостоятельной деятельности студентов [Бобылев, 2019].

Итак, первый фрейм базовых учебных элементов. Процесс обучения математическому анализу предполагает последовательное изучение заранее обусловленных, заданных программой разделов: понятий (число, функция, предел и т. д.), теорем (Архимеда, Кантора, Вейерштрасса и т. д.). При реализации процесса обучения происходит переход от простого к сложному, от знания неполного к более полному; при этом должно осуществляться как формирование понятий, умений и практических навыков, так и осознание логического строения данного материала.

В процессе преподавания естественно приходится устанавливать и проявлять внутренние взаимосвязи между учебными элементами. Среди них существуют основные, сквозные связи, объединенные общей темой, материализацией которых выступает спираль фундирования [Смирнов, 1998]. Последние объединяют учебный материал, способствуя достижению дидактических целей, и являются внешними опорами восприятия обучаемых. В то же время выявление сквозных тем в качестве существенных внутренних взаимосвязей позволяет активизировать память студентов, актуализируя следы предыдущих знаний (остаточные фреймы) в процессе обучения математике. Выделение и реализация сквозных тем (а также спиралей фундирования) в курсе математического анализа имеют явную профессионально-педагогическую направленность, поскольку при этом наглядно проявляется единство математики. Изучаемые в вузе темы выступают, прежде всего, как форма теоретического обобщения школьных учебных элементов (число, предел, функция, непрерывность, производная, интеграл). Последовательное и настойчивое проведение этой идеи в процессе обучения формирует у будущих учителей важное профессиональное умение - видеть за единой формой базового учебного элемента вузовской матема-

тики разнообразное содержание, объединенное единой логической основой.

Выделенные основные учебные элементы желательно представить в хорошо обозримом виде, чтобы они воспринимались в целом и во взаимосвязи. Для этого указанные учебные элементы кодируются в знаково-символической форме. Процесс кодирования базовых учебных элементов приводит к понятию опорной таблицы кодировки (ОТК), где ОТК – это проектирование в форме семантической сети в свернутом виде содержания и структуры базовых учебных элементов учебной дисциплины, актуализирующихся и объективизирующихся в процессе освоения математической деятельности.

Основная функциональная роль ОТК состоит в содействии формированию устойчивых внутренних опор в ходе освоения учебного содержания. ОТК предъявляется в начале изучения соответствующего курса, по ней осуществляется контроль усвоения базовых учебных элементов.

Таким образом, первый фрейм базовых учебных элементов содержит банк спиралей основных понятий, теорем и умений.

Поговорим о втором фрейме – фрейме остаточной базы. Формирование базовых учебных элементов может осуществляться только на основе прочных, действенных знаний предыдущего материала. Например, для курса «Введение в анализ» такой остаточной базой являются школьные знания алгебры и начал математического анализа. Мы выделили основные понятия, умения, навыки и математические методы школьной математики, без владения которыми не может осуществляться успешное усвоение предмета. Все они также закодированы в знаково-символической форме и представлены в ОТК, имеющей подробное вербальное раскодирование.

Перед началом изучения каждого базового элемента проводится диагностирование уровня сформированности соответствующего понятия или умения из остаточной базы, где первый уровень соответствует минимальным знаниям, необходимым для дальнейшей работы, а третий уровень содержит некоторые нетиповые для вчерашних школьников задачи, но входящие в обязательный уровень дальнейшей подготовки. Интегративное диагностирование может быть использовано в двух целях: во-

первых, для оценки степени готовности учащихся к обучению; во-вторых, в случае необходимости, для коррекционной работы по устранению имеющихся пробелов в знаниях. Характерной особенностью при этом является максимальная вариативность коррекции, ее индивидуальная направленность.

Третий фрейм – это фрейм аннотированной учебной программы (АУП). Детализация выделенных базовых учебных элементов содержится в аннотированной учебной программе, в которой перечислены знания, умения, навыки, математические методы. Основные умения и навыки развернуты в задачном минимуме, сопровождающем каждый раздел, и являющимися измерителями уровня их сформированности. Задачи дифференцируются по компонентам – мотивационный, теоретический, практический, прикладной, деятельностный, эвристический, каждый из которых в свою очередь, разделяется по уровням усвоения.

Фрейм аннотированной учебной программы содержит список литературы, рекомендованной студентам для использования, творческие задания и экзаменационные вопросы.

Следующий четвертый фрейм ориентирован на контроль учебной деятельности. Организация процесса целостного восприятия и усвоения учебного материала происходит в соответствии с основными положениями концепций фундирования и наглядного моделирования и зависит от возрастных и личностных особенностей обучающихся. При этом объектом восприятия может выступать как математическое знание, умение или действие, так и процесс обучения математике или его этапы, фрагменты. В этом фрейме используются приемы локального фундирования и наглядного моделирования, которые включают знаково-символическую деятельность, применяются различные формы представления математических знаний (в частности, построение семантических и реляционных сетей, структурных блок-схем), определяются мотивационные блоки для освоения и развертывания спиралей фундирования, логический анализ теорем и структурный анализ понятий. Например, логический анализ теоремы может содержать: логическую запись формулировки теоремы, формулировки обратной и противоположной теоремы, метод доказательства, блок-схему доказательства, контрпримеры к условиям теоремы с графическими иллюстрациями и т.п.

Реализация целей и задач учебной деятельности студентов всецело определяется требованиями к средствам управления их познавательной деятельностью: методическими приемами, дидактическими правилами, образцами деятельности, материальными и информационными ресурсами [Афанасьев, Поваренков, Смирнов, Шадриков, 2000].

Таким образом, активное овладение методами и технологиями усвоения знаний (в том числе на творческом уровне) является профессиональной необходимостью для будущего учителя математики. Поэтому процесс обучения математике в вузе организуется таким образом, чтобы, в частности, студент, самостоятельно работая с учебным материалом, получил образцы деятельности, способствующие как усвоению знания, так и формированию ориентировочной основы для будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с принципом профессиональной направленности обучения в состав фрейма контроля включен профессиональный компонент, в котором указана роль изучаемых понятий, умений и навыков в школьной математике и дальнейшей профессиональной деятельности.

После того как базовые учебные элементы были подробно представлены в АУП и освоены учащимися, происходит сворачивание действия. Определить итоговый уровень сформированности математических знаний, умений, навыков и методов, развитие математического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение), действия со знаково-символическими формами позволяет интегративная экзаменационная программа.

Фрейм контроля учебной деятельности содержит примерные варианты самостоятельных и контрольных работ, домашних контрольных работ также программно-педагогические продукты, позволяющие осуществлять контроль за ходом усвоения, как со стороны преподавателя, так и самоконтроль студентов. Ориентировочные сроки проведения контрольно-зачетных мероприятий отражены в графике учебного процесса.

Результативность обучения математике в условиях диагностируемого целеполагания и определенной системы оценивания качества усвоения учебного материала выявляется различными средствами контроля и обратной связи (теоретический, приклад-

ной, деятельностный, гуманитарный, творческий компоненты), каждый из которых имеет свою специфику и качественные отличия.

Мы рекомендуем балльно-рейтинговую систему оценивания результатов учебной деятельности. Данная система контроля отличается от обычного контроля большей оперативностью, наглядностью и объективностью оценки [Коряковцева, 2021]. Как показала практика, балльно-рейтинговая система оценивания достаточно достоверно отражает информацию о ходе процесса усвоения и является действенным стимулом повышения учебной активности студентов.

Таким образом, представленный пример дидактического модуля учебной дисциплины «Математический анализ» реализует преемственность содержательных линий школьной и вузовской математики, а при его построении используются различные формы представления знаний (логические, реляционные, продукционные, фреймовые, семантические), что формирует соответствующие профессиональные компетенции у будущих учителей математики.

Библиографический список

1. Афанасьев В. В., Поваренков Ю. П., Смирнов Е. И., Шадриков В. Д. Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000. 389 с.

2. Бобылев А. В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 30–35.

3. Бородина М. В. Профессионально-педагогическая направленность организации изучения функциональной линии в курсе математического анализа педагогического института. Йошкар-Ола, 1993. 177 с.

4. Доссэ Т. Г., Завёрткина Е. Г. Развитие коммуникативной компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми: практический аспект // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 259–262.

5. Корешкова Т. А. Научно-методические основы взаимосвязи математических курсов педвуза и школьного курса математики.

ки (на примере курса интегрального исчисления функции одной переменной). Москва, 1991. 170 с.

6. Коряковцева О. А. Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2021. № 1 (53). С. 62–69.

7. Мурина И. Н. Наглядное обучение как фактор усвоения математических понятий студентами педагогических вузов (на базе элементарных функций). Ярославль, 1997. 142 с.

8. Смирнов Е. И. Технология наглядно-модельного обучения математике : монография. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1998. 313 с.

9. Тасмуратова С. С. Методические основы интенсификации обучения по курсу математического анализа в педвузе. Москва, 1997. 174 с.

10. Улухходжаев А. Усиление прикладной направленности преподавания курса математического анализа в педагогическом институте. Ташкент, 1986. 169 с.

УДК 378.046.4

С. П. Коряковцев, А. Ю. Куликов

Готовность педагога к профессиональному развитию

В статье представлен анализ проблемы готовности педагогических работников высшей школы к профессиональному развитию. Авторы статьи рассматривают понятие и компоненты готовности к профессиональному совершенствованию педагогов, предлагают готовить педагогов к реализации системного подхода с целью развития своей педагогической деятельности как системы.

Ключевые слова: готовность педагога к профессиональному развитию; системный подход.

S. P. Koryakovtsev, A. Yu. Kulikov

Readiness of the teacher for professional development

The article presents an analysis of the problem of the readiness of higher education teachers for professional development. The authors of

the article consider the concept and components of readiness for professional development of teachers, suggest preparing teachers for the implementation of a systematic approach in order to develop their pedagogical activity as a system.

Key words: teacher's readiness for professional development; systematic approach.

Развитие готовности – это развитие творческой индивидуальности педагога, формирование готовности к принятию нового, восприимчивость к педагогическим инновациям.

Основными качествами, которыми необходимо обладать педагогу высшей школы, реализующему программы «нового поколения», являются: стремление к личностному развитию, креативность, мотивация и готовность к инновациям, понимание современных приоритетов образования в высшей школе, способность в рефлексии. Все это требует непрерывного профессионального развития [Коряковцева, 2018].

Современный педагог, работающий в системе высшего образования – это педагог-новатор, что проявляется и в эффективном использовании уже созданного опыта в условиях модернизации российского образования, и в совершенствовании известного в соответствии с новыми задачами, и в освоении научных разработок и их развитии. Работая в учреждении высшего образования, мы поняли, что эта деятельность требует не только владения знаниями педагогической и воспитательной инноватики, но и потенциальной готовности преподавателя к профессиональному совершенствованию, его желания развиваться, осваивая новые технологии [Будахина, 2021].

Современные ученые определили «готовность» как активно-деятельностный подход личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Готовность личности к деятельности проявляется прежде всего в ее способности к организации, выполнению и регулированию своей деятельности. В настоящее время «готовность к деятельности» определяется самыми разными факторами. Назовем, на наш взгляд, наиболее актуальные: владение системой методов своей профессиональной деятельности; понимание целей и задач своей работы; наличие профессиональных компетенций, позволяющих

быть эффективными; активное включение преподавателя в профессиональную деятельность.

В процессе формирования готовности преподавателя высшей школы к профессиональной деятельности следует учитывать её основные компоненты, мотивационный, когнитивный, операционный и личностный [Чистяков, 2018].

Мотивационный компонент составляет совокупность мотивов своей профессиональной деятельности, адекватных целям и задачам. Когнитивный компонент, безусловно, связан с познавательной сферой человека. Он представляет собой совокупность знаний, необходимых для продуктивной педагогической деятельности. А операционный компонент – это совокупность умений и навыков практического решения задач, которые возникают в процессе любой педагогической деятельности. Завершающий личностный компонент представляет собой совокупность личностных качеств педагога, которые являются значимыми для выполнения профессиональной деятельности.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что готовность преподавателя высшей школы к профессиональному развитию – это, безусловно, сложное интегративное новообразование личности. И сущность этого новообразования составляет взаимодействие всех вышеперечисленных компонентов.

Отметим, что важно рассмотреть и такое понятие, как «эффективность формирования готовности педагога к профессиональному развитию». Эффективность определяется рядом показателей, назовем наиболее значимые, из них: в частности направленность специалиста на использование инновационных технологий в обучении; ориентация на использование в отдельных случаях индивидуальной траектории профессионального развития с опорой на повышение квалификации по различным дополнительным образовательным программам; планирование роста своего педагогического мастерства [Подымова, Духова, 2018].

Рост показателей готовности преподавателя высшей школы к профессиональному совершенствованию во многом зависит от ряда личностных характеристик педагогической деятельности:

- как относится преподаватель к инновациям;
- какова степень его осведомленности о проблемах, возникающих в процессе педагогической деятельности;

– каковы особенности формирования мотивации преподавателя;

– формируется ли система представлений преподавателя высшей школы о целях собственной профессиональной деятельности;

– каков уровень самооценки преподавателя.

Современные исследователи утверждают, что основными трудностями, которые связаны с вхождением в инновационные процессы, преподаватели считают следующие:

– отсутствие механизма реализации образовательных трансформаций в конкретном учреждении;

– недостаток учебно-методического обеспечения;

– отсутствие сертифицированных критериев оценки эффективности инновационной работы;

– ограниченность ресурсов и другие.

Таким образом, под формированием готовности преподавателей к профессиональному развитию в условиях трансформации образования понимается процесс целенаправленного развития качеств личности, составляющих готовность к эффективной профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной компетентности преподавателей в условиях модернизации образования имеет несколько подходов.

Один из подходов, распространенный в образовательных организациях, получил название «системный». Он предполагает отношение к образованию как к системе, то есть совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов, образующих некое единство [Камалева, 2015]. Реализация системного подхода в учреждениях высшего образования выстраивается как создание и развитие системы «внутрифирменного менеджмента», то есть организация различных видов деятельности (учебной, научной, воспитательной, организационной и др.) как единой системы.

Системный подход ориентирует преподавателя высшей школы на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трёх взаимосвязанных аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.

В рамках курсов повышения квалификации научно-педагогические работники вузов анализируют свой педагогиче-

ский процесс с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие». Это позволяет выявить интегративные системные свойства и определить качественные характеристики.

Профессиональное развитие готовности преподавателя высшей школы к реализации системного подхода направлено на развитие его способности анализировать и описывать качественные характеристики своей научно-педагогической деятельности, которую важно рассматривать как систему.

Основными характеристиками этой системы являются:

- целостность;
- структурность;
- взаимозависимость системы и среды;
- иерархичность.

Личностно-деятельностный подход в обучении требует организации постоянно усложняющейся деятельности, посредством которой человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества [Иванова, Антонюк, 2017].

Особо подчеркнем, что реализация деятельностного подхода сегодня – это основное требование к организации образовательного процесса в высшей школе. Использование данного подхода обеспечивается в процессе образовательно-формирующего взаимодействия обучающихся преподавателей в условиях неформального или корпоративного обучения, а главное – в процессе формального обучения - повышения квалификации.

Назовем основные этапы организации формального обучения преподавателей в условиях высшей школы:

1 этап – актуализация значимых профессиональных проблем педагогической деятельности преподавателя.

2 этап – конкретизация или уточнение проблемы и сложных рабочих вопросов.

3 этап – проблематизация – обсуждение проблемных вопросов.

4 этап – активизация: включение преподавателей, участвующих в программе повышения квалификации в совместный поиск решения возникающих профессиональных трудностей.

5 этап – перевод теоретических аспектов изучаемой проблемы в практическую плоскость.

6 этап – выработка рекомендаций или советов по дальнейшему самообразованию, освоение навыков эффективного профессионального поведения.

Безусловно, современное развитие российского общества требует формирования ярко индивидуальной, прагматичной и независимой личности, способной ориентироваться в быстро меняющемся социуме. В связи с этим одним из наиболее актуальных стратегических направлений развития системы профессионального образования в нашей стране становится реализация личностно ориентированного подхода. В практике утверждается направление, обеспечивающее гуманизацию образовательного процесса, в основе которого лежит принцип культуросообразности. В рамках повышения квалификации используются формы и методы, направленные на развитие поликультурной компетентности современных научно-педагогических работников. Это мини-лекции, экспресс-тренинги, мастер-классы, круглые столы и др.

Одним из перспективных для системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы является акмеологический подход. С целью реализации акмеологического подхода организуется акмеологическое просвещение преподавателей, главные задачи которого - изучение факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства, на достижение успешности в профессиональной деятельности, а также развитие характеристик личности, позволяющих преподавателю соответствовать требованиям, предъявляемым в Профессиональном стандарте. Внимание педагогов обращается на две стороны профессионализма:

- мотивационную (это профессиональные мотивы, ценности, идеалы, понимание значимости профессии, владение этическими нормами);

- операционально-технологическую (это результативность, эффективность труда, достижение статуса в профессии, владение приемами профессионального роста, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, конструктивное общение в профессии) [Акимова, 2017].

В качестве вывода можно сказать, что возможности для профессионального развития современного преподавателя высшей школы есть и будут всегда. Но их практическая реализация зави-

сит от многих условий и в первую очередь – от образовательной политики, поддерживающей экспериментальную и инновационную деятельность организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Акимова Т. Н. Инновационная компетентность как составляющая профессионального стандарта педагога // Архивариус. 2017. Т. 2. № 3 (18). С. 5–8.

2. Будахина Н. Л. Практико-ориентированная направленность образования как составляющая профессиональной подготовки квалифицированных кадров и специалистов среднего звена // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции / под научной редакцией И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. С. 232–243.

3. Иванова Н. Н., Антонюк О. А. Совершенствование педагогической компетентности педагогов в процессе реализации инновационных проектов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 3. С. 925–932.

4. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике. URL: http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleyeva_a._r._13_23_3_9_2015.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

5. Коряковцева О. А. Инновационная деятельность: основания и смыслы // Традиции и инновации в начальном образовании: материалы российской научно-практической конференции. Елец, 2018. С. 166–170.

6. Подымова Л. С., Духова Л. И. Инновационная образовательная среда как средство развития профессионализма педагога // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 7–11.

7. Чистяков Я.В. Готовность педагога к инновационной деятельности // Аллея науки. 2018. Т. 1. № 6 (22). С. 1016–1019.

Е. А. Кривцова

*Развитие памяти у детей дошкольного возраста
с нарушением зрения посредством дидактических игр и
упражнений*

В статье раскрываются особенности развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Предлагаются дидактические игры и упражнения по развитию памяти, которые могут использоваться в коррекционной работе учителями-дефектологами, педагогами-психологами с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: память; дети с нарушением зрения; формирование полисенсорной основы восприятия предметов.

Е. А. Krivtsova

*Development of memory in preschool children with visual
impairment through didactic games and exercises*

The article reveals the features of memory development in preschool children with visual impairment. Didactic games and exercises for the development of memory are offered, which can be used in correctional work by teachers-defectologists, teachers-psychologists with preschool children with disabilities.

Key words: memory; visually impaired children; formation of a polysensory basis for the perception of objects.

Дошкольное детство – важная ступень подготовки к школьному обучению. Все родители будущих первоклассников мечтают, чтобы их ребёнок успешно начал обучение в школе. Во многом это зависит от того, насколько хорошо у дошкольника развита память, сможет ли он качественно и быстро запоминать учебный материал на уроках. Любая деятельность основана на том, что образ воспринятого сохраняется в памяти.

Память традиционно определяют как способность к получению, хранению и воспроизведению информации. В зависимости от того, какой орган участвует в восприятии, память бывает зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная, вкусовая. А в зависимости от вида информации память делится на словесную, образную, двигательную, эмоциональную [Дружинина, 2006; Плаксина, 1985].

У младших дошкольников обычно лучше развита произвольная память, основанная на эмоциях и интересе, когда легко запоминается всё яркое, новое, интересное. В старшем дошкольном возрасте психические познавательные процессы становятся произвольными. Ребёнок уже может ставить себе задачу запомнить определённый материал. Чтобы процесс запоминания проходил быстрее и легче, надо научить ребёнка тренировать память. Надо показывать ребёнку различные приёмы, которые помогают лучше запоминать. Помощь эту должны оказывать взрослые.

Особого внимания требуют дети со зрительной патологией. Нарушение бинокулярного видения, глазодвигательных функций затрудняет восприятие признаков, свойств, местоположения предметов окружающего пространства. Знания детей с косоглазием и амблиопией о предметном мире носят частичный, неполный и фрагментарный характер. У них наблюдается снижение способности к интегрированию признаков, использованию в сенсорно – перцептивном процессе умений и навыков сравнения, анализа, синтеза, классификации. Поэтому игровые упражнения для детей младшего дошкольного возраста направлены не только на развитие памяти, но и на формирование предметных представлений, развитие ориентировки в пространстве, двигательных навыков [Дружинина, 2006].

Коррекционную работу необходимо начинать с раннего возраста. Используя знакомые малышам предметы (мяч, ведёрко, лопатка, матрёшка, пирамидка и др.), можно провести игры «Собери в корзинку», «Я беру на прогулку...». Цель игр: учить правильно называть предметы, развивать внимание, зрительную память. На этом же материале проводятся игры «Какой игрушки не хватает?» – развитие зрительного восприятия, зрительной памяти, обогащение словарного запаса; «Что изменилось?» – раз-

витие зрительной памяти, цветовосприятия, внимания. С интересом дети играют со сказочными персонажами. На первом этапе лучше использовать не картинки, а объёмные фигуры, игрушки. Параллельно с запоминанием образов у детей развивается тактильное восприятие, которое дополняет представление о предметах. Для игр с подключением осязания надо подбирать игрушки (сказочные персонажи) с ярко выраженными отличительными признаками: сказка «Курочка ряба» – курочка, яйцо, мышка; сказка «Колобок» – зайчик, колобок, лисичка [Рымчук, 2009].

Развитию внимания и памяти способствует выкладывание картинок на фланелеграфе сначала по образцу, а потом по памяти. Сюжеты могут быть самые разнообразные: «Зверята в хоро-воде»; «Цветы и бабочки», «Фрукты в вазе»; «На птичьем дворе» и др. Всё зависит от творчества и фантазии педагога. Главное, чтобы ребёнок понимал смысловую связь между предметами. Такой материал легче запоминается, чем набор произвольно подобранных изображений. Обучение способам запоминания будет происходить в более старшем возрасте.

Когда дети будут справляться с заданиями, можно переходить на запоминание более абстрактного материала – геометрических фигур. В таких игровых упражнениях дети с нарушением зрения не только запоминают объекты, но и развивают глазодвигательные функции, умение ориентироваться в малом пространстве, активизируют зрительные образы и сенсорные эталоны.

У значительной части детей с низкой остротой центрального зрения нарушается восприятие цвета, происходит смешивание сходных по форме предметов. В связи с этим наглядный материал должен иметь чёткие контуры, определённый размер. Недостатки в цветовосприятии можно компенсировать за счёт усиления насыщенности и яркости цветных изображений [Подколзина, 1995].

Для игрового упражнения «Запомни кружочки» берутся кружочки одинакового размера, но разного цвета (красный, жёлтый, синий, зелёный). Задания: запомнить последовательность расположения, отгадать чего не стало. В игровом упражнении «Бусы для куклы» необходимо воспроизвести заданную последовательность геометрических фигур по памяти. Развитие вни-

мания, памяти и восприятие размера происходит при выполнении игрового упражнения «Построим ступеньки». Задания: выложить квадраты или прямоугольники одного цвета в порядке возрастания, убывания, в заданном воспитателем порядке. Как усложнение этого упражнения может быть использование разноцветных фигур. Тогда ребёнку необходимо запомнить не только последовательность расположения прямоугольников по высоте, но и по цвету. Посредством таких игровых заданий решается ещё одна коррекционная задача – развитие зрительно – моторной координации. Для проведения игровых упражнений удобно пользоваться большим фланелеграфом для педагога и индивидуальными (настольными) для детей.

Работа с более старшими дошкольниками также строится на системе игр, направленных на улучшение, развитие всех видов памяти. Параллельно происходит развитие воображения, логического и образного мышления, совершенствуются предметные представления. Если игровой материал для младших дошкольников имеет небольшой объём (3–4 предмета или картинки), то для старших дошкольников он состоит уже из 5–10 предметов или картинок [Стребелева, 2014].

Как бы ни была хороша память у ребёнка, тем не менее, необходимо тренировать зрительную память и зрительное внимание. Сложность состоит в том, что та или иная патология органа зрения влияет на процесс восприятия. Так, при амблиопии затрудняется фиксация взора, восприятие формы и величины предмета; при косоглазии ограничивается возможность обозрения окружающего мира, при миопии затрудняется процесс рассматривания предметов, удалённых на определённое расстояние; при гиперметропии затруднено восприятие предметов, находящихся как вблизи, так и вдали от глаз; при нарушениях бинокулярного зрения отмечаются отклонения в развитии двигательной функции глаза, недостатки фиксации, контрастного различения, нарушение прослеживающих функций. Поэтому наглядные пособия для тренировки зрительной памяти должны своим содержанием побуждать детей и стимулировать их интерес к дидактическим играм, а формой, цветом, величиной соответствовать состоянию зрения ребёнка.

Для старших дошкольников актуальными являются упражнения на запоминание цифр, букв, слов: «Цифровой ряд», «Я - фотоаппарат», «Путаница из геометрических фигур», «Запомни фигуры из палочек», «Запомни рисунки». Упражнение «Запомни рисунки» можно проводить так: ребёнку показывают рисунок с изображением разных фигур, просят рассмотреть его и запомнить фигуры (их всего 9). Далее ребёнку показывают другой рисунок, на котором есть 9 изображений из первого рисунка и ещё 6 других, и просят его показать все 9 картинок из первого рисунка. Время демонстрации первого рисунка 30 секунд. Упражнение проводится до тех пор, пока ребёнок не узнает все изображения, но не более 1,5 минут.

Для усложнения игр используются изображения предметов в разных модальностях (контурном, силуэтном). На подготовительном этапе целесообразно провести дидактические игры «Чья тень?», «Кто мы?», «Забавные превращения». Сначала дети должны научиться составлять пары «цветное изображение – контурное изображение», «цветное изображение – силуэтное изображение», «контурное изображение – силуэтное изображение» для лучшего понимания и узнавания картинок. Варианты игр могут быть такие: «Выложи, как запомнил», «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Запомни цветные картинки, а выложи контурные (силуэтные)». В качестве игрового материала хорошо использовать рисунки животных, игрушек, листьев растений, овощей, фруктов. Вышеперечисленные упражнения не только развивают внимание и память, но и активизируют зрительные образы, совершенствуют и уточняют предметные представления.

Комплексный подход в организации игровых упражнений по развитию памяти предусматривает участие всей анализаторной системы, формирование полисенсорной основы восприятия предметов. Это особенно важно в работе с детьми, страдающими зрительными нарушениями, так как у них из-за недостаточности зрительной информации могут создаваться неполноценные представления. Частично компенсировать дефект зрения может развитие тактильной чувствительности. Поэтому важно давать детям задания для развития осязательного восприятия, развивать умение «запоминать руками». Этому способствуют игры и

упражнения на определение геометрических фигур, объёмных игрушек, конструктивных деталей на ощупь: «Найди заданную фигуру в «Волшебном мешочке», «Распредели в группы», «Убери лишнюю фигуру», «Разложи верно». При организации такой работы дети осуществляют действия переноса: зрительно – осязательное, осязательно – зрительное, осязательно – осязательное. Например, ребёнку предлагается посмотреть на фигуры (игрушки), запомнить их, а затем найти такие же на ощупь в «Волшебном мешочке». Вариант игры – наоборот: «запомнить» руками предметы, а потом найти их среди предложенных педагогом [Рымчук, 2009].

Тактильная память крайне важна для формирования эмоциональности. Она развивает способность запоминать ощущения от прикосновения к различным предметам. Для этого можно использовать дощечки прямоугольной формы с различной шероховатостью. Дощечки вырезаются из прочного материала и на обратной стороне нумеруются. На лицевую сторону наклеиваются: мех, наждачная бумага, фланель, толстый шнурок, спички или маленькие палочки, целлофан, бархатистая ткань, вельвет и другие ткани. Задания к игре с дощечками могут быть такие:

Разложи дощечки в ряд по порядку от 1 до 10 номером вниз. Внимательно рассмотри. Закрой глаза и перемещай их. Разложи дощечки в прежнем порядке. Выбери на ощупь дощечки, которые напоминают кошку, стекло, газон со стриженной травой, шубу.

Используя ощущение от разных поверхностей, можно восстанавливать в памяти картинку, характер или голос, внешность или привычки знакомых людей, окружающую обстановку.

Значительную часть информации об окружающем мире дети с нарушением зрения получают при помощи обоняния. Именно обонятельная память часто помогает им ориентироваться в окружающем пространстве, в помещении (запах кухни, прачечной, медицинского кабинета). С целью развития этого вида памяти целесообразно создать «Банк запахов», куда войдут ароматы средств по уходу за телом, фруктов, специй, кофе.

Игровые упражнения «Узнай по запаху», «Найди определённый запах», «Угадай овощи (фрукты)» полезны не только в плане развития обонятельной памяти, но нужны для будущей жизни детей. [Стребелева, 2014]

Тренировка памяти происходит эффективнее, если научить детей способам расширения способности к запоминанию. Одним из них является способ отыскивания аналогии. Например, при запоминании цифр какое-то число совпадает с возрастом ребёнка, какое-то с номером квартиры и т. д. Целесообразно предложить самостоятельно найти какие – то аналогии для воспроизведения игрового материала. Такой же приём можно использовать для тренировки запоминания букв и слов. Необходимо учить использовать воображение, находить ассоциации, придумывать истории, связанные с тем, что нужно запомнить. Это помогает более надёжно закрепить нужную информацию в памяти.

Любая тренировка приносит положительные результаты только тогда, когда дети систематически упражняются в развитии памяти. Это может происходить и на занятиях, и в свободное время. Игровые упражнения на занятиях целесообразно проводить на материале изучаемого предмета. А вне занятий можно использовать любой другой материал. Главное, чтобы он был интересен ребёнку и подобран с учётом его индивидуальных особенностей.

Работа по развитию памяти требует сосредоточённости ребёнка и контроля со стороны педагога. Поэтому целесообразно проводить её индивидуально или с небольшой подгруппой воспитанников. Память следует развивать в естественной обстановке, не используя видимое, прямое давление на детей. Для этого у взрослых есть замечательный инструмент – игра. Именно посредством игры можно не только улучшать память, но и развивать воображение, образное мышление, творческий потенциал и способствовать в целом росту общего интеллектуального развития.

Библиографический список

1. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. Москва : Издательство «Экзамен», 2006. 150с.
2. Плаксина Л. И. Развитие восприятия у детей с нарушением зрения. Москва : ВОС 1985. 110 с.

3. Подколзина Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения // Дефектология. 1995. №6. С. 25–28.

4. Рымчук Н. С. 150 лучших развивающих игр для детей 5–7 лет. Ярославль : «Академия развития», 2009. 256 с.

5. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. Москва : «Владос», 2014. 256 с.

УДК 159.9

М. Н. Кротова

Социально-психологическая адаптация курсантов военного вуза: путь к профессионализации

Автором статьи представлены результаты эмпирического исследования курсантов-первокурсников, целью которого явилось выявление особенностей социально-психологической адаптации курсантов к условиям военного вуза. Были выявлены специфические особенности адаптации курсантов-юношей и курсантов-девушек. Отмечена важная роль в процессе адаптации таких личностных особенностей как конформизм, высокий самоконтроль, радикализм и аналитическое мышление.

Ключевые слова: курсанты; военный вуз; социально-психологическая адаптация; профессионализация.

М. N. Krotova

Socio-psychological adaptation of cadets of a military university: the path to professionalization

The author of the article presents the results of an empirical study of first-year cadets, the purpose of which was to identify the features of the socio-psychological adaptation of cadets to the conditions of a military university. Specific features of the adaptation of cadets-boys and cadets-girls were revealed. An important role in the process of adaptation of such personality traits as conformism, high self-control, radicalism and analytical thinking is noted.

Key words: cadets; military university; socio-psychological adaptation; professionalization.

В настоящее время в психологической службе военного вуза проводится комплексное исследование курсантов, поступающих на 1 курс, но, к сожалению, аспект социально-психологической адаптации как компонента профессиональной адаптации рассмотрен недостаточно, а именно она определяет эффективность всего процесса адаптации. Актуальность изучения заявленной проблемы связана, с одной стороны, с недостатком исследований в области психологии труда в сравнении с исследованиями чисто социально-психологической направленности, раскрывающих феноменологию социально-психологической адаптации курсантов на начальном этапе профессионального становления. С другой стороны, актуальность представленной научной работы связана с высокой значимостью исследования особенностей социально-психологической адаптации курсантов, в наибольшей степени влияющих на успешность их профессионализации в начале обучения в военном вузе [Коряковцев, 2021]. Малоизученными являются и факторы, которые влияют на этот процесс, а также вопрос о личностных особенностях курсантов, определяющих их профессиональное становление на начальном этапе профессионального обучения.

Под адаптацией курсантов 1 года обучения мы понимаем динамический процесс, включающий активность со стороны личности, сопровождаемого определенными сдвигами в ее структуре, и адаптированности как результата адаптации у курсантов к обучению в военном вузе, которая характеризуется следующими особенностями в поведении и деятельности курсантов: удовлетворительное психологическое и физическое состояние курсантов в учебных и внеучебных ситуациях в военном вузе; принятие курсантом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований коллективом, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям; способность оценивать свою позицию в системе официальных и неофициальных отношений и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [Кротова, 2016].

Социально-психологическая адаптация на начальном этапе профессионализации курсантов военных вузов – это целенаправленная деятельность по приведению социально-психологических качеств курсантов к требованиям военного вуза.

Таким образом, адаптация к военной службе – это, в первую очередь, профессиональная адаптация, ключевым уровнем которой является социально-психологическая адаптация, которая определяет эффективность всего процесса адаптации.

Важно отметить, что профессиональное становление личности относится к категории фундаментальных научных проблем, непроходящая актуальность которой определяется высокой значимостью профессиональной деятельности и для общества, и для каждого индивида. Особенно важно говорить о профессиональном становлении военных специалистов в связи с тем, что для становления профессионала в области военной деятельности у курсантов в период социально-психологической адаптации к военному вузу необходимы специальные условия [Коряковцева, Бугайчук, 2021]. Соответственно, современный образовательный контекст военного вуза должен создавать новые условия для успешной социально-психологической адаптации курсантов на начальном этапе профессионализации [Коряковцева, Плуженская, 2019].

Поэтому нами было проведено эмпирическое исследование социально-психологической адаптации курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации, где были выявлены особенности социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов-юношей и курсантов-девушек военного вуза.

В исследовании показателей социально-психологической адаптации и личностных факторов приняло участие 166 курсантов-юношей и 32 курсанта-девушки 1-го курса Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны.

Основные психодиагностические методы применялись следующие: методика А. В. Карпова, В. В. Пономарёвой «Методика определения уровня рефлексивности», сокращенный вариант стандартизованного 16-тифакторного личностного опросника Р. Кеттелла (16 ФЛО-105-С), разработанная и стандартизированная

методика «Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности курсантов военного вуза», методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Методы обработки эмпирических данных включал в себя структурный анализ (метод, разработанный А. В. Карповым и В. Д. Шадриковым), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов), χ^2 Пирсона. Статистические методы: ранговые коэффициенты корреляции Спирмена, стандартизированные коэффициенты регрессии (БЕТА), U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

Итак, характеризуя обобщенный портрет курсанта в начале обучения, особо следует выделить такие личностные особенности как смелость, высокая нормативность поведения, жесткость и высокий самоконтроль. Уровень рефлексивности курсантов соответствует среднему уровню развития рефлексивности.

Анализ ранговых коэффициентов корреляций показывает, что существует статистически достоверная обратная зависимость между уровнем адаптации и степенью неконформизма ($r_s = -0,25$; $p < 0,05$). Иначе говоря, чем выше конформизм, тем выше уровень адаптации курсантов в первые дни пребывания в военном вузе.

Анализ стандартизированных коэффициентов регрессии (БЕТА) показывает, что наиболее существенные вклады в успешность адаптации курсантов в начале обучения вносят, наряду с конформизмом, такие личностные характеристики, как высокий самоконтроль и радикализм. Единственно значимым вкладом в оценку отношения новичка к коллективу в начале обучения является положительный вклад конформизма [Заверткина, 2021]. Это показывает высокую значимость данной личностной черты, как в общей структуре адаптации, так и в части формирования благоприятных межличностных отношений [Бобылев, 2018].

Курсанты, характеризующиеся сочетанием конформизма, высокого самоконтроля и при этом способные к нарушению устоявшихся привычек и традиций, с развитым аналитическим мышлением легче и быстрее адаптируются к обучению в военном вузе. Как известно, условия обучения в военном учебном заведении

довольно специфичны и для многих достаточно трудны (жесткий режим дня, строгая дисциплина, проживание в казармах, необходимость подчинения и высокая иерархичность всей системы и т.п.). По всей вероятности, конформизм обеспечивает им необходимую долю коллективизма и социабельности для полноценной интеграции в новый коллектив. Радикализм может способствовать более адекватному анализу новых, специфичных требований и готовности отказаться от своих старых привычек и предпочтений. Высокий самоконтроль, соответственно, помогает удерживать свое поведение и эмоции в необходимых пределах.

Говоря о различиях в структуре внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов, можно отметить, что для юношей наиболее связанным с адаптационными характеристиками является фактор конформизма (на уровне тенденции к статистической достоверности). У девушек конформизм связан только с таким аспектом адаптации, как отношение к коллективу. А самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений, а также общий уровень адаптации положительно коррелируют с радикализмом.

Относительно взаимосвязи рефлексии и показателями адаптации можно также отметить различия между юношами и девушками. У юношей не выявлено значимых корреляционных связей между указанными показателями, то есть их адаптация к обучению в военном вузе фактически не связана с мерой их рефлексивности. У девушек при этом существуют значимые взаимосвязи между рефлексивностью и адаптацией. Так, выявлена положительная корреляционная связь рефлексивности с самооценкой своей позиции в системе отношений ($r_s=0,59$; $p<0,01$) и общим уровнем адаптации ($r_s=0,49$; $p<0,05$). Адаптационная структура девушек представляет собой более сложную систему. В самооценке своих позиций в системе отношений, в общей адаптированности рефлексивность у них играет значимую роль. Это полностью сочетается с ранее выявленными особенностями девушек-курсантов: более высокий уровень интеллекта, значимая роль радикализма в адаптационном процессе. Радикализм при этом включает в себя и аналитические склонности и способности. При этом очевидно, что аналитическая деятельность – это процессуальное ядро рефлексивности. Таким образом, есть

основания предполагать, что для успешной адаптации юношам может быть достаточным присущий им конформизм. У девушек же успешность адаптации достигается сочетанием конформизма, радикализма и определенной меры рефлексивности.

У юношей-курсантов рефлексивность положительно коррелирует с дипломатичностью ($r_s=0,29$; $p<0,05$), а отрицательно – с доминантностью ($r_s= -0,37$; $p<0,05$). Это означает, что чем более эмоционально выдержанными и осторожными в общении являются юноши, то для них рефлексивность тем более характерна. При этом повышенная доминантность и своенравие курсантов сопровождается более низким уровнем их рефлексивности.

Здесь большое значение имеет именно сочетание различных личностных факторов. Так, дипломатичность юношей-курсантов отрицательно коррелирует с напряженностью ($r_s= -0,35$; $p<0,05$), экспрессивностью ($r_s= -0,34$; $p<0,05$), смелостью ($r_s= -0,43$; $p<0,01$) и подозрительностью ($r_s= -0,32$; $p<0,05$). Это говорит о том, что повышение тактического мастерства юношей сопряжено с расслабленностью, низкой мотивацией, сдержанностью, склонностью к озабоченности, пассивностью и уживчивостью. Образно говоря, такую личность можно отнести к разряду «размышляющих дипломатов» (в противовес «делающим»). Присущая им независимость в таком случае отражает скорее некоторую отделенность от других, апатичность, нежелание для них полностью «проявляться».

У девушек-курсантов в начале обучения показатели адаптации более тесно связаны с личностными характеристиками. Так, как уже было указано ранее, показатель самооценки своей позиции в коллективе положительно коррелирует с рефлексивностью ($r_s= 0,59$; $p<0,01$) и радикализмом ($r_s= 0,66$; $p<0,001$). Чем более развита у девушек-курсантов рефлексивность и склонность к свободомыслию и аналитической деятельности, тем выше они оценивают свою позицию в системе отношений.

Отметим также те личностные черты, которые у девушек-курсантов более интегрированы в общую структуру личности, нежели у юношей-курсантов. Радикализм, в свою очередь, отрицательно коррелирует с чувствительностью ($r_s= 0,47$; $p<0,05$). Это говорит о том, что высокая выраженность экспериментаторства и склонности к независимости сопряжена с пониженным

уровнем чуткости, ранимости, эмоциональной утонченности. Самоконтроль, как значимый фактор адаптации, положительно коррелирует с эмоциональной устойчивостью ($r_s=0,46$; $p<0,05$), нормативностью поведения (G) ($r_s= 0,65$; $p<0,01$), дипломатичностью ($r_s= 0,62$; $p<0,01$). Это говорит о том, что повышение способности к контролю своих проявлений у девушек-курсантов сопряжено с повышением чувства долга и ответственности, проницательности и осторожности в контактах. Конформизм у девушек-курсантов, в отличие от юношей, не коррелирует ни с одной из личностных черт.

Итак, в результате исследования, нами отмечается влияние детерминант среды военного вуза на феномен социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов. Проанализировав работы ярославской школы по особенностям социально-психологической адаптации студентов разных специальностей (психологов, юристов, биологов и т.д.), мы считаем нужным отметить, что степень выраженности обнаруженного явления определяется именно казарменными условиями, уставной стороной службы и режимными факторами военного заведения. Следовательно, интегрированность структуры личностных качеств в период адаптации чувствителен и специфичен к степени жесткости условий, чем жестче условия, тем он важнее. Фактически в процессе адаптации возрастает не уровень развития отдельных качеств, а то насколько они сорганизуются, и адаптироваться курсант начинает именно потому.

Опираясь на результаты эмпирического исследования и выявленные различия в структуре внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов курсантов-юношей и курсантов-девушек, а также труды военных психологов, нами определены условия по оптимизации социально-психологической адаптации курсантов военных вузов на начальном этапе профессионализации для юношей и девушек отдельно. Условия по оптимизации социально-психологической адаптации курсантов-юношей должны быть направлены на формирование высокого самоконтроля и конформизма через развитие общительности и доверчивости. Для курсантов-девушек условия по оптимизации социально-психологической адаптации

должны быть направлены на формирование эмоциональной устойчивости и общительности.

Библиографический список

1. Бобылев А. В. Готовность обучающихся к подчинению в процессе психолого-педагогического взаимодействия // IV Межрегиональная заочная научно-практическая интернет-конференция с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия». Кострома : КГУ, 2018. С. 99–103.

2. Заверткина Е. Г. Личностные черты старшеклассников как фактор профессионального выбора // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции / под научной редакцией И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. С. 108–112.

3. Коряковцев С. П. Анализ адаптационных стратегий курсантов военных вузов // Современный образовательный дискурс. Сборник статей регионального научно-методического семинара. Министерство просвещения Российской Федерации ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 68–73.

4. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Коммуникативная грамотность будущих офицеров: страх публичных выступлений // Интеграция науки и образования в академическом взаимодействии: материалы круглого стола. Военный учебно-научный центр ВВС «Военновоздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина». Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 100–106.

5. Коряковцева О. А., Плуженская Л. В. Формирование инновационной стратегии развития образовательного учреждения // Социально-политические исследования. № 4 (5). 2019. С. 116–127.

6. Кротова М. Н. Особенности социально-психологической адаптации курсантов военных вузов на начальном этапе профессионализации // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 163–170.

Л. В. Плуженская

Технологии политической медиаметрии как значимый компонент медиаграмотности

В статье рассматриваются основные современные тенденции развития медиаиндустрии, а также методология функционирования политической медиаметрии как инструмента управления информационными потоками в медиасфере. Знание технологического потенциала политической медиаметрии является значимым компонентом медиаграмотности молодежи.

Ключевые слова: медиаиндустрия; медиаметрия; технологии политической медиаметрии; медиаграмотность.

L. V. Pluzhenskaya

Technologies of political media metrics as a significant component of media literacy

The article discusses the main current trends in the development of the media industry, also examines the methodology of the functioning of political media metrics as a tool for managing information flows in the media sphere. Знание технологического потенциала политической медиаметрии является значимым компонентом медиаграмотности молодежи.

Key words: media industry; media metrics; technologies of political media metrics; media literacy.

Российскую глобальную деревню буквально накрыл рев Мегафона: «Шерь! Стримь! Сторь!» [tr.marketing, 2019]. В этих медийных расширениях человека [Маклюэн, 2004] ценность данных, информации, знаний, образов, идей превосходит ценность материальных приобретений и физического пространства. «Это означает не только то, что недвижимое вряд ли подешевеет, но и то, что подлинное развитие – и связанное с ним накопление богатства и власти – неизбежно перейдет на новый уровень»

⁸ © Плуженская Л. В., 2022

[Рашкофф, 2009, с. 9]. Исследователи признают, что медиа уже стали настоящим фронтиром для бизнеса и власти. Медиа среда становится такой же средой обитания, как и реальная социосфера, в которой люди взаимодействуют. И весьма благоприятной средой для реальных экономических и политических махинаций.

В своем становлении медиасфера прошла длительный путь от римских альбумов до интернациональных блогов, что способствовало возникновению немалого количества теорий массмедиа. Центром внимания этих теорий является как содержание медиа и исследование их влияния на массовое сознание, так и разнообразие возникающих медиаэффектов. В первой половине двадцатого века предметом изучения были процессы функционирования масс-медиа в социуме и способы исследования эффективности различных медиаструктур и носителей информации. Развитие теоретических основ социологии и системный подход способствовали возникновению концептуальной модели массовой коммуникации, составившей основу методологии масс-медиа дискурса [Бакулев, 2005].

Современный этап изучения медиасферы выявил две основные тенденции, присущие массмедийному пространству: глобализацию и демассификацию массмедиа. Глобализация проявляется в трансформации организационных форм медиаиндустрии. Если в предыдущем столетии деятельность массмедиа была ориентирована, как правило, на аудиторию отдельных стран, то сегодня медиакомпании, трансформируясь в транснациональные корпорации, распространяют свою информационную продукцию по всему миру. Демассификация массмедиа детерминирована процессом сегментации аудиторий. Обвальное увеличение числа технически доступных средств коммуникации и значительное упрощение условий их эксплуатации привело к индивидуализации потребления информации. Эти условия ориентируют медиапроизводителей на информационную доставку на узкосегментированные аудитории. Увеличение количества носителей информации и ужесточение конкуренции в медиасреде способствует внедрению новых технологий и индивидуализации медиапотребления. Возникло понятие «целевая аудитория доставки информационного сообщения».

Процессы глобализации западных массмедиа изучал Э. Б. Ламбет [Ламбет, 1998]. В своих исследованиях ученый пришел к выводу о возникновении в медиаиндустрии процессов конгломерации. Конгломерация представляет собой интеграцию, объединение различных предприятий в различных формах, таких как: слияние, приобретение, выкуп и другие. В результате таких процедур управление различными типами медиа сосредоточивается в руках ограниченного числа компаний. Одновременное владение собственником несколькими массмедиа позволяет медиакорпорациям держать под контролем весь процесс потребления информационного продукта: от этапа разработки продукта до этапа его реализации. Процесс конгломерации приводит к тому, что такие медиакорпорации-гиганты все менее и менее ориентированы в своей деятельности на исполнение общественных функций и сохранению репутации объективного и беспристрастного массмедиа. Их побудительным мотивом все чаще становится получение сверхдоходов. Эти мегакорпорации поглощают независимые общественные медиа и подчиняют их своей корпоративной информационной политике. События, происходящие на российском медиарынке в последние годы, свидетельствуют, что концентрация собственности остается одним из определяющих векторов его развития. Как отмечают многие авторитетные источники, это приводит к возникновению таких феноменов как фейковизация и кликбейтизация. Наблюдаемый масштабный комплексный процесс цифровизации медиа приводит к тому, что цифровые платформы, концентрирующие медийный контент, способствуют демонополизации права автора на текст и его содержание [Вартанова, 2019].

Феномен фрагментации массового общества и развитие свойств индивидуализации влечет за собой возникновение у средств массовой коммуникации свойства компенсации и замещения разрушенных социальных связей. Для большинства субъектов массового общества массовая информация – информация, полученная посредством массмедиа, – объективизируется и составляет основу для принятия решений. Управление массовой информацией позволяет определенным образом организовать общественное мнение. Поэтому технологию управления подачей и распространением массовой информации политическая элита

признает социальным управленческим ресурсом. Профессиональное медисообщество выражает крайнюю озабоченность подобными проявлениями. В свою очередь научно-педагогические работники вузов отмечают усложнение управления образовательным процессом и воспитания культуры медиапользования в целом, акцентируя внимание на формировании медиаграмотности в частности.

Создатели и первые пользователи интернета создали Кодекс поведения в глобальной сети – «Нетикет». В этом документе были зафиксированы основные руководящие принципы онлайн-поведения: отрицание коммерции и поддержка свободы, предполагающая при этом высокий уровень ответственности за высказывания. Сегодня же блогосфера утратила эти базовые принципы как единые для всех стандарты поведения. «В результате параллельные/альтернативные повестки дня, созданные непрофессионалами, не гарантируют ни точности, ни беспристрастности в освещении событий действительности» [Вартанова, 2014].

Исследования показывают, что современная молодежь практически не владеет навыками определения потребности в информации, целенаправленного её поиска, отбора, критического оценивания и эффективного использования. Необходимость развития умений участия в массмедийном дискурсе становится ещё актуальнее с появлением и развитием электронных (сетевых) СМИ: интернет-изданий, интернет-телевидение, интернет-радио. Это выводит проблему формирования медиаграмотности человека в центр внимания международного и российского сообществ педагогов.

Профессиональное медисообщество процесс управления подачей и распространением массовой информации обозначает термином «медиапланирование». Итак, медиапланирование – это управленческая деятельность в области средств массовой коммуникации, направленная на своевременную и точную доставку информации определенным социальным группам и минимальное распространение этой информации в других социальных группах, для которых эта информация не предназначена в условиях оптимизации заданных медиапоказателей [Бузин, 2004]. Глобализация и демассификация массмедиа делают процесс планирования информационных кампаний разной функци-

ональности серьезной управленческой проблемой. Эти тенденции ускорили становление еще одной, крайне востребованной медиасферой индустрии – индустрии медиаметрических исследований. Сегодня политическая медиаметрия обрела статус прикладной научной дисциплины и рассматривается как метод интерпретации массмедийного дискурса. С 2003 года в России успешно функционирует информационно-аналитическая система «Медialogия» [Медialogия, 2022], представляющая результаты мониторинга на основе анализа более 43 500 отечественных СМИ и 800 миллионов источников социальных медиа, включая сетевые издания. Данные этой системы используют в своей деятельности не только коммерческие компании, но и федеральные министерства, региональные администрации, органы местного самоуправления, что характеризует данный вид исследования как объективный и актуальный для внутренней жизни страны. Также аналитики ведут регулярные наблюдения за российским медиапространством с помощью интернет-сервисов как «Google Analytics» [Google Analytics], «Яндекс. Метрика» [metrika.yandex.ru], «Openstat»³ [Openstat]. Эти автоматизированные электронные системы позволяют пользователям быстро найти как статистическую, так и нормативно-правовую и другие виды информации, характеризующую тем или иным образом различные масс-медиа. Такие системы работают с широким спектром данных в различных областях жизнедеятельности человека (образование, здравоохранение, экономическое развитие и т. д.). Объективными характеристиками, описывающими пользователей массмедиа, являются их мотивы, установки и ценности, условия жизни аудитории, информированность о том или ином аспекте жизнедеятельности, деформация интересов и др. Все эти критерии позволяют систематизировать информационные потребности людей и упорядочить процессы медиапотребления. Именно поэтому медиаметрические исследования носят объемный, комплексный и широкомасштабный характер, а медиаметрические данные позволяют закрепить за собой статус продукции и товара [Мицкевич, 2017]. Исследователи признают важность данного вида исследований в современных условиях, поскольку его результаты позволяют достаточно верно сегмен-

тировать массовые аудитории, обеспечивая достаточно точную доставку информационного сообщения.

На основе медиаметрических данных технология медиапланирования позволяет спрогнозировать:

- примерный количественный охват целевых аудиторий,
- задать силу и интенсивность информационной кампании;
- стоимость эффективной доставки информации и стоимость «пустой доставки»;
- построить рейтинги репрезентативности информационных посланий;
- определить наличие и тональность реакции аудитории;
- репрезентативность информационного сообщения.

Поэтому важно признать, что для специалистов по работе с массовой коммуникацией важными детерминантами, определяющими стратегии компетентностного развития, являются особенности развития современной медиасферы и специфика современного массмедийного дискурса. Знания в области медиапланирования и политической медиаметрии становятся важной составляющей медиаграмотности не только для профессионалов, но и исследователей медиасферы, как базиса общекультурной информационно-коммуникационной компетентности.

Библиографический список

1. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции. Москва : Аспект Пресс, 2005. 176 с.

2. Бузин В. Н., Бузина Т. С. Медиапланирование для практиков. Москва : Вершина, 2006. 448 с.

3. Варганова Е. Л. Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. Москва : МЦБС, 2014. 232 с.

4. Варганова Е. Л. О фейках, медиа будущего и цифровой молодежи. URL: <https://newsarmenia.am/news/interview/elena-vartanova-o-feykakh-media-budushchego-i-tsifrovoy-molodezhi/> (Дата размещения 20 Марта 2019).

5. Интернет-проект статистики и веб-аналитики «OpenStat» // URL: <https://www.openstat.com/> (Дата обращения 12.02.2022)
6. Информационно-аналитическая система «Google Analytics». URL: <https://www.google.com/analytics/> (Дата обращения 12.02.2022)
7. Информационно-аналитическая система «Медиалогия». URL: <http://www.mlg.ru/> (Дата обращения 12.02.2022)
8. Ламбет Э. Б. Приверженность журналистскому долгу. Москва : Национальный институт прессы, 1998. 320 с.
9. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. Москва; Жуковский: «КА-НОН – пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 434 с.
10. Мицкевич А. К вопросу о сущности и истоках политической медиаметрии URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/183624/1/Мицкевич_Полит_17-109-121.pdf (Дата обращения 12.02.2022)
11. Рашкофф Д. Медиавирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / пер. с англ. Д. Борисова. Москва : Ультра.Культура, 2003. 368 с.
12. Смирнов С. С. Инструмент измерения концентрации в медиаиндустрии. Вестник Московского Университета. Сер. 10. Журналистика. 2017. № 2. С.3-17.
13. Яндекс. Метрика // URL: <https://metrika.yandex.ru/promo?> (Дата обращения 12.02.2022)

УДК 378

Т. И. Тарабарина

Обучение педагогическому проектированию слушателей в системе дополнительного профессионального образования

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – педагогическому проектированию. В статье отмечается, что профессионализм педагога сегодня определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию педагогического процесса. Однако опыт практической работы демонстрирует значительные затруднения воспитателей в создании

педагогических проектов. Помочь педагогу овладеть новым педагогическим мышлением, готовностью к решению сложных задач в системе образования, к повышению своей педагогической компетентности и мастерства призвана система дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: проект, проектирование, педагогическое проектирование, дополнительное профессиональное образование.

T. I. Tarabarina

Teaching pedagogical design students in the system of additional professional education

The article is devoted to the current problem of pedagogical design. The article notes that the professionalism of a teacher today is determined by his ability to diagnose, predict and model the pedagogical process. However, the experience of practical work demonstrates significant difficulties of educators in creating pedagogical projects. The system of additional professional education is designed to help the teacher to master new pedagogical thinking, readiness to solve complex problems in the education system, to improve their pedagogical competence and skills.

Key words: project, project development, pedagogical project development, additional professional education.

Помочь педагогу овладеть новым педагогическим мышлением, готовностью к решению сложных задач в системе образования, к повышению своей педагогической компетентности и мастерства призвана система дополнительного профессионального образования (ДПО).

В данной статье представлены материалы, раскрывающие технологию обучения педагогическому проектированию слушателей (педагогов дошкольных образовательных учреждений) на курсах повышения квалификации в системе ДПО.

Использование проекта в дошкольной образовательной практике рассматривается как педагогическая инновация, так как в основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который

достигается в процессе совместной работы педагога и детей над определённой практической проблемой (темой) [Веракса, Веракса, 2008].

Педагогическое проектирование рассматривалось многими исследователями: И. А. Колесниковой, В. Е. Родионовым, В. В. Краевским, М. П. Горчаковой-Сибирской, А. М. Сарановым, В. С. Безруковой, М. Б. Зуйковой, Г.П. Щедровицким и т. д. Однако, несмотря на достаточно продолжительную историю изучения проектной деятельности, до сих пор нет единой точки зрения к определению данного понятия. В самом общем виде педагогическое проектирование – это деятельность, продуктом которой являются проект и программа его внедрения в практику образования, а также результаты, полученные при реализации проекта.

С целью уточнения содержания курса повышения квалификации «Проектирование воспитательно-образовательного процесса в ДОО» было проведено анкетирование педагогов на основе методики определения интереса к проектированию, предложенной Л. Д. Морозовой [Морозова, 2010].

Анализ результатов анкетирования показал, что у 40 % педагогов обнаружен ярко выраженный интерес к педагогическому проектированию, у 33,3 % педагогов неустойчивый интерес к проектной деятельности, а 26,7 % педагогов не проявляют интереса к педагогическому проектированию. В целом у педагогов знания теоретических основ и технологии педагогического проектирования не полные, педагоги испытывают значительные трудности в создании педагогических проектов [Тарабарина, 2014].

Содержание курса повышения квалификации включало:

- изучение теоретического материала по определению сущности педагогического проектирования как особой области педагогической деятельности;
- изучение и анализ опыта работы других дошкольных учреждений по использованию метода проектирования;
- презентацию проектов.

Обучение осуществлялось в три этапа: теоретический, практический, заключительный.

На первом этапе педагогов познакомили с теоретическими основами проектной деятельности, проанализировали представленный в периодике опыт работы дошкольных учреждений по применению метода проектов в педагогическом процессе, обучили технологии проектирования на концептуальной стадии проекта и стадии конструирования.

Совместно со слушателями был составлен план мероприятий по внедрению проектной деятельности в педагогический процесс и подобраны наиболее эффективные формы работы с педагогами: семинары, педагогические тренинги, коллективные просмотры презентаций, творческие отчеты проектов, практикумы, консультации, мастер-классы, деловые игры, методические выставки.

Далее под руководством педагога осуществлялась разработка проектов слушателями, а именно, определение целей, задач проекта, определение поэтапной модели и плана действий над проектом, анализ условий.

Проектируя процесс сопровождения, учитывались, в первую очередь, индивидуальные характеристики каждого педагога, а также целесообразность использования разных форм обучения: теоретических и практических.

На втором этапе слушателями осуществлялось самостоятельное моделирование, проектирование образовательных проектов, сотрудничество с родителями, общественными организациями и учреждениями. На этом этапе систематизировался и обрабатывался накопленный материал, проходило обобщение опыта работы, вырабатывался общий подход, оформлялись методические рекомендации по организации и развитию проектной деятельности воспитателей, специалистов в условиях ДОУ, осуществлялась подготовка творческих отчетов о реализации проекта.

Деятельность по повышению профессиональной компетентности педагогов с низким и средним уровнем было решено осуществлять на основе их профессиональных интересов. В связи с этим педагоги разделились на творческие объединения, которые работали по следующим направлениям: физическое, коммуникативно-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое развитие. После разделения на творческие микрогруппы педагоги самостоятельно определили тематику будущих

проектов (с учетом возрастных и познавательных потребностей детей), отбирали фактический материал для конструирования проектов, проводили педагогическую диагностику детей. К каждому проекту разработан пакет документации, который соответствует общим требованиям и классификации, что позволяет подробно изучить спектр его характеристик, условия реализации и оценить эффективность результатов.

В период обучения наработаны проекты по различным образовательным областям. К презентации были представлены следующие проекты: «Мой любимый город», «Спорт – это здорово», «Олимпийская неделя», «Народные традиции» (знакомство с русскими календарными праздниками), «Осень в гости к нам пришла», «Веселая ярмарка», «Азбука движения» и др.

На каждый проект была оформлена соответствующая документация, включающая в себя разработанные перспективные планы, подобранный наглядно-информационный материал, концепты мероприятий.

На третьем этапе подводились итоги обучения слушателей проектной деятельности (участие в конференциях разного уровня, издание педагогического сборника, представление опыта проектирования образовательной деятельности на сайтах интернета, публикация статей).

По окончании курсов повышения квалификации была проведена диагностика умений педагогического проектирования у слушателей. Педагоги, используя балльную систему, дали оценку своим умениям по теоретическому проектированию и процессуальным умениям реализации проекта.

Анализ результатов повторного анкетирования педагогов показал: высокий уровень развития умений педагогического проектирования выявлен у 76,7 % педагогов, средний уровень отмечен у 23,3%, низкий уровень – отсутствует. Педагоги выполняют проектирование с использованием алгоритмических предписаний, обладают высокой степенью осознанности и результативности проектирования, самостоятельностью, ответственностью за конечный результат и творческой активностью.

Положительная динамика обусловлена грамотно спланированной работой по обучению педагогическому проектированию слушателей – педагогов ДОУ. Знание основ проектирования из-

менило подход воспитателей к управлению педагогическим процессом. Деятельность в творческих группах помогла научиться работать в команде. Даже неудачно выполненные проекты способствовали развитию профессионализма. Понимание ошибок создавало мотивацию к повторной деятельности, побуждало к самообразованию. Подобная рефлексия позволила слушателям сформировать адекватную самооценку развивающегося пространства и себя в нем.

Таким образом, обучение педагогическому проектированию позволило слушателям активно включиться в интересующие их виды деятельности и реализовать свой творческий потенциал.

Библиографический список

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва : Мозаика – Синтез, 2008. 112 с.

2. Морозова Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. Москва : ТЦ Сфера, 2010. 128 с.

3. Тарабарина Т. И. Обучение педагогическому проектированию как условие повышения профессиональной компетентности педагогов // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. 240 с.

УДК 364

П. С. Федорова, Т. В. Бугайчук

К вопросу о формировании у молодых инвалидов навыков безопасного поведения

Авторами статьи рассмотрена важная и актуальная проблема социализации молодых инвалидов в общество. Особое внимание уделено формированию навыков безопасного поведения в условиях психоневрологического интерната, данный раздел входит в систему постинтернатного сопровождения молодых инвалидов.

Ключевые слова: безопасное поведение; социальная интеграция инвалидов; организация постинтернатного сопровождения молодых инвалидов.

P. S. Fedorova, T. V. Bugaichuk

To the question of the formation of safe behavior skills in young people with disabilities

The authors of the article considered an important and urgent problem of the socialization of young people with disabilities in society. Particular attention is paid to the formation of safe behavior skills in a psycho-neurological boarding school, this section is included in the system of post-boarding support for young people with disabilities.

Key words: safe behavior; social integration of disabled people; organization of post-boarding support for young disabled people.

В современном изменяющемся мире, в условиях глобализации, цифрового и информационного воздействия на личность человека важно говорить об ответственном, безопасном поведении, которое является одним из важнейших условий обеспечения личной безопасности каждого человека и общества в целом. Неоспорим тот факт, что люди с ограниченными возможностями здоровья, а также люди пожилого возраста относятся к группе риска ввиду объективных причин, связанных с возрастными особенностями, имеющимися физическими, ментальными ограничениями и психическими нарушениями [Тютяева, Будахина, 2020]. В последнее время проблемы, связанные с личной безопасностью данных категорий населения, стали особенно актуальны (пожары в учреждениях социального обслуживания, взрывы бытового газа в жилых домах, мошенничество, дорожно-транспортные происшествия и другие трагические события, повлекшие гибель людей). В связи с этим необходимо уделять внимание не только профилактике подобных ситуаций, но и, в случае их возникновения (независимо от причин), обучению навыкам эффективного безопасного поведения, умению оказать помощь себе и другим в кризисных ситуациях [Коряковцева, 2020].

Особенно важно обращать внимание на сформированные представленные выше навыки и умения у клиентов психоневрологических интернатов, которые в большинстве случаев в течение всей своей жизни находятся в условиях социального учреждения, под постоянной опекой специалистов. Важно понимать, что в виду того, что формирование навыков безопасного поведения – процесс непрерывный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Поэтому для людей, постоянно проживающих в стационарных учреждениях, необходима разработка специальной комплексной программы формирования безопасного поведения, а не ограничиваться единичными плановыми мероприятиями [Социальное функционирование..., 2011]. Такая программа должна включать в себя основные вопросы, связанные с жизнедеятельностью каждого человека в отдельности в условиях современного общества, повышением качества жизни и уровня безопасности лиц пожилого возраста и инвалидов, информирование по поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях. При этом одной из актуальных проблем является как тема мотивации клиентов интерната в вопросах развития навыков и умений безопасного поведения, так и необходимость формирования у них общей культуры безопасности жизнедеятельности.

Опираясь на различные теоретические источники, мы считаем, что формирование культуры безопасного поведения включает в качестве составных частей следующие аспекты:

- формирование предметных умений и навыков;
- специальную теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности;
- психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности;
- развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности.

Мы понимаем, что для полноценной активной жизни инвалидов необходимо их вовлечение в общественно-полезную деятельность, развитие и поддержка связей со здоровым окружением, государственными учреждениями различного профиля, общественными организациями, управленческими структурами. По сути, речь идёт о социальной интеграции инвалидов, которая является конечной целью их реабилитации [Таланов, 2009]. Зна-

чимым фактором, обеспечивающим успешную адаптацию лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями в социуме, является организация постинтернатного сопровождения, в ходе которого происходит усвоение молодыми инвалидами системы социальных знаний, овладение определенными умениями и навыками.

Формирование у молодых инвалидов, находящихся на постинтернатном сопровождении, умений и навыков безопасного поведения – одна из важных задач социозащитного учреждения. Для формирования основ безопасного поведения молодых инвалидов в Красноперекоском психоневрологическом интернате организована система мероприятий, включающая в себя все виды деятельности (продуктивную, познавательную, речевую, физкультурно-оздоровительную, музыкально-ритмическую, профессиональную) [Федорова, Бугайчук, 2021].

Для работников интерната важно, чтобы у клиентов учреждения были сформированы следующие умения и навыки безопасного поведения:

1. Владение социально-бытовыми умениями, используемых в повседневной жизни:

– умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: в еде, в приеме медицинских препаратов, поведении и др.;

– умение обращаться к другим с просьбой о специальной помощи («Можно я пересяду, мне не видно», «Повернитесь пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица»);

– самостоятельность и независимость в быту, имеются представления об устройстве бытовых электрических приборов.

2. Владение навыками коммуникации:

– умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию, как средство достижения цели (вербальная, невербальная);

– умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелания, опасения, завершить разговор;

– умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность и т. д.;

- умение ориентироваться в пространстве социума, обращаться за помощью при затруднениях или происшествиях к окружающим людям.

3. Осмысление своего социального окружения и освоение ответственное возрасту системы ценностей и социальных ролей:

- адекватное поведение с точки зрения опасности (безопасности и для себя и для окружающих);

- использование вещей в соответствии с их функцией, принятым порядком и характером ситуации;

- умение устанавливать связи между природным порядком и укладом собственной жизни, поведением и действием в быту (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки в жаркий день);

- знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса, с близкими в семье, с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в магазине, очереди.

На проводимых для клиентов занятиях в Краснопереконском психоневрологическом интернате создаются условия, обеспечивающие формирование навыков безопасного поведения посредством:

- расширения социального опыта и социальных контактов инвалидов;

- использования в педагогическом процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;

- специального обучения «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

- использования позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;

- стимуляции познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру;

- поэтапности овладения навыками.

Основные формы и методы работы, которые используются нами для формирования навыков безопасного поведения у молодых инвалидов – это беседа; объяснение, инструктаж; демонстрация, наблюдение; моделирование коммуникативных ситуаций; графические задания; просмотр тематических фильмов [Федорова, Филиппова, Бугайчук, 2018].

В целом все занятия с клиентами по формированию навыков безопасного поведения подчинены тому, чтобы они научились эффективно взаимодействовать и общаться с окружающим миром. В ходе наших занятий мы определили необходимые условия, обеспечивающие, формирование навыков безопасного поведения у инвалидов: отбор доступного для клиентов материала, систематичность предусмотренных мероприятий, наглядно-дидактическая оснащённость, применение игровых форм работы и ИКТ. Главное – не усвоение клиентами достаточно сложных для его понимания значений, а общее понимание ценности жизни и безопасности, взаимосвязи образа жизни и здоровья человека.

Библиографический список

1. Коряковцева О. А. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебное пособие. Москва, 2020. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп).
2. Социальное функционирование и качество жизни лиц с психическими расстройствами. Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2011. Том 1. № 7. С. 38–39.
3. Таланов С. Л. Социализация молодежи: опыт социологического анализа // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2009. № 2. С. 27–30.
4. Тютяева Н. В., Будахина Н. Л. Анализ развития системы поддержки инвалидов и лиц с ОВЗ в Ярославской области // Экономический потенциал студенчества в региональной экономике: материалы международной научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2020. С. 131–140.
5. Федорова П. С., Бугайчук Т. В. Проблема подготовки специалистов по постинтернатному сопровождению лиц, страдающих психическими расстройствами // Отечественный журнал социальной работы. 2021. № 2 (85). С. 229–233.
6. Федорова П. С., Филиппова М. В., Бугайчук Т. В. Социальные технологии в реабилитационной деятельности психоневрологического интерната: монография// Профессиональная библиотека работника социальной службы. 2018. №1. 256 с.

М. В. Новиков, Е. С. Добрякова

Профессор А. Н. Иванов и дата рождения К. Д. Ушинского

Рассматривается проблема, связанная с дискуссией о дате рождения К. Д. Ушинского и об участии в этой дискуссии профессора Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского Анатолия Николаевича Иванова. Отмечается, что ярославский ученый сделал свой выбор относительно даты рождения великого русского педагога – 19 февраля 1823 года на основании изучения источников, а также материалов архивного дела о выдаче К.Д. Ушинскому свидетельства о рождении.

Ключевые слова: Константин Дмитриевич Ушинский; дата рождения; дискуссия; воспоминания; документы.

M. V. Novikov, E. S. Dobryakova

Professor A. N. Ivanov and the date of birth of K. D. Ushinsky

The problem associated with the discussion about the date of birth of K. D. Ushinsky and the participation in this discussion of the professor of the Yaroslavl State Pedagogical Institute named after V.I. K.D. Ushinsky Anatoly Nikolaevich Ivanov. It is noted that the Yaroslavl scientist made his choice regarding the date of birth of the great Russian teacher – February 19, 1823, based on the study of sources, as well as materials from the archival file on the extradition of K.D. Ushinsky birth certificate.

Key words: Konstantin Dmitrievich Ushinsky; Date of Birth; discussion; memories; the documents.

25 августа 2021 г. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин поставил точку в многолетней дискуссии о дате рождения великого русского педагога

Константина Дмитриевича Ушинского – 19 февраля 1823 г. (2 марта по новому стилю), объявив о праздновании его 200-летнего юбилея в 2023 году. Приятно осознавать, что в принятии этого справедливого решения есть заслуга ярославских ученых, в том числе, профессора Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского Анатолия Николаевича Иванова [1].

За прошедшие полтора века со дня ухода из жизни К. Д. Ушинского в историко-педагогической литературе появилось множество версий по дате его рождения. По свидетельству академика АПН РСФСР В.Я. Струминского, встречаются версии 1923, 1824, 1825 и даже 1826 г. [Струминский, 1965, с.25] К началу XXI века остались две главные версии – 19 февраля 1823 г. и 19 февраля 1824 г. Последняя дата обязана своим происхождением университетскому товарищу Константина Дмитриевича Ю. С. Рехневскому, опубликовавшему некролог в связи с кончиной К. Д. Ушинского, разумеется, без всякого обоснования сделанного выбора [Рехневский, 1952, с. 402–429].

Аналогичным образом поступил и гимназический друг К. Д. Ушинского М. К. Чалый, опубликовавший свои воспоминания через несколько лет после некролога Ю. С. Рехневского. Там также без всяких комментариев просто называется 1824 как год рождения К. Д. Ушинского [Чалый, 1889]. Появившиеся позднее первые биографические очерки о К.Д. Ушинском А.Фролкова и М.Л. Песковского ориентировались на данные Рехневского и Чалого, и также указывали на 1824 год [Фролков, 1881; Песковский, 1892].

Версия 1824 г., таким образом, базируется на письменных свидетельствах двух товарищей К. Д. Ушинского, созданных на основе того, что сохранила их память. Такие источники считаются крайне не надежными, требующими перепроверки. Рехневский познакомился с К. Д. Ушинским только в студенческие годы и, естественно, мало что знал о его детских годах, тем более об обстоятельствах его появления на свет. Чалый был ближе, но и он встретился с Константином только в третьем классе гимназии. К тому же, как пишет А. Н. Иванов, «из-за природной застенчивости, усиливавшейся еще от того, что в детстве Чалый перенес оспу, которая оставила следы на его

лице, а также постоянной занятости, он ни разу не был в доме родителей К. Д. Ушинского. По этой причине дом и быт семьи Ушинских остались не известными биографам» [Иванов, 1973, с. 35].

Внимательное прочтение воспоминаний Чалого подтверждает тезис о ненадежности данного источника. В самом начале статьи Чалый отмечает: «Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). В 1835 г. в III класс преобразованной семилетней гимназии поступил из домашнего приготовления новичок, обративший на себя внимание всего класса как привлекательной наружностью, так и своим почти детским возрастом: ему было неполных 12 лет» [Чалый, 1889, с. 436]. Указанные Чалым «неполные 12 лет» соответствуют 1824 г. рождения. Однако буквально через 3 страницы в тексте воспоминаний содержится следующее высказывание Чалого: «В 1835 году 12-летний Костя застал меня в III классе, если не самым старейшим аборигеном, то все-таки целыми тремя годами старше себя» [Чалый, 1889, с. 439]. Согласно данному высказыванию Чалого, «12-летний Костя» родился в 1823 г. Подобные противоречия типичны для жанра воспоминаний. Приходится констатировать, что воспоминаниям даже близкого друга по гимназии – Чалого, больше других владевшего материалом о детском периоде жизни Ушинского, нельзя полностью доверять, во всяком случае, в части точности датировки различных событий [Груздев, Новиков, 2022, с. 12].

В советский период руководство Академии педагогических наук РСФСР также придерживались этой даты, не случайно на медали К.Д. Ушинского – отраслевой награде системы образования – выбита дата 1824. Главным адептом этой версии в советский период стал В.Я. Струминский, попытавшийся обосновать свой выбор в тексте и примечаниях к первому и одиннадцатому томам 11-томного собрания сочинений К. Д. Ушинского, изданному под грифом АПН РСФСР в 1948–1952 годах [Ушинский, 1948–1952].

В первом томе 11-томного собрания сочинений К. Д. Ушинского представлен раздел «Основные даты биографии К. Д. Ушинского», где о дате его рождения написано следующим образом: «1824 г. 19. II ст. ст. (по другим данным 1823 г.) К. Д.

Ушинский родился в г. Туле» [К. Д. Ушинский, 1948, с. 41]. В примечаниях к данному утверждению подчеркивается, что «год рождения К. Д. Ушинского окончательно не установлен... большинство показаний колеблется между 1823 и 1824 гг. ...». Автор примечаний склоняется к варианту 1824 г., объясняя это следующими аргументами: «Товарищ Ушинского по Новгород-Северской гимназии М. К. Чальый, написавший обширные воспоминания об Ушинском, дает показания в пользу 1824 г.; Ю. Рехневский, товарищ Ушинского по Московскому университету, один из его близких друзей, а также секретарь Ушинского А. Фролков определенно называют 1824 г. Сам Ушинский в своих воспоминаниях... говорит, что ему “не было еще двенадцати лет”, когда умерла его мать и он поступил в III класс гимназии. Это было в 1835 г.; в феврале этого года Ушинскому... было 11 лет. Это показание опять относит нас к 1824 г. Напрашивается предположение, что по весьма понятным житейским соображениям отец Ушинского, принимая во внимание блестящие способности своего сына, захотел определить его в школу на год раньше срока» [К. Д. Ушинский, 1948, с. 42].

Аналогичные аргументы в пользу версии 1824 г. приводит В. Я. Струминский в биографическом исследовании «Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского». В качестве первого аргумента он использует фразу из воспоминаний Ушинского «Мать моя умерла, когда мне не было еще 12 лет», далее он ссылается на воспоминания Чалого, некролог Рехневского, биографические исследования Фролкова и Песковского. «Напрашиваются предположения о том, – пишет Струминский, – что отец Ушинского, имея в виду быстро развивающиеся способности своего сына, решил определить его в гимназию, не дожидаясь, пока ему исполнится 10 лет, а для этого нужно было в свидетельстве от консистории показать, что он родился не в 1824, а в 1823 г.». В качестве дополнительного Струминский приводит еще один аргумент: «...Ушинский везде и особенно в гимназии выглядел значительно моложе своего официального возраста» [Струминский, 1960, с. 27].

Самым важным источником для сторонников версии 1824 г., и Струминского в том числе, является фраза из воспоминаний

Ушинского «Мать моя умерла, когда мне еще не было двенадцати лет». Поскольку точная дата смерти Любови Степановны неизвестна, они считают, что это печальное событие произошло после 19 февраля 1835 г., когда юридически Ушинскому исполнилось 12 лет, а фактически 11 лет, так как, оформляя свидетельство о его рождении, родители, якобы, сознательно пошли на обман и «прибавили» сыну один год для более раннего зачисления в гимназию. Сторонники версии 1824 г. даже не рассматривают вариант кончины матери К. Д. Ушинского в январе – феврале 1835 г., до дня его рождения, когда ему официально было 11 лет по версии 1823 г. Примечательно, что в воспоминаниях Чалого, Рехневского, в материалах ранних биографов Фролкова и Песковского не содержится даже намек на историю о том, что родители Ушинского, якобы, сознательно пошли на обман при оформлении свидетельства о рождении [Груздев, Новиков, 2022, с. 12].

Дополнительный аргумент Струминского в пользу версии 1824 г. о том, что Ушинский в гимназии выглядел значительно моложе своего официального возраста, находит очень простое объяснение – он был существенно младше великовозрастных одноклассников и на их фоне, естественно, выглядел соответствующим образом. Чалый в своих воспоминаниях дает следующую характеристику одноклассникам Константина Ушинского: «На новичка Костю, мальчика женственно-деликатного сложения, всегда чистенько одетого, наши 18-20-летние „молодцы” с первого же дня его поступления в их общество посмотрели косо и стали чинить ему разные гадости» [Чалый, 1889, с. 437].

Советский ученый В. И. Чернышев был одним из первых, кто отказался следовать общепринятой точке зрения о 1824, как годе рождения К. Д. Ушинского. Собирая материалы для написания работы о великом русском педагоге, В. И. Чернышев обнаружил в архиве Московского университета важный для нашей темы документ – «Увольнительное свидетельство» об окончании К.Д. Ушинским Новгород-Северской гимназии, где была указана дата рождения – 19 февраля 1823 г. Опираясь на вновь открытый источник, В.И. Чернышев назвал дату рождения К.Д. Ушинского в 1823 году «неоспоримой» [Ушинский, 1952, с. 238]. Мнение

В.И. Чернышева осталось в рамках дискуссии и никак не повлияло на общепринятую в то время точку зрения о 1824 году. Аналогичная история произошла с обнаружением в архиве Московского университета советским ученым Н. В. Зикеевым рукописной копии свидетельства о рождении К. Д. Ушинского в 1832 г. [К.Д. Ушинский, 1752, с. 238–240].

В 1960-х годах было найдено неопровержимое доказательство ошибочности официальной версии 1824 года. Аспирант Тульского педагогического института А. Петухов случайно обнаружил в областном архиве дело о выдаче К.Д. Ушинскому свидетельства о рождении. Опубликованная А. Петуховым статья в «Учительской газете» о том, что обнаружено свидетельство о рождении К. Д. Ушинского 19 февраля 1823 г., кажется должна была привести к пересмотру официальной версии, но этого не произошло [Петухов, 1969].

Статья А. Петухова в «Учительской газете» заинтересовала А. Н. Иванова, к тому времени автора книги о ярославском периоде жизни К.Д. Ушинского. [Иванов, 1963]. А.Н. Иванов, видимо, предпринял поездку в Тулу, внимательно изучив в областном архиве дело выдаче К.Д. Ушинскому свидетельства о рождении. В своей следующей книге «К. Д. Ушинский. Гимназист. Студент. Профессор» (1973) А. Н. Иванов предпринял аргументированный пересмотр официальной версии 1824 г.

Подробно рассматривая в новой книге ярославский период жизни К. Д. Ушинского, А. Н. Иванов отмечал: «Ярославский период, несмотря на его кратковременность, имел существенное значение в биографии К.Д. Ушинского. Три года в Ярославле не такой уж маленький срок в короткой жизни быстро жившего Ушинского. Этот период имел значительно большее влияние на формирование личности великого педагога, чем это обычно считалось. Пребывание в Ярославле было временем большой творческой, научной, педагогической и общественной деятельности молодого Ушинского, в которой закалялось его мировоззрение, крепились любовь к родине и желание сделать для нее как можно больше. Немаловажным является то обстоятельство, что эта плодотворная для развития личности Ушинского деятельность протекала именно в Ярославле.

Знакомство с Ярославской губернией, находящейся в той области, где складывалось Русское государство, жизнь в городе с энергично растущей на капиталистических началах экономикой и прочными культурными традициями оказали глубокое влияние на К.Д. Ушинского. Учение в Московском университете, этом средоточии русского образования, и служба в Ярославле сильнейшим образом способствовали тому, что К.Д. Ушинский стал выдающимся деятелем русской культуры» [Иванов, 1973, с. 101].

Пытаясь разобраться в запутанной истории с выдачей К. Д. Ушинскому свидетельства о рождении, А. Н. Иванов изучил максимально возможное количество источников о его семье, включая документы Вологодского и Тульского государственных областных архивов. Это позволило А. Н. Иванову с большой степенью вероятности предположить, что в конце лета 1832 г. Л. С. Ушинская, мать Константина, решила с тремя младшими детьми, включая 9-летнего Константина, переехать из Вологды – последнего места службы отца семейства Д. Г. Ушинского в родовое имение в г. Новгород-Северский. «По дороге в Новгород-Северский, – пишет А. Н. Иванов, – Л. С. Ушинская заехала в Тулу, с тем чтобы добыть метрическое свидетельство на Константина. Здесь она узнала, что священник Всехсвятской церкви Иван Семенов, который крестил ее сына, умер. Церковь, как кладбищенская, была бесприходной и не имела книг для записи крестившихся. Предстояло много хлопот, чтобы на основании свидетельских показаний выпросить у Тульской духовной консистории необходимое свидетельство. Пришлось доверить эти хлопоты и получение документа местному канцеляристу И. Е. Хлебникову. Доверительное письмо было оформлено ею в палате тульского гражданского суда 31 августа. Со слов Л. С. Ушинской ее поверенный составил прошение на имя епископа Тульского и Белевского Дамаскина. В нем указывалось, что Константин родился 19 февраля 1823 года и «крещен того же числа» [Иванов, 1973, с. 13].

Растянувшаяся более чем на год процедура проверки и перепроверки Тульской духовной консисторией всех обстоятельств, связанных с рождением и крещением Константина, в итоге привела к выдаче свидетельства о

рождении К.Д. Ушинского 30 ноября 1833 г., через десять лет после его появления на свет. Хранящиеся в Тульском архиве документы – Свидетельство о рождении К. Д. Ушинского и Формулярный список по службе надворного советника Д. Г. Ушинского, выданного в канцелярии министра финансов Российской Империи, а также документ о причастии Д. Г. Ушинского и его семьи к дворянскому званию однозначно указывающие на 19 февраля 1823 г. как день рождения К. Д. Ушинского, стали основанием для следующего вывода А. Н. Иванова: «Предположение биографов о том, что родители при оформлении свидетельства о рождении Константина в Туле сознательно пошли на обман и показали его рождение годом раньше (1823) с тем, чтобы ускорить его определение в училище, не имеет под собой достаточных обоснований. Трудно допустить, чтобы Д. Г. Ушинский, называя возраст своих детей в документах разного времени, все время лгал относительно Константина. Во всех случаях возраст детей назван абсолютно точно в соответствии с датой их рождения в 1823 г. он показывает Александру 6 лет, Владимиру 4 года, а Константину 8 месяцев» [Иванов, 1973, с. 15].

Непонятно, почему аргументированная критика А. Н. Ивановым версии 1824 г. и научное обоснование версии 1823 г. оказались не востребованными советской официальной историко-педагогической наукой. Книга А. Н. Иванова была издана в Верхне-Волжском книжном издательстве в 1973 г. тиражом, о котором сейчас только можно мечтать – 5 тысяч экземпляров при цене 21 копейка. Книга была доступна, она разошлась по всем библиотекам СССР, но ожидаемой реакции на информацию в ней о дате рождения К.Д. Ушинского не последовало. Потребовалось еще 50 лет, чтобы выводы, к которым пришел профессор А. Н. Иванов, были востребованы на самом высоком государственном уровне.

Библиографический список

1. Груздев М. В., Новиков М. В. Дата рождения К. Д. Ушинского: завершение дискуссии // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1. С. 8–15.

2. Дело о выдаче свидетельства о рождении и крещении надворной советницы Л. С. Ушинской сыну ее Константину. 1832. Государственный архив Тульской области. Ф. 3. Оп. 4/4. Д.2149. Л. 1-33.

3. Иванов А. Н. К.Д. Ушинский в Ярославле. Ярославль : ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1963.

4. Иванов А. Н. К.Д. Ушинский. Гимназист. Студент. Профессор. Ярославль : Верх-Волж. кн. изд., 1973. 240 с.

5. К. Д. Ушинский Собрание сочинений Т. 1 – 11. Москва-Ленинград : изд-во Академии педагогических наук, 1948–1942

6. К. Д. Ушинский Собрание сочинений Т. 1. 1948. 739 с.

7. К. Д. Ушинский Собрание сочинений Т. 11. 727 с.

8. Песковский М. Л. К. Д. Ушинский: его жизнь и педагогическая деятельность. Биографический очерк. Санкт-Петербург : Типография Ю.Н. Эрлих, 1893. 80 с.

9. Петухов А. Дело о рождении Ушинского // Учительская газета. 1969. 5 авг.

10. Рехневский Ю. С. Константин Дмитриевич Ушинский (некролог) // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 1 – 11. Москва-Ленинград : изд-во Академии педагогических наук, 1948–1942. Т. 11. С. 402–429.

11. Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского (Биография). Москва : Мин. прос. РСФСР, 1960. 348 с.

12. Фролков А. Константин Дмитриевич Ушинский. Краткий биографический очерк. Санкт-Петербург : Типография М.М. Стасюлевича, 1881. 66 с.

13. Чалый М. К. Воспоминания. Моя портретная галерея // Киевская старина. 1879. № 7. С. 437–448.

Примечания

1. Иванов Анатолий Николаевич (23.03.1910-14.02.1991). В 1935 г. окончил МГПИ им. В.И. Ленина. В 1935–1938 гг. обучался в аспирантуре МГПИ при кафедре геологии. С 1938 по 1939 гг. – исполнял обязанности доцента по кафедре геологии Мордовского государственного педагогического института. В 1939-1940 гг. – старший научный сотрудник Палеонтологического института АН СССР (г. Москва). В 1940-

1943 г. – доцент кафедры геологии ЯГПИ. С 1945 г. – декан факультета естествознания ЯГПИ им. К.Д. Ушинского. С 1962 г. – профессор кафедры географии, создал геологический музей в ЯГПИ, сейчас носящий его имя. А.Н. Ивановым написаны книги и статьи по истории педагогики и краеведению. Его труд о ярославском периоде жизни и деятельности К. Д. Ушинского удостоен в 1964 г. Премии имени Ушинского. Имеет сто тридцать научных публикаций. Руководил подготовкой аспирантов. Редактор ученых записок факультета. Область научных интересов: естествознание, геология, стратиграфия, палеонтология, история науки. Награжден медалями, знаком «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», «За трудовую доблесть», Знак «Отличник народного просвещения». (Иванов Анатолий Николаевич (23.03.1910-14.02.1991) // Профессора ЯГПУ. 1908-2008: биографические очерки / состав. А.В. Еремин; под ред. д.и.н. проф. М. В. Новикова. – Второе изд. Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2008. С. 74–75)

Сведения об авторах

Баранова Екатерина Сергеевна – студент V курса специальности «Безопасность жизнедеятельности», Вятский государственный университет, г. Киров.

Бобылев Андрей Владимирович – кандидат педагогических наук, преподаватель ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль.

Бугайчук Татьяна Владимировна – доктор политических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Бугайчук Татьяна Владимировна – доктор политических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Буракова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Ведерникова Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров.

Добрякова Екатерина Сергеевна – ассистент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

Доссе Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Коряковцев Сергей Павлович – кандидат педагогических наук, преподаватель ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль.

Кривцова Елена Александровна – учитель-дефектолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 69», г. Ярославль.

Кротова Мария Николаевна – кандидат психологических наук, преподаватель, ФГКОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль.

Куликов Александр Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Новиков Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль.

Плуженская Любовь Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, начальник патентно-информационного отдела, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Тарабарина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук, заместитель директора ГБУ СО ЯО «Красноперекопский психоневрологический интернат», г. Ярославль.

Information about authors

Baranova Ekaterina Sergeevna – 5th year student of the specialty «Life Safety», Vyatka State University, Kirov.

Bobylev Andrey Vladimirovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl.

Bugaichuk Tatyana Vladimirovna – Doctor of Political Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Bugaichuk Tatyana Vladimirovna – Doctor of Political Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Burakova Galina Yurievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Vedernikova Elena Vladimirovna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov.

Dobryakova Ekaterina Sergeevna – Assistant of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, YSPU named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Dosse Tatyana Grigorievna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Koryakovtsev Sergey Pavlovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl.

Krivtsova Elena Alexandrovna – teacher-defectologist of the municipal preschool educational institution "Kindergarten No. 69", Yaroslavl.

Krotova Maria Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Lecturer, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl.

Kulikov Alexander Yurievich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Novikov Mikhail Vasilyevich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

Pluzhenskaya Lyubov Vitalievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Journalism and Media Communications, Head of the Patent Information Department, Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Tarabarina Tatyana Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Fedorova Polina Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Deputy Director of the Krasnoperekop Psychoneurological Boarding School, Yaroslavl.

Для заметок

Научное издание

**ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы научно-практической конференции
«Чтения Ушинского»

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 11.07.2022. Формат 60х90/16.
Объем 5,75 п. л., 4,15 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 134.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852)32–98–69