

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Сборник научных трудов

Выпуск 11



Симферополь
2025



ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»
(ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова)



*Посвящается 15-летию аспирантуры
кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЫПУСК 11

Симферополь
2025

ББК 74.6

П24

*Учредитель: Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым*

«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано Управлением
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и мас-
совых коммуникаций по Республике Крым и городу Севастополю.

Серия ПИ № ТУ91-00242 от 24 декабря 2015 г.

Издание включено в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
и размещается в научной электронной библиотеке (Elibrary.ru).

Договор № 216-04/2016 от 11 апреля 2016 г.

Редакция оставляет за собой право на редактирование и сокращение статей.
Мнения авторов не всегда совпадают с точкой зрения редакции. За достоверность
фактов, цитат, имен, названий и других сведений ответственность несет автор.

Издание осуществлено на средства авторов и распространяется бесплатно.

Печатается по решению Ученого совета Государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова».

Протокол № 16 от 30 июня 2025 г.

Редакция:

Тархан Ленуза Запаевна, д-р пед. наук, профессор (главный редактор);

Самойлова Мария Васильевна, канд. пед. наук (заместитель главного редактора);

Кадырова Гульнара Аметовна, канд. пед. наук (ответственный секретарь).

П24 Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных
трудов. Выпуск 11. – Симферополь : РИО КИПУ имени Февзи Якубова,
2025. – 216 с.

В сборнике представлены научные статьи, в которых рассмотрены проблемы психо-
лого-педагогических исследований, в частности педагогического эксперимента и его резуль-
таты в диссертационных работах, а также опыт реализации экспериментальных исследова-
ний в учебном процессе.

Для научных работников, преподавателей вузов, СПО и ДПО, аспирантов, магистран-
тов.

СОДЕРЖАНИЕ

Аджиаметова Ф.И., Ислямова Э.А. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ	8
Аметова Д.Р., Самойлова М.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОДЕЖДЫ	16
Алексеева А.А., Мыльников В.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	22
Асанова Л.А., Илюшкина А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА	31
Буранова Н.Ш. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	39
Велиляева З.Р. ВИРТУАЛЬНАЯ ПРИМЕРКА ЛЕКАЛ ОДЕЖДЫ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ	46
Гельфанова Д.Д., Каимова Э.Л. ПРИМЕНЕНИЕ U-КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ ДЛЯ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	52
Горохов В.В., Кадырова Г.А. РАЗРАБОТКА МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ В МДЦ «АРТЕК»: ПЛАН ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	59
Дубинин М.Д., Тархан Л.З. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТРЕБОВАНИЯ	67

Дубровская Н.В., Шарипова Э.Р. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАНЯТИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПОРТНЫХ	75
Ермакпаева Т.В. МУЛЬТИПЛИКАЦИОННАЯ СТУДИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ПОЗИТИВНОГО КОНТЕНТА ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	83
Ислямова Э.А., Хаялиева С.З. ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	92
Кадырова Г.А., Пальчук М.И. АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТАХ МАГИСТРАНТОВ	100
Квасялис И.А., Орлова И.К. РЕАЛИЗАЦИЯ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА	108
Кропотова Н.В. ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ	116
Макарова Е.Л. ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	124
Максимова О.К. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	130
Мустафаева Л.Ф. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ	135

Орлова И.К., Ельникова Т.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	144
Пак К.В., Шарипова Э.Р. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ЗАКРОЙЩИКОВ	153
Самойлова М.В. ВЫБОР ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	165
Хаялиева С.З., Стеченко А.А. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	172
Шаповаленко Л.О. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	179
Шарапановская О.Н. КАБИНЕТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА КАК РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	187
Шмелева Е.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ РАННЕГО РАЗВИТИЯ «СОВЁНОК»	195
Шукшина С.Е., Борисова М.М. СОПРОВОЖДЕНИЕ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА	203

**Аспирантуре кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова
15 лет!**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВИТЯГ З НАКАЗУ

“ 05 ” липня 2010 р.

Київ

№ 668

Про затвердження рішень атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України від 17.06.2010 р.

Відповідно до рішення атестаційної колегії Міністерства освіти і науки
України від 17.06.2010 р.

НАКАЗУЮ:

3.22. Відкрити в аспірантурі Кримського інженерно-педагогічного університету (Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим) спеціальності:
10.01.02 – Російська література;
13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти.

5.24. Дозволити Кримському інженерно-педагогічному університету (Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим) здійснити у 2010 році набір до аспірантури зі спеціальності

23.00.02 - Політичні інститути та процеси (політичні науки).

Міністр

Д.В. Табачник

Учений секретар
атестаційної колегії

С.М. Баранов-Мохорт

Пятнадцать лет назад, **17 июня 2010 года**, согласно решению аттестационной коллегии Министерства образования и науки Украины была открыта аспирантура при кафедре профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова по специальности 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования», основателем которой явилась профессор Ленуза Запаевна Тархан. Идея создания аспирантуры методично исходила из необходимости и результатов работы Научной Школы профессора, которая, в свою очередь, берет точку отсчета с 2002 года.

За 15 лет своего существования аспирантура зарекомендовала себя как важный институт научного образования. Она стала платформой для подготовки около 50 высококвалифицированных специалистов, способствующих развитию науки и образования в регионе. Основные научные интересы находятся в поле исследований теоретико-методологических основ подготовки педагогов профессионального обучения в новых социально-экономических условиях: личностно-профессионального развития субъектов образовательного процесса высшей школы; теории и методики профессиональной подготовки в высшей школе; развитии профессионально важных качеств будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения и формировании их готовности к профессиональной деятельности; современных педагогических и информационных технологий в профессиональной подготовке в высшей школе.

Безусловно, пройдя путь в 15 лет и адаптируясь к современным условиям и требованиям научного сообщества, аспирантура развивалась и выпустила кандидатов наук, которые внесли значительный вклад в различные области знаний. Так, под руководством профессора Ленузы Запаевны Тархан аспирантура стала местом, где молодые ученые могут развивать свои исследовательские навыки и получать необходимые знания для успешной карьеры в науке.

Аспирантура за время своего существования стала важным центром научного образования и исследований. Она продолжает развиваться и вносит значительный вклад в развитие науки и образования в регионе и стране.

УДК 377.8:37.013.32:37.026

Аджиаметова Фейе Икремовна,
магистрант кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Ислямова Эльвина Асимовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям формирования профессиональных умений у обучающихся колледжа на занятиях учебной практики. Определено, что игровая деятельность способствует формированию не только профессиональных умений, но и развитию коммуникативных навыков, необходимых в производственной среде. В соответствии с этим, разработана модель формирования профессиональных умений, на основе деловой игры, представляющая собой эффективный инструмент активного обучения в системе профессионального образования.*

***Ключевые слова:** деловая игра, профессиональные умения, обучающиеся колледжа, учебная практика.*

Adziametova Feiye, Islyamova Elvina

A MODEL FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS BASED ON A BUSINESS GAME IN THE CLASSROOM OF EDUCATIONAL PRACTICE

***Summary.** The article is devoted to the peculiarities of forming professional skills among college students in the classroom of educational practice. It is determined that gaming contributes to the formation of not only professional skills, but also the development of communication skills necessary in an industrial environment. In accordance with this, a model of professional skills formation based on a business game has been developed, which is an effective tool for active learning in the professional education system.*

***Keywords:** business game, professional skills, college students, educational practice.*

Постановка проблемы. Эффективность деловых игр в профессиональной подготовке обусловлена их комплексным воздействием на личность обучающегося. Игровая деятельность способствует не

только формированию профессиональных умений, но и развитию коммуникативных навыков, необходимых в производственной среде. Моделирование рабочих ситуаций позволяет обучающимся осваивать профессиональные алгоритмы действий в безопасной образовательной среде.

Анализ исследований и публикаций. Вопросом применения активных методов обучения, в частности деловой игры, в современном образовании, их проектирования с учетом определенных целей и условий их реализации, занимались И.Н. Горелова, Т.В. Емельянова, Е.А. Казанцева, Е.В. Курапина, С.З. Хаялиева, Э.Р. Шарипова и др.

Цель статьи – разработка модели формирования профессиональных умений на основе деловой игры на занятиях учебной практики.

Изложение основного материала. Анализ научно-педагогической литературы демонстрирует многообразие различных подходов к определению термина «деловая игра». Прежде всего, обратимся к анализу понятия «игра», которая является фундаментальной категорией человеческой деятельности. Исследователи рассматривают игру в качестве особого вида активности, направленного на приобретение опыта и формирование ценностных ориентаций личности. В своих работах Е.А. Казанцева определяет игру как деятельность, способствующую самосовершенствованию поведения и управлению различными его аспектами [1, с. 74].

В своей работе И.Н. Горелова и Т.В. Телятникова, излагая концепцию С. Холла, отметили роль игры в виде связующего элемента между различными стадиями развития индивида, которая помогает ему перешагнуть с одного этапа на другой, плавно переходя к усвоению навыков, знаний и способов взаимодействия с миром [2, с. 12]. В литературе отмечено, что игровая деятельность в человеческой практике выполняет многообразные функции, обеспечивающие комплексное воздействие на личность участников [1, с. 74]. Таким образом, можно сделать вывод, что игра – это одно из важнейших средств, способствующее использованию имеющихся знаний и навыков, необходимых для личностного и психофизического развития, а также один из способов формирования способности к обучению и воспитанию.

Образовательная составляющая игровой деятельности способствует приобретению новых знаний и навыков в эмоционально привлекательной форме. Развивающий эффект игры проявляется в совершенствовании когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы и социальных компетенций участников.

Одним из распространенных видов игр в образовательном процессе является деловая игра. В контексте профессионального образования деловые игры интегрируют нижеперечисленные функции, адаптируя их к задачам формирования специальных компетенций:

- развлекательная функция проявляется через создание эмоционально насыщенной среды, вызывающей положительные переживания и способствующей психологической разрядке;
- коммуникативная составляющая деловых игр развивает навыки профессионального общения и командного взаимодействия;
- игротерапевтическая функция заключается в преодолении психологических барьеров, снятии эмоционального напряжения и разрешении внутренних конфликтов;
- диагностический потенциал игровой деятельности позволяет выявлять индивидуальные особенности участников и определять проблемные зоны в их развитии;
- коррекционный потенциал деловых игр реализуется через анализ допущенных ошибок и формирование эффективных алгоритмов профессиональной деятельности.
- процесс социализации через игру обеспечивает усвоение социальных норм и ценностей, адаптацию к различным жизненным ситуациям [1, с. 74].

Таким образом, деловые игры представляют собой комплексный дидактический метод, имитирующий реальные профессиональные ситуации в образовательном процессе. Данный подход позволяет воссоздать содержательные аспекты будущей профессиональной деятельности обучающихся в контролируемых условиях. Исследователь Е.А. Казанцева определяет деловые игры как упрощенную модель воспроизведения производственных ситуаций, что подчеркивает их практическую направленность [1, с. 103]. В свою очередь Т.В. Емельянова и Г.А. Медяник, обозначили позицию А.А. Вербицкого, который рассматривает деловую игру в качестве формы моделирования профессиональных отношений и взаимодействий [3, с. 19]. Эффективность данного метода обусловлена активным вовлечением всех участников образовательного процесса в имитационную деятельность. Автор Е.В. Курапина подчеркивает особую значимость деловых игр как инструмента примерки различных социальных и профессиональных ролей [4, с. 72]. Данный метод способствует развитию критического мышления и навыков принятия ответственных ре-

шений на основе полученных знаний, а интерактивный характер деловых игр повышает вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.

Исходя из этого, применение деловых игр на занятиях дает возможность обучающимся улучшить процессы профессиональной адаптации и интеграции, служит мотивом в повышении квалификации на протяжении всей своей профессиональной деятельности.

Рассматривая структуру построения деловой игры, отметим, что деловая игра, являясь основой педагогического процесса, базируется на следующих общедидактических принципах:

1) принцип имитационного моделирования конкретных условий в динамике производства, которая отражает содержание профессиональной деятельности;

2) принцип постановки проблемы содержания образовательного процесса;

3) принцип совместной деятельности обучающихся игрового взаимодействия;

4) принцип, заключающийся в достижении двух основных целей: деловая игра как реализация целей образовательного процесса и как развитие личности обучающегося [3, с. 19].

При разработке занятия, посредством проведения деловой игры, перед преподавателем колледжа стоит два ряда целей – игровые и педагогические. Реализация игровых целей заключается в успешном выполнении обучающимися взятых на себя ролей. Реализация педагогических целей заключается в развитии профессионального мышления, приобретения навыков и умений, формировании системы ценностей в коллективе. Одним из основных критериев разработки деловых игр служит способность преподавателя к моделированию жизненных и профессиональных ситуаций [3, с. 19].

Деловые игры в основе своей реализации и разработке преследуют две задачи, которые заключаются в наличии имитационной и игровой модели в практике обучающихся.

Каждая деловая игра имеет свою структуру, в некоторых случаях структура различна, но в основном имеются обязательные общие этапы, такие, как имитационная модель, игровая модель, цели игры, сценарий, распределение ролей, правила игры и подведение итогов (рисунок 1).

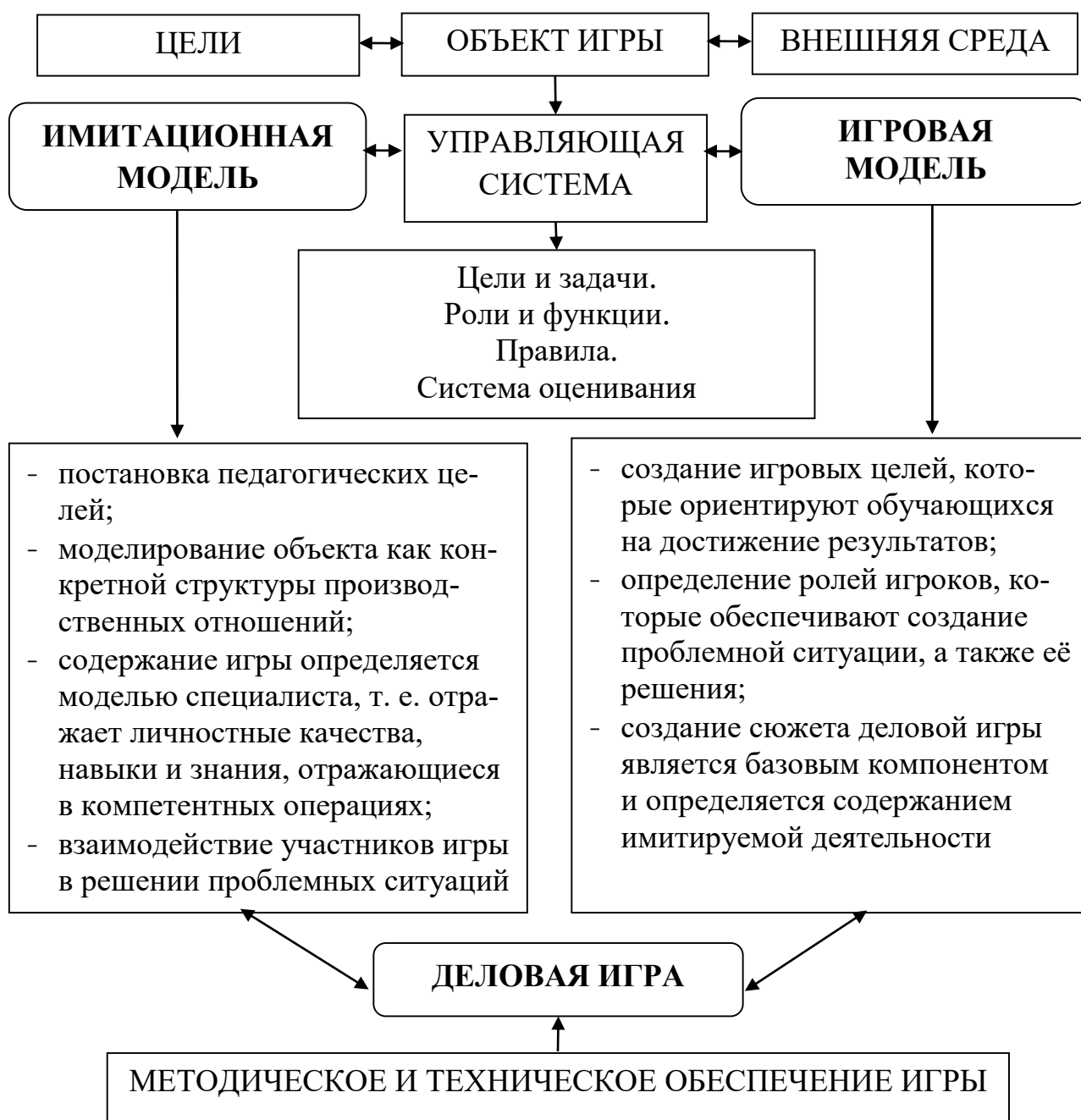


Рисунок 1. – Структурная схема деловой игры

Первостепенное значение в имитационной модели деловой игры имеет корректная постановка педагогических целей, определяющих направленность всего игрового взаимодействия. Моделирование объекта как конкретной структуры производственных отношений создает необходимый контекст для погружения обучающихся в профессиональную среду. Взаимодействие участников в процессе решения проблемных ситуаций активизирует когнитивные процессы и способствует формированию профессиональных компетенций. Структурная целостность имитационной модели обеспечивает системность образовательного воздействия [3, с. 20].

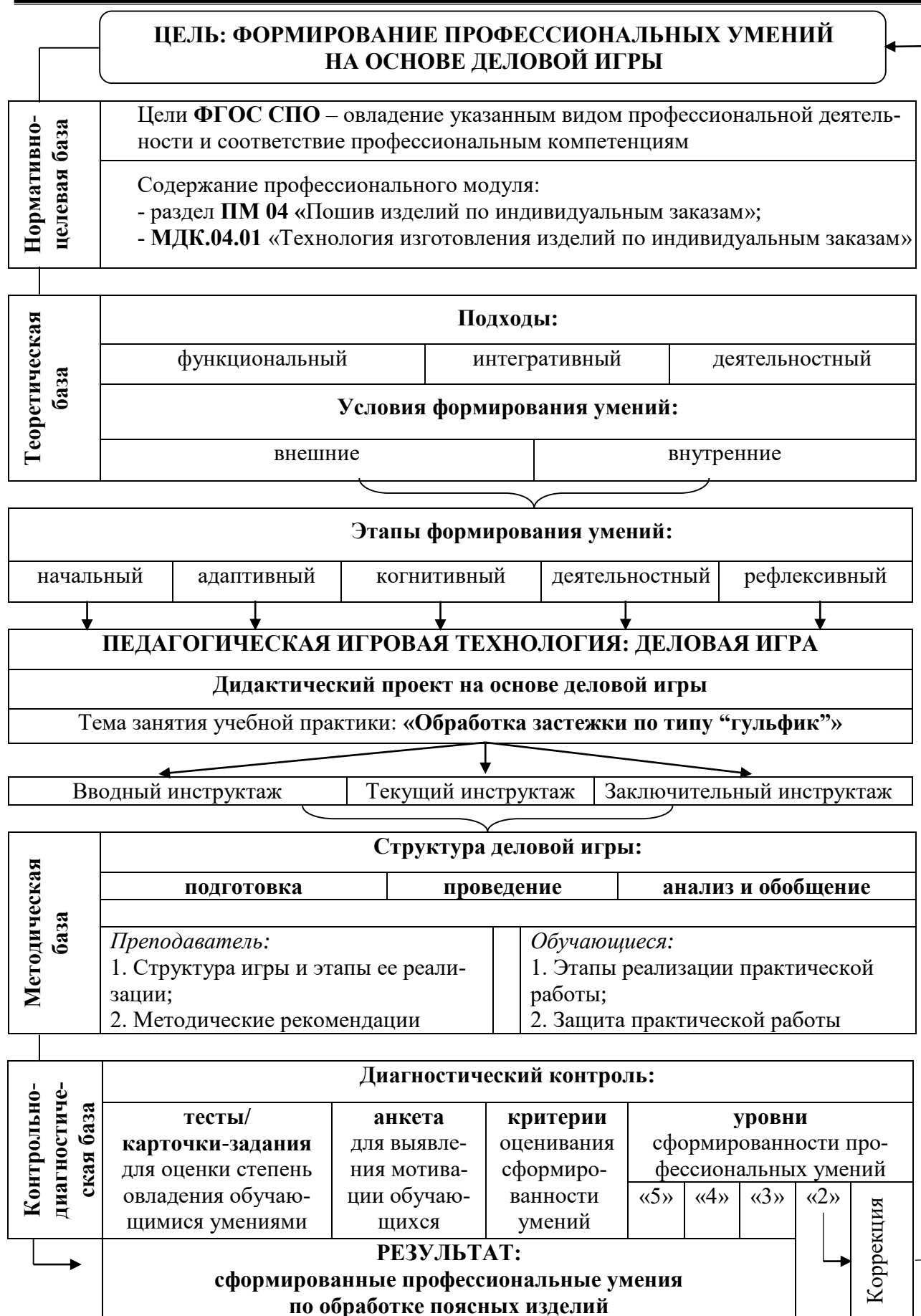


Рисунок 2. – Модель формирования умений обучающихся по обработке поясных изделий на основе деловой игры

В свою очередь, игровая модель при разработке деловой игры выступает практическим инструментом реализации имитационной модели в образовательном процессе. Данная модель устанавливает алгоритм действий участников и воссоздает ситуации, соответствующие реальной профессиональной деятельности. Создание игровых целей ориентирует обучающихся на достижение конкретных результатов, активизируя их познавательную мотивацию. Определение ролей участников обеспечивает многоаспектное рассмотрение проблемной ситуации и стимулирует поиск оптимальных решений с различных профессиональных позиций. Сюжет деловой игры выступает базовым компонентом всей конструкции и определяется содержанием имитируемой профессиональной деятельности [3, с. 20]. Интеграция имитационной и игровой моделей создает целостную образовательную технологию, направленную на формирование профессиональных компетенций.

Предварительный этап разработки деловой игры требует тщательного продумывания всех структурных элементов, обеспечивающих достижение образовательных целей [5]. Каждый компонент игровой и имитационной моделей должен быть детально проработан для создания целостной образовательной технологии. Предварительная подготовка включает также разработку методических материалов и инструкций для участников образовательного процесса.

Например, деловая игра для обучающихся колледжа представляет собой комплексную образовательную технологию, направленную на решение следующих задач:

- 1) создание целостного представления у обучающихся о будущей профессиональной деятельности в сфере производства одежды;
- 2) развитие навыков, позволяющих повысить конкурентоспособность на современном рынке труда;
- 3) формирование профессиональных коммуникативных компетенций в процессе моделирования реальных производственных ситуаций;
- 4) освоение профессиональных способностей через практическое применение теоретических знаний в контексте имитируемой деятельности.

Применение интерактивной технологии в формате деловой игры на занятиях учебной практики помогает обучающимся стать профессионально компетентными, социально активными и грамотными в своих действиях, активизирует познавательную деятельность

и способствует повышению учебной мотивации, что в конечном итоге позволяет выпустить на рынок труда высококвалифицированных рабочих [6].

Таким образом, деловая игра как центральный элемент модели выступает инструментом активизации познавательной деятельности обучающихся и способствует развитию их профессионального мышления. Разработанная модель наглядно демонстрирует взаимосвязь всех структурных элементов процесса формирования профессиональных умений по обработке поясных изделий. В ней отражена организация целостного учебного процесса, направленного на формирование профессиональных умений обучающихся СПО. Реализация данной модели позволит успешно сформировать данные умения для эффективного осуществления профессиональной деятельности по осваиваемой специальности.

Литература

1. Казанцева Е.А. Игровые технологии в образовании : учебное пособие / Е.А. Казанцева. – Курган : КГУ, 2021. – 112 с.
2. Горелова И.Н. Деловые игры в экономике и управлении : учебное пособие / И.Н. Горелова, Т.В. Телятникова. – Омск : ОмГТУ, 2023. – 127 с.
3. Емельянова Т.В. Игровые технологии в образовании : учебно-методическое пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. – Тольятти : ТГУ, 2015. – 88 с.
4. Курапина Е.В. Дискуссионные технологии. Инновация в социально-культурной деятельности : учебно-методическое пособие / Е.В. Курапина. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2022. – 152 с.
5. Хаялиева С.З. Реализация методов активного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения / С.З. Хаялиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2018. – № 3 (61). – С. 277–282.
6. Шарипова Э.Р. Деловая игра как средство формирования профессиональных умений обучающихся СПО / Э.Р. Шарипова, Э.И. Абдурешитова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 35–39.

УДК 378:37.026.9:372.8:687

Аметова Диана Редвановна,
студентка кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Самойлова Мария Васильевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОДЕЖДЫ

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям формирования пространственного мышления обучающихся при изучении проектирования одежды. Отмечена педагогическая ценность метода макетирования в дизайне костюма для развития пространственного мышления. Раскрыты возможности техник оригами и свободного кроя для получения оригинальных форм костюма на примере творчества современных дизайнеров.*

***Ключевые слова:** пространственное мышление, макетирование, оригами, дизайнерская одежда, проектирование костюма.*

Ametova Diana, Samoilova Maria

FEATURES OF DEVELOPING SPATIAL THINKING OF STUDENTS WHEN DESIGNING CLOTHES

***Summary.** The article is devoted to peculiarities of forming spatial thinking of students in the study of clothing design. The pedagogical value of the layout method in costume design for the development of spatial thinking is noted. The possibilities of origami and free-cut techniques for obtaining original costume shapes are revealed using the example of the work of modern designers.*

***Keywords:** spatial thinking, layout, origami, designer clothes, costume design.*

Постановка проблемы. Неотъемлемыми условиями формирования творческого потенциала будущих дизайнеров является развитие креативности, пространственного мышления и навыков визуализации объектов проектирования. Профессиональная подготовка будущих специалистов модной индустрии предусматривает всестороннее развитие личности студентов и формирование готовности к созданию дизайнерских продуктов, что предполагает создание новых форм и использование нестандартных проектных решений. При этом

обучающиеся сталкиваются с рядом сложностей, обусловленных необходимостью разработки разверток деталей одежды, соответствующих необходимым объемным формам. В практике существует два традиционных подхода к созданию лекал: плоское изготовление выкроек на основе расчетов и построений и макетный метод. С целью мотивации творческого поиска обучающихся и погружению их в практику изучения процесса конструирования, постоянно создаются и исследуются новые техники проектирования одежды. Самыми распространенными средствами выражения идей являются эскизирование и макетирование (метод наколки). Работа посвящена особенностям развития пространственного мышления обучающихся при формировании умений проектирования одежды на основе макетирования.

Анализ исследований и публикаций. Теоретические основы формирования пространственного мышления рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева, Г.Д. Глейзера, Е.Ф. Рыбалко, И.С. Якиманской. Значение средств наглядности в развитии пространственного мышления будущих дизайнеров раскрыто А.В. Щегловым [1]. Педагогическим аспектам и условиям формирования объемно-пространственного мышления обучающихся в процессе дизайн-проектирования посвящена публикация О.В. Будниковой, Е.В. Колесниковой, Т.М. Ноздрачёвой [2]. Авторы предлагают применять бумагопластику для развития креативности обучающихся в контексте изучения архитектоники объёмных форм. Принцип формирования навыков работы с объемными моделями на примере подготовительных курсов АНО ВО «Институт бизнеса и дизайна» рассмотрен в работе Л.М. Шамшиной [3].

Цель статьи – охарактеризовать особенности развития пространственного мышления обучающихся швейного профиля при изучении творческих методов проектирования одежды.

Изложение основного материала. Впервые систематическое специальное исследование проблемы изучения пространственного мышления, его механизмов и закономерностей развития началось в XX столетии. На основе анализа методических исследований А.Р. Черняева отмечает, что изначально использовался термин «пространственное воображение» [4]. Психологи, рассматривая активное воображение, выделяют следующие виды: творческое (продуктивное) и воссоздающее (репродуктивное) воображение. В процессе обучения проектированию одежды возникает творческое (продуктивное)

активное воображение, которое предполагает самостоятельное создание образов, реализующихся в продуктах деятельности [5]. Автор А.П. Кузнецов под пространственным мышлением понимает свободное оперирование пространственными образами, созданными на различной наглядной основе, их преобразование с учетом требований задачи [6].

Если создание моделей одежды построено на основе типового проектирования, специалист должен обладать профессиональным опытом и умением разработки чертежей на основе использования расчетно-графических, расчетно-аналитических или инженерных методов конструирования. Кроме того, в актуальном учебном процессе используются методы 3D моделирования, позволяющие визуализировать образ проектируемого изделия. Однако для нахождения решений сложных объемных форм и учета пластики материала дизайнеры применяют макетный метод, что также находит применение в учебном процессе.

Под макетированием традиционно понимают метод моделирования одежды, основанный на поиске объемно-пространственной формы на манекене или фигуре человека. В процессе использования данного метода, как отмечает Т.А. Киреева, дизайнер занимается объемным эскизированием и может оценить возможность реализации своего творческого замысла, его креативность и соответствие внутренней составляющей законов композиции [7, с. 7].

Макетирование представляет собой создание прототипов проектируемых моделей, которое позволяет обучающимся моделировать формы и пропорции одежды, анализировать взаимодействие элементов костюма и получать обратную связь. На раннем этапе проектирования в качестве материала, позволяющего легко экспериментировать и визуализировать трехмерные формы, можно использовать бумагу. Бумага как доступный материал позволяет работать с объемом, пропорциями и структурой будущих изделий, легко корректировать конструкции и анализировать взаимосвязь элементов костюма в трехмерной форме. Особое значение макетирование приобретает в формировании архитектоники костюма – гармоничного расположения и взаимосвязи элементов конструкции. Работа с бумагой имеет ряд технологических особенностей, например, для создания устойчивых и жестких конструкций в бумажных моделях используются методы биговки, фальцовки, вырубки и гибкие лекала, что требует от студентов точности и внимания к деталям. Работа с бумажными макетами

позволяет исследовать форму, создавать ребра жесткости и взаимодействовать с материалом в поисках устойчивых конструкций. Особенности бумаги позволяют варьировать типы складок и создавать объемные формы, которые могут послужить прототипами тканей и других материалов. Студенты изучают возможности материала через практику, что стимулирует их к дальнейшим экспериментам и расширяет их профессиональные умения. Данный метод позволяет наглядно демонстрировать сложные формы, а также помогает студентам развивать пространственное восприятие, что делает этот метод эффективным средством обучения.

В процессе изучения конструирования одежды использование шаблонов базовых конструкций для моделирования с последующим склеиванием полученных бумажных деталей дает наглядное представление о конечном результате, что помогает понять логику построения конструкций.

Эффективным инструментом для развития пространственного мышления становится макетирование с использованием техники оригами. Искусство складывания бумаги оригами играет важную роль в образовательном процессе подготовки дизайнеров. Приемы оригами могут быть использованы для создания формы костюма либо его отдельных элементов, аксессуаров, дополнений. В контексте проектирования одежды оригами не только развивает навыки трехмерного формообразования, но и позволяет обучающимся понимать принципы создания уникальных объемных форм. Данная техника способствует формированию у студентов конструкторских навыков, необходимых для проектирования одежды, где плоские материалы трансформируются в сложные и многослойные конструкции. Для современного дизайна оригами является воплощением художественных принципов формообразования, в котором основным формообразующим элементом является складка (сгиб, фальц) [8, с. 35].

Примером успешного применения оригами в дизайне служат работы японского дизайнера одежды Шинго Сато, который использует технику создания уникальных форм костюма. Техника кроя оригами позволяет преобразовать функциональные и конструкторские нюансы одежды в неожиданные декоративные изыски, сложные складки оригами, новые конструктивные линии, объёмные рельефные декоративные элементы, карманы и драпировки [9]. Проектирование одежды требует от студентов понимания структурной основы костюма, что можно успешно развивать через метод макетирования.

Авторская техника проектирования одежды Шинго Сато «Трансформация и реконструкция» предусматривает зарисовку маркером конструктивно-декоративных линий на тканевом макете базовой конструкции и получение готовых лекал путем разрезания макета. Данный способ моделирования позволяет использовать обратную логику проектирования от готового результата к разверткам деталей и найти точное положение конструктивных линий на проектируемой модели одежды. Особенности данной техники с использованием бумажных макетов описаны Томоко Накамити, профессором Академии моды Бунка, в иллюстрированных изданиях «Pattern magic». Использование творческого макетирования в образовании вдохновляет обучающихся на поиски новых решений и инновационных форм.

К одному из методов развития воображения и объемно-пространственного мышления можно отнести изучение опыта британского дизайнера, преподавателя Королевского колледжа искусств в Лондоне (Royal College of Art) Джулиана Робертса с его методом изготовления одежды «Subtraction Cutting» или «Free cutting», то есть «Свободный крой методом вычитания». Метод позволяет получать объемные 3D-композиции из максимально простых и абстрактных плоских конструкций. Материал исходного элемента кроится по конструктивным линиям, в нём прорезаются отверстия, полученный крой скручивают, выворачивают и добавляют отдельные фрагменты. Данная техника способствует развитию свободного образно-пространственного мышления, содержит элементы эксперимента и импровизации [3].

Таким образом, при обучении на основе макетирования студенты осваивают принципы создания объемных форм, учатся балансировать элементы композиции и это напрямую влияет на их способность проектировать одежду. В рамках образовательного процесса макетирование помогает студентам на практике понять принципы объема, пропорций и фактуры. Использование бумаги позволяет пробовать разнообразные формы и понимать, как они изменяются в зависимости от построения и текстуры материала. Работы дизайнеров, таких как Шинго Сато, Джулиан Робертс, демонстрируют, что макетирование позволяет создавать костюмы, где каждый элемент несет и конструктивную, и эстетическую нагрузку. Примеры из практики вдохновляют обучающихся и дают им возможность видеть, как оригами и макетирование могут обогащать процесс создания одежды, стимулируя их творческое развитие и профессиональный рост.

Литература

1. Щеглов А.В. Развитие пространственного мышления студентов средствами наглядности в дизайн-образовании / А.В. Щеглов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – № 3–2. – С. 367–374.
2. Будникова О.В. Особенности формирования объёмно-пространственного мышления обучающихся в процессе дизайн-проектирования / О.В. Будникова, Е.В. Колесникова, Т.М. Ноздрачева // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия : Лингвистика и педагогика. – 2019. – Т. 9, № 2 (31). – С. 136–147.
3. Шамшина Л.М. Формирование навыков объёмно-пространственного мышления на основе простой формы / Л.М. Шамшина // Бизнес и дизайн ревю. – 2021. – № 2 (22). – С. 15.
4. Вылегжанина И.В. Педагогические условия формирования пространственного мышления младших школьников на занятиях по робототехнике во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / И.В. Вылегжанина, Е.С. Макарова // Концепт : науч.-метод. эл. журнал. – 2020. – №. 6. – С. 94–109. – Режим доступа : <https://e-koncept.ru/2020/201048.htm>.
5. Трофименко Ю.В. Развитие воображения, «пространственного видения», «пространственного воображения» в процессе изучения геометрической составляющей в начальной школе / Ю.В. Трофименко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7-3 (121). – С. 102–107.
6. Кузнецов А.П. Пространственное мышление – основа развития пространственных представлений у студентов / А.П. Кузнецов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 23. – С. 157–161.
7. Киреева Т.А. Моделирование одежды методом накладки : учебное пособие / Т.А. Киреева. – Минск : РИПО, 2020. – 165 с.
8. Куракина И.И. Архитектоника объёмных форм в дизайне одежды : учебно-методическое пособие / И.И. Куракина. – Екатеринбург : УрГАХУ, 2015. – 100 с.
9. Чеботаева О.А. Значение художественного источника в творчестве японских дизайнеров Ёджи Ямамото и Шинго Сато/ О.А. Чеботаева, С.А. Палачиди, В.И. Курбатова // International journal of professional science. – 2022. – № 9. – С. 29–34.

УДК 376:37.015.3

Алексеева Анна Андреевна,
студентка кафедры педагогики и психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»;

Мыльникова Вероника Дмитриевна,
студентка кафедры педагогики и психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»;

научный руководитель: **Орлова Инга Константиновна**,
доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** В статье рассмотрена взаимосвязь работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и психическим состоянием работников. Отмечено, что у сотрудников, которые работают в специальных учреждениях больше вероятен риск появления психического выгорания, чем у сотрудников, которые работают со здоровыми детьми. Исследование направлено на выявление факторов, способствующих развитию выгорания у данной категории специалистов, а также анализ его последствий для качества образовательного процесса и психоэмоционального состояния педагогов. В ходе исследования проведен опрос среди работников образовательных учреждений, работающих с детьми с ограниченными возможностями, что позволило выявить уровень стресса, эмоционального истощения и деперсонализации. Результаты показывают, что высокие нагрузки, недостаток поддержки со стороны администрации и коллег, а также эмоциональная привязанность к ученикам значительно увеличивают риск выгорания. В статье также предложены рекомендации по профилактике выгорания, включая создание поддерживающей среды, повышение квалификации и внедрение программ психологической помощи.*

***Ключевые слова:** работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья, психическое выгорание, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание.*

Alekseeva Anna, Mylnikova Veronika, scientific adviser Orlova Inga

PROFESSIONAL BURNOUT AMONG SPECIALISTS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary. *The article examines the relationship between working with children with disabilities and the mental state of employees. It is noted that employees who work in special institutions are more likely to develop mental burnout than employees who work with healthy children. The study is aimed at identifying the factors contributing to the development of burnout in this category of specialists, as well as analyzing its consequences for the quality of the educational process and the psycho-emotional state of teachers. The study included a survey of employees of educational institutions working with children with disabilities, which revealed the level of stress, emotional exhaustion and depersonalization. The results show that high workloads, lack of support from the administration and colleagues, as well as emotional attachment to students significantly increase the risk of burnout. The article also offers recommendations for burnout prevention, including the creation of a supportive environment, advanced training and the implementation of psychological assistance programs.*

Keywords: *working with children with disabilities, mental burnout, emotional burnout, professional burnout.*

Постановка проблемы. Современные условия и динамичное развитие мира имеют значительное влияние на психическое и эмоциональное состояние людей. Этому влиянию наиболее подвержены люди, работающие в системе «человек-человек». Это может проявляться различными эмоциональными изменениями, в частности эмоциональным выгоранием. Одним из примеров таких профессий является педагогическая профессия.

Специалисты отмечают, что повышенный уровень выгорания среди учителей связан, в том числе с особенностями их профессии, которая требует высокой эмпатии и эмоциональной отдачи. По результатам исследования направления «Я.Учитель» компании «Яндекс» стало известно, что около 75 % учителей в России сталкиваются с выгоранием на работе. Для 38 % из них это серьезно влияет на качество жизни и способность эффективно работать [1].

Эта проблема наиболее ярко выражена у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На сегодня таких педагогов требуется довольно много, так как с каждым годом в России растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с ОВЗ – это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [2].

Согласно официальной статистике, к 2023 году в стране зарегистрировано более 1,5 миллиона детей с ОВЗ, что составляет 9,3 % от общей численности детского населения [3].

Анализ исследований и публикаций. Проблема профессионального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, привлекает внимание исследователей и практиков в области образования и психологии на протяжении последних десятилетий.

Исследования показывают, что педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, подвержены более высокому уровню стресса и эмоциональному истощению по сравнению с коллегами, работающими с обычными детьми. Например, работа М. Борисовой подчеркивает, что педагоги, сталкивающиеся с постоянными эмоциональными и физическими нагрузками, чаще испытывают симптомы выгорания [4].

Важным аспектом является также влияние индивидуальных характеристик педагогов на уровень выгорания. Исследования показывают, что личностные черты, такие как высокая степень эмпатии и перфекционизма, могут как способствовать, так и препятствовать развитию выгоранию. В работе Т. Соловьевой отмечается, что педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются с профессиональным стрессом, что снижает риск выгорания [5].

Анализ существующих исследований и публикаций показывает, что проблема профессионального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, является многогранной и требует комплексного подхода, включающего как индивидуальные, так и организационные аспекты.

Целью статьи является установление влияния работы с детьми с ОВЗ на психическое состояние педагогов и систематизация подходов к профилактике профессионального выгорания.

Изложение основного материала. В целом под психическим выгоранием специалисты понимают состояние физического, эмоционального и психологического истощения, вызванного длительным стрессом, перегрузкой и недостатком возможности восстановления [5].

Под «выгоранием» Г. Фройденбергер понимает некое состояние психического и физического истощения, возникающего под воздействием профессиональной среды [2]. Исходя из этого определения,

мы можем сделать вывод, что именно профессиональная деятельность имеет большое влияние на психическое здоровье человека и чаще всего может приводить к выгоранию.

Профессиональное выгорание – вид выгорания, который связан с работой и профессиональной деятельностью. Часто возникает у людей, занимающихся работой, требующей высокой эмоциональной нагрузки, постоянного контакта с людьми или подверженной постоянному стрессу [6].

По мнению К. Маслач, профессиональное выгорание является психологическим синдромом, вызванным продолжительной ответной реакцией на постоянный эмоциональный и межличностный стресс в рабочей среде [2].

В одной из публикаций М. Борисовой и Н. Ансимовой были выделены пять групп факторов, которые являются причинами профессионального выгорания:

- 1) индивидуальные, к которым относятся особенности эмоциональной и мотивационной сфер личности; это может быть низкая самооценка, низкий уровень, неуверенность в себе, нейротизм, эмоциональная возбудимость, трудоголизм и т. д.;
- 2) факторы, связанные с содержанием и спецификой труда – при работе с большим количеством контактов с людьми, трудно ощутимыми результатами труда, большими интеллектуальными нагрузками, необходимостью интенсивного восприятия и высоким психоэмоциональным напряжением, увеличивается вероятность выгорания;
- 3) организационные факторы, к которым относятся недостатки в организации и в условиях труда;
- 4) социально-психологические, связанные со сложными межличностными отношениями, с негативным климатом на рабочем месте;
- 5) факторы, обусловленные современной социально-экономической ситуацией (низкая заработная плата, недостаток социальной поддержки, чувство социальной незащищенности) [4].

Работа с детьми, имеющими особенности в развитии, требует высокой эмоциональной вовлеченности со стороны педагогов. Требуется индивидуальный подход к обучению и воспитанию таких детей, высокий уровень эмпатии для того, чтобы предоставлять поддержку и создавать благоприятную эмоциональную атмосферу.

Также необходимы специальные навыки коммуникации для эффективной работы [7].

Сложности, с которыми сталкиваются педагоги при работе с такими детьми, могут приводить к эмоциональной и физической усталости, стрессу и выгоранию [8].

В рамках настоящей работы было проведено исследование, направленное на выявление зависимости уровня профессионального выгорания педагогов и работой с разными категориями детей (здоровыми и с ОВЗ).

Цель исследования: выявить уровень профессионального выгорания у педагогов, работающих со здоровыми детьми и у педагогов, которые работают с детьми с ОВЗ, и на основе этих данных определить связь между уровнем психического состояния педагогов и работой с детьми с ОВЗ.

Возраст испытуемых: 22–50 лет.

Материалы: опросник психического выгорания (разработан на основе модели К. Маслач и С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [9].

Количество опрошенных: 22 человека.

При анализе результатов исследования опрошиваемые были разделены на 2 группы: специалисты, работающие с детьми с ОВЗ (далее 1-ая группа) и специалисты, работающие со здоровыми детьми (далее 2-ая группа).

На рисунках 1–3 представлены результаты опроса двух групп.

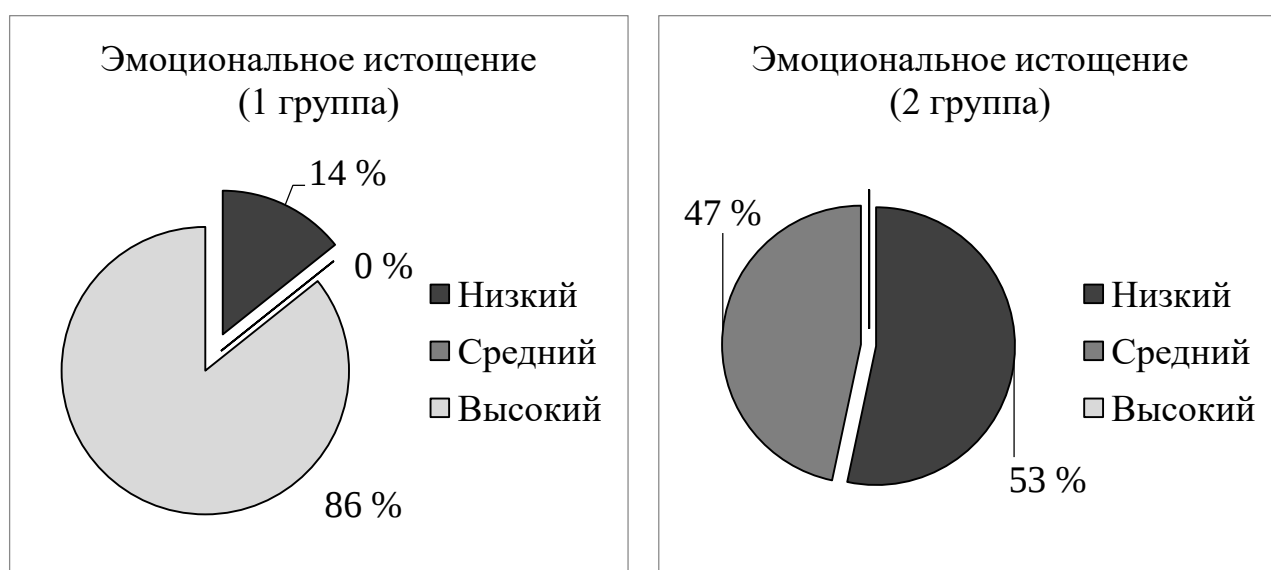


Рисунок 1. Степень выраженности синдрома выгорания по показателю «эмоциональное истощение»

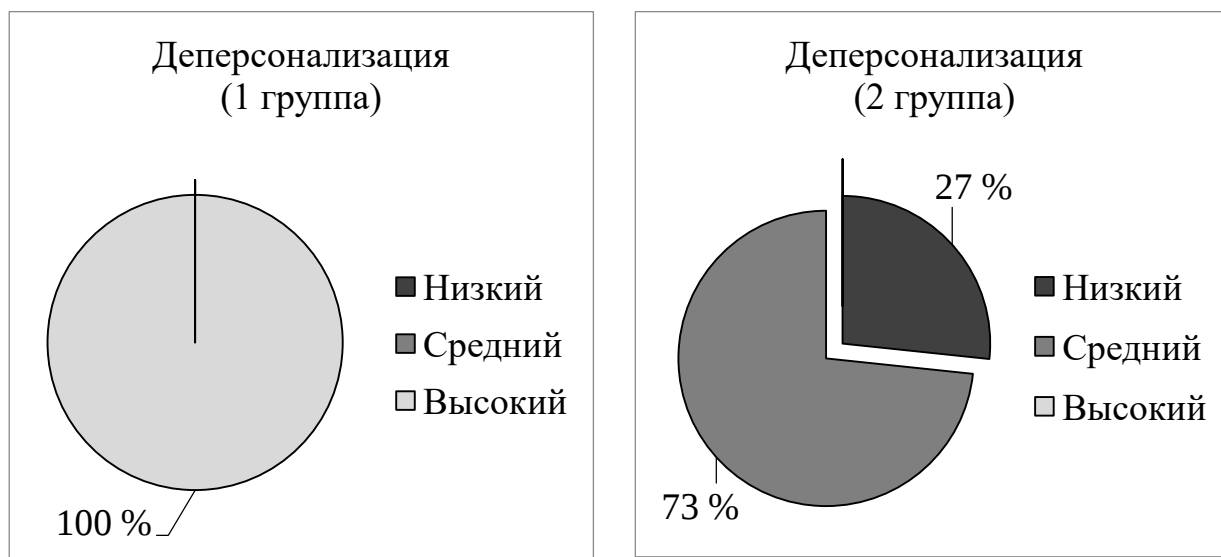


Рисунок 2. Степень выраженности синдрома выгорания по показателю «деперсонализация»

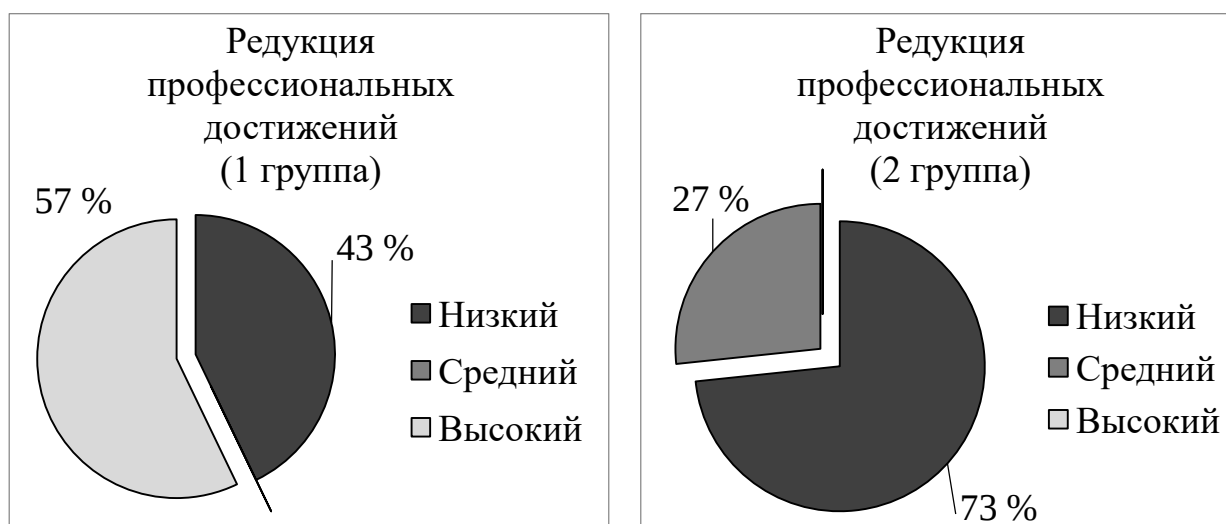


Рисунок 3. Степень выраженности синдрома выгорания по показателю «редукция профессиональных достижений»

Вывод по исследованию. Таким образом, согласно нашему исследованию, очевидна зависимость работы с детьми с ОВЗ и высоким уровнем синдрома выгорания, что говорит об актуальности исследования и необходимости систематизации подходов профилактики этого психического состояния.

Профилактика эмоционального выгорания среди специалистов, работающих в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривает реализацию общих и специализированных мероприятий на различных уровнях социальной структуры [11].

Ключевыми условиями успешной профилактики являются комплексный подход, последовательность, дифференциация, своевременность.

Формы профилактической работы могут включать в себя такие виды деятельности: 1) информационная деятельность; 2) просветительская работа; 3) создание социокультурной среды; 4) активное обучение социально значимым навыкам; 5) формирование устойчивости к негативному социальному воздействию; 6) активизация личностных ресурсов [10].

Для предотвращения эмоционального выгорания могут быть использованы следующие методы: арт-терапия; тренинги, направленные на улучшение коммуникативных навыков; обучение эффективному контролю над эмоциями и взаимодействию; упражнения для расширения круга значимых межличностных связей; тренинги по повышению уверенности в себе и самооценке [4].

Для предотвращения профессионального выгорания рекомендуется:

1) со стороны работодателей:

- осуществлять мониторинг рабочей обстановки и оценивать ее влияние на психическое состояние сотрудников;
- поощрять сотрудников, которые стремятся улучшить свою работу;
- изучать опыт других компаний, применимый в данной области;
- учитывать проблемы и запросы сотрудников;
- обеспечивать доступ к психологической помощи и поддержке;
- следить за здоровьем сотрудников и оказывать помощь (материальную и организационную) для решения их проблем;
- вовлекать сотрудников в процесс принятия решений;
- стимулировать у сотрудников чувство причастности к успехам компании;
- разрабатывать и осуществлять планы карьерного роста для сотрудников;

2) со стороны работников:

- выполнять анализ причин неудовлетворенности работой и искать способы их устранения;
- оценивать соотношение положительных и отрицательных аспектов работы;

- устанавливать четкие границы между рабочим временем и личной жизнью;
- различать личные и навязанные цели;
- определять и осознавать свою компетентность;
- уделять внимание заботе о собственном здоровье.

Таким образом, исходя из результатов исследования, было выявлено, что у специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, профессиональное выгорание проявляется гораздо значительнее, чем у специалистов, которые работают со здоровыми детьми. Дети с ОВЗ требуют больше внимания, энергии и сил, поэтому педагоги, которые с ними работают, перегружаются, эмоционально и психически истощаются. Важно организовывать систему профилактических мероприятий, так как руководство должно заботиться о психическом здоровье специалистов и осознанно подходить к профилактике профессионального выгорания своих сотрудников.

Литература

1. Бунина Е. Исследование Яндекс: 75% российских учителей испытывают профессиональное выгорание [Электронный ресурс] / Е. Бунина. – Режим доступа : <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020>.
2. Фонталова Н.С. Стресс в профессиональной деятельности и его психолого-экономические последствия / Н.С. Фонталова // Известия Байкальского государственного университета. – 2011. – № 3 (77). – С. 179–182.
3. Статистика о детях с ОВЗ в России в 2023 году: данные и тренды [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://investim.guru/obzory/statistika-o-detyah-s-ovz-v-rossii-v-2023-godu-dannye-i-trendy>.
4. Борисова М.В. Профессиональное выгорание педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М.В. Борисова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 3 (29). – С. 54–56.
5. Соловьева Т.А. Профилактика эмоционального выгорания педагогов / Т.А. Соловьева. – Москва : Сфера, 2013. – 103 с.
6. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 144 с.
7. Журавлева Н.А. Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ / Н.А. Журавлева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 1. – С. 234–238.
8. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Волгоград : Учитель, 2009. – 116 с.

9. Полякова Т.А. Проявление синдрома эмоционального выгорания в деятельности тренер / Т.А. Полякова, Р.Н. Юдина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия : Психологические и педагогические науки. – 2014. – Вып. 1. – С. 220–226.
10. Баранов А.А. Динамика профессиональной готовности педагогов общеобразовательных организаций к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Баранов, А.С. Сунцова // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – Т. 29. – № 1. – С. 55–62.
11. Ромек В.Г. Психологическая помощь при стрессах / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 256 с.

УДК 377.12

Асанова Лера Ариповна,
преподаватель кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Илюшкина Анастасия Сергеевна,
студентка кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

***Аннотация.** В статье описан опыт проведения воспитательного мероприятия в рамках прохождения производственной (педагогической) практики. Рассмотрено развитие личностной компетенции в рамках воспитательного мероприятия. Выполнен анализ опросника обучающихся учреждений среднего профессионального образования (СПО).*

***Ключевые слова:** личностная компетенция, воспитательное мероприятие, производственная (педагогическая) практика, среднее профессиональное образование.*

Asanova Lera, Ilyushkina Anastasia

ORGANIZING AN EDUCATIONAL EVENT DURING TEACHING PRACTICE IN A COLLEGE SETTING

***Summary.** The article describes the experience of conducting an educational event as part of industrial (pedagogical) practice. The development of personal competence within the educational event is considered. An analysis of the questionnaire of students of secondary vocational education institutions is performed.*

***Keywords:** personal competence, educational activities, industrial (pedagogical) practice, secondary vocational education.*

Постановка проблемы. В современных реалиях переориентации экономики и промышленности на максимальное обеспечение кадровыми ресурсами отмечается актуализация проблем развития и модернизации отечественного профессионального образования. С целью соответствия требованиям работодателей учебные заведения реализуют различные мероприятия, направленные на повышение качества результатов обучения, такие как открытие лабораторий, закупка оборудования, открытие новых специальностей и др. Все эти

действия направлены на совершенствование методов и результатов учебной работы и деятельности обучающихся. Однако перевес акцента на академическую успеваемость зачастую оставляет без внимания процесс формирования личностной составляющей подготовки компетентных специалистов, способных гибко адаптироваться в современной динамичной среде.

Как справедливо отмечают в своей работе Е.Ю. Левина и Л.Ю. Мухаметзянова, в условиях реализации компетентностной парадигмы «...обучающиеся (да и многие педагоги) практически теряют значимость личностных характеристик, которые лишь очень условно выражаются в общекультурных компетенциях» [1].

Несмотря на то, что важнейшим условием профессионально-личностной реализации современного специалиста выступают ключевые личностные компетенции, их развитию в процессе воспитательной работы уделяется недостаточно внимания. В то же время индивидуальный подход же приводит к тому, что формирование социализированной, многогранной личности, обладающей необходимыми компетенциями для успешной профессиональной деятельности, оказывается на второстепенном плане.

Анализ исследований и публикаций. В отечественной педагогике вопросам формирования и развития личностных компетенций посвящено достаточное количество трудов. Так, например, в работе Е.М. Ядченко раскрыты условия эффективного формирования личностных компетенций студентов в процессе реализации воспитательной системы профобразования [2].

Занимаясь вопросами инженерного образования, А.Ф. Шустов определил основные цели гуманитарных дисциплин, которые направлены на формирование личностных компетенций [3]. Формированию воспитательной среды профессиональных образовательных организаций посвящено исследование И.Р. Сташкевич и Е.О. Крупикиной [4].

Авторы Г.А. Засобина и В.И. Назаров рассматривают личностно-профессиональную компетентность специалиста как интегративную характеристику его личности, которая проявляется в его способности и готовности к самовыражению, личностному и профессиональному самоопределению, саморазвитию в профессиональной деятельности и общении и обеспечивает высокую продуктивность профессиональной деятельности [5, с. 36].

Цель статьи – охарактеризовать особенности организации воспитательного мероприятия с обучающимися колледжа в процессе педагогической практики.

Изложение основного материала. Воспитательная деятельность представляет собой целенаправленный процесс, направленный на создание условий для развития личностного роста, самосовершенствования и реализации потенциала обучающихся. Основная задача воспитательной работы в колледже – развитие общей и профессиональной культуры студентов, а также формирование образовательной среды, способствующей становлению активной гражданской позиции, нравственной и психологической зрелости.

Личностные компетенции формируются под влиянием индивидуальных черт характера и внутренних установок, которые человек переносит во внешний мир, проявляя их в различных ситуациях. Такие компетенции наполняют внутренний ресурс, позволяя обучающему легко адаптироваться в обществе. К личностным компетенциям можно отнести способность критически мыслить, решительность, аналитический склад ума, лидерские способности, коммуникабельность, творческий подход, умение работать в команде, умение одновременно решать несколько вопросов, пунктуальность и т. д. [6].

В работе Е.М. Ядченко личностные компетенции представляют комплекс навыков восприятия, суждения и поведения личности, которые призваны обеспечить её эффективную интеграцию в окружающую действительность, и выступают основой для процесса самоопределения и самореализации [2, с. 10].

Ключевую роль в формировании личностной компетенции обучающихся в системе среднего профессионального образования играет воспитательная работа. В условиях быстро меняющегося мира, где знания и навыки становятся ресурсами для успешной карьеры, личностные компетенции только усиливают эту возможность.

Воспитательная работа в системе среднего профессионального образования (СПО) охватывает широкий спектр мероприятий, направленных на развитие личности, воспитание нравственных ценностей и создание условий для самореализации обучающихся. Важным аспектом является интеграция учебного процесса с внеучебной деятельностью, что способствует более глубокому усвоению знаний.

Современная воспитательная работа ориентирована на развитие критического мышления, социального диалога и культурной идентич-

ности. Это достигается через проекты, конкурсы, мастер-классы и другие формы активности, которые вовлекают обучающихся в процесс совместного творчества. Нельзя не учитывать, что формирование профессиональных компетенций неразрывно связано с этическими нормами, что позволяет создать гармоничную личность, способную успешно функционировать в профессиональной среде. Воспитательная работа также служит платформой для становления гражданской позиции, развития лидерских качеств и умения работать в команде. Таким образом, она накладывает отпечаток на будущее обучающегося, способствуя не только их к образовательному, но и личностному росту.

Основные направления воспитательной работы обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений направлены на формирование различных компонентов личностного и профессионального развития. Реализация воспитательной работы предусматривает формирование патриотизма и гражданской позиции, навыков командной работы и взаимодействия, осознание личностной идентичности, привитие правил нравственных и этических норм, развитие профессиональной культуры, критического мышления и самообразование, а также формирование культуры здорового образа жизни. В целом воспитательная работа в СПО способствует комплексному развитию обучающихся и подготавливает их к успешной жизни как в профессиональной сфере, так и в обществе в целом.

Организация воспитательных мероприятий с обучающимися СПО является одной из задач педагогической практики будущих педагогов профессионального обучения в условиях колледжа. Во время педагогической практики практикант получает возможность не только закрепить теоретические знания, но и получить опыт педагогического взаимодействия, что способствует успешной адаптации в реальных условиях образовательного процесса. При этом необходимо отметить значимость обратной связи – регулярный анализ результатов коммуникаций обуславливает корректировку образовательного процесса и помогает обучающимся осознать свои сильные и слабые стороны. Педагогическая практика проходила в ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сферы обслуживания и дизайна».

В период прохождения практики нам была предоставлена возможность провести воспитательное мероприятие «Что значит быть взрослым?». Данный вопрос достаточно актуален для основного кон-

тингента обучающихся учреждения СПО как для лиц, которые находятся на стадии профессионального становления и осваивают новые социальные роли.

Взросление для обучающихся СПО – это период, насыщенный переменами и вызовами, которые формируют личность и профессиональную идентичность. Этот этап жизни становится важным мостом между детством и взрослой жизнью, когда обучающиеся начинают осознавать свою роль в обществе и несут ответственность за собственный выбор.

Важным аспектом выбора темы стало желание создать пространство для открытого диалога. Стало понятно, что взросление – это не только пройденные этапы, но и постоянный процесс. Одной из основных целей занятия стало осознание обучающимися, что каждый по-разному воспринимает взросление и что этот путь для каждого уникален.

Обучающиеся профессиональных образовательных учреждений сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям обучения и жизни, где на первый план выходят самостоятельность и инициатива. Они учатся правильно расставлять приоритеты, управлять временем и справляться с нагрузками, что способствует их личностному росту. Также в этом процессе значимо студенческое общение, которое формирует дружеские связи. Важно, чтобы студенты чувствовали поддержку со стороны преподавателей и сверстников, что создаёт атмосферу доверия и открытости.

Для подготовки к занятию необходимо было подготовить ответы на следующие вопросы: «Что значит быть взрослым в современном мире? Каковы ключевые характеристики этой стадии жизни?». В качестве основного материала послужили публикации ведущих специалистов в данной теме, таких как Е.С. Павленко, А.А. Якубовская [6] и Л.Г. Пузеп [7]. Также ответы на эти вопросы находились в основе опроса сверстников и старшего поколения из личного опыта и наблюдений.

Проведение небольшой вводной беседы позволило привлечь внимание и включить обучающихся в диалог, направленный на раскрытие ключевого понятия «взросление». Обучающиеся отвечали на такие вопросы: «Какими качествами должен обладать человек? Что является главным критерием взрослости?». С относительными расхождениями, связанными с различиями в мировоззрении, была сформирована полноценная модель взрослого человека.

В конце воспитательного мероприятия обучающимся было предложено заполнить опросник на тему: «Могу ли я считаться взрослым?».

Опросник включал список вопросов и вариантов ответов, которые помогают обучающемуся определить, достиг ли он уровня зрелости и независимости. Оценка каждого критерия от 0 до 2 баллов. Результаты представлены в таблице 1. В опросе участвовало 15 человек.

Таблица 1

Результаты опроса обучающихся

№ п/п	Критерий	Степень выраженности критерия в баллах			Средний балл
		«0»	«1»	«2»	
		Количество человек			
1	Ответственность	0	9	6	1,40
2	Самостоятельность	2	10	3	1,20
3	Принятие решений	0	7	8	1,53
4	Здоровые отношения	6	5	4	1,27
5	Ценности и приоритеты	5	7	3	1,20
6	Управление эмоциями	4	7	4	1,27
7	Образование и работа	5	4	6	1,40
8	Самооценка	4	6	5	1,30
9	Вклад в общество	5	3	7	1,47
10	Планирование будущего	7	5	3	1,20

Данный диагностический инструмент использован прежде всего как средство активизации рефлексии обучающихся, способствующее осознанию личного этапа взросления.

Подводя итоги мероприятия, обучающим было предложено озвучить результаты опроса, обсудить реальные показатели критерия взросления.

Таким образом, в процессе воспитательного мероприятия обучающиеся проявили свою коммуникабельность, умение критически мыслить, обосновывать жизненную позицию.

В завершение воспитательного мероприятия на тему «Что значит быть взрослым?» важно подчеркнуть, что взросление – это сложный, но увлекательный процесс, который требует не только понимания, но и активного участия. Участники обсуждения смогли ощутить, что их мнения, переживания и мысли по этому вопросу ценны и значимы. Каждый из них – это уникальная личность, формирующая свое видение взрослости в контексте личного опыта.

Выводы. Воспитательная работа в системе среднего профессионального образования играет ключевую роль в формировании личностной компетенции обучающихся, обеспечивая не только передачу знаний, но и развитие жизненно важных навыков. Компетентностный подход требует от обучающихся как усвоение учебного материала, так и способность применять его в различных жизненных ситуациях. В этой связи воспитательная работа становится важным инструментом, способствующим формированию активной жизненной позиции, социальной ответственности и критического мышления.

Таким образом, роль воспитательной работы в системе СПО невозможно переоценить: она способствует не только профессиональному, но и личностному росту обучающихся, создавая условия для их успешной интеграции в современное общество.

Созданное пространство для открытого диалога при проведении воспитательного мероприятия способствовало не только обмену идеями, но и развитию чувства взаимопонимания. Обучающиеся поняли, что взросление – это не конечная точка, а постоянный процесс самосовершенствования и роста. Заполнение опросника стало своего рода рефлексией, позволяющей каждому задуматься о своих целях и ценностях, а также о том, какая поддержка необходима для дальнейшего развития.

Воспитательное мероприятие выводит на новый уровень осознание своей роли в жизни не только как обучающегося, но и как взрослого человека, способного нести ответственность за свои поступки и влиять на окружающий мир. Важно продолжать этот диалог и развивать навыки, присущие зрелым личностям, чтобы готовиться к будущим вызовам с уверенностью и мудростью.

Литература

1. Левина Е.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 8–18.
2. Ядченко Е.М. Формирование личностных компетенций студентов в процессе реализации воспитательной системы технического ССУЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.М. Ядченко. – Томск, 2009. – 23 с.
3. Шустов А.Ф. Роль гуманитарных дисциплин в формировании личностных компетенций студентов инженерных направлений подготовки / А.Ф. Шустов // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса : сборник трудов конференции. – Брянск, 2020. – С. 162–167.
4. Сташкевич И.Р. Формирование воспитательной среды профессиональных образовательных организаций: основные тенденции / И.Р. Сташкевич,

- Е.О. Крупинова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 3 (39). – С. 156–162.
5. Личностные компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://takemytime.ru/lichnostnye-kompetencii/>.
 6. Назаров В.И. Становление личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях заочного обучения. / В.И. Назаров, Г.А. Засобина. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2010. – 217 с.
 7. Павленко Е.С. Интерпретация взросления и формирование образовательных траекторий. / Е.С. Павленко, А.А. Якубовская // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 3. – С. 360–390.
 8. Пузеп Л.Г. Представление о взрослости у современной молодежи / Л.Г. Пузеп // Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Омск, 2022. – С. 85–89.

УДК 378:372.8:61:37.06

Буранова Нилуфар Шавкатовна,
д-р философии по педагогическим наукам, PhD,
преподаватель кафедры узбекского языка и литературы, языков
Андижанского государственного медицинского института
(г. Андижан, Узбекистан)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования коммуникативно-речевой компетентности как одного из условий профессионального становления обучающихся медицинских вузов. Обозначено, что данная компетентность является универсальной и базируется на общекультурных и профессиональных компетенциях, необходимых для эффективной врачебной деятельности. Особое внимание уделено роли социально-гуманитарных дисциплин в формировании умений моделировать профессиональные ситуации и осуществлять проектную деятельность с целью развития коммуникативно-речевой компетентности. Обосновано, что коммуникативно-речевая компетентность способствует эффективному взаимодействию врача с пациентами и коллегами, успешной реализации профессиональных задач.*

***Ключевые слова:** коммуникативно-речевая компетентность, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, моделирование ситуаций, проектная деятельность.*

Buranova Nilufar

FORMATION OF COMMUNICATIVE SPEECH COMPETENCE AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MEDICAL UNIVERSITY STUDENT

***Summary.** The article considers the process of forming communicative-speech competence as an important condition for professional development of medical students. It is indicated that this competence is universal and is based on general cultural and professional competencies necessary for successful medical activity. Special attention is paid to the role of social and humanitarian disciplines in the formation of skills to model professional situations and carry out project activities in order to develop communicative and speech competence. It is proved that communicative and speech competence contributes to the effective interaction of a doctor with patients and colleagues, and the successful implementation of professional tasks.*

***Keywords:** communicative and speech competence, general cultural competencies, professional competencies, situation modeling, project activities.*

Постановка проблемы. На современном этапе педагогическая практика, достижения психолого-педагогических наук, изменения социального заказа привели к тому, что выдвигаются новые тенденции в области образования, в том числе в организации образовательного процесса и требованиях к его результату. В связи с этим выпускнику медицинского института, помимо владения профессиональными знаниями и умениями, необходимо быть мобильным, уметь ориентироваться в информационном пространстве и быть готовым к решению возникающих коммуникативных задач. Поэтому одним из показателей готовности молодого специалиста к профессиональной и социальной деятельности является коммуникативно-речевая компетентность.

Анализ исследований и публикаций. Проблему коммуникативной компетентности рассматривали в своих трудах многие ученые: Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан и др. Проведенный анализ литературы позволил выявить, что существуют различные толкования коммуникативной компетентности: как компетенции в устном и письменном общении, восприятии текста, соблюдении традиций, этикета (О.В. Ершова, О.А. Мишурина) [1]; как умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться (Б.А. Грицюк, Р.П. Скульский) [2]; как способность достигать желаемых результатов в общении (О.В. Ершова, Э.Р. Муллина) [3] и др.

Цель статьи – обоснование значимости коммуникативно-речевой компетентности в профессиональном становлении студента медицинского вуза.

Изложение основного материала. Коммуникативно-речевая компетентность формируется в процессе социализации личности в образовательно-воспитательной среде и развивается во всех сферах предстоящей профессиональной деятельности. Очевидно, что при профессиональной подготовке будущего врача она имеет особое значение и особенную специфику. Необходимо отметить, что в современном обществе будущий специалист медицинского института должен обладать не только специальными знаниями, умениями и навыками, но и личностными качествами, такими как внимательность, доброжелательность и отзывчивость, а также умениями расположить к себе пациента и вызвать к себе доверие. Поскольку врачебная деятельность имеет коллегиальный характер, то необходимость развития у будущего врача способности адекватно воспринимать чужое мне-

ние, уметь сотрудничать и вступать в конструктивную полемику выходит на передний план. В свою очередь, формирование данных умений отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ для подготовки специалистов-медиков, в том числе общекультурным компетенциям: способности и готовности к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, к ведению дискуссии, к сотрудничеству и разрешению конфликтов и толерантности; а также профессиональным компетенциям: способности и готовности реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, со средним и младшим медицинским персоналом, взрослым населением и подростками, их родителями и родственниками.

Известно, что теоретически формирование коммуникативной компетенции не должно вызывать никаких проблем, так как будущие врачи должны осознавать, что в профессиональной подготовке огромное значение имеет умение строить взаимоотношения с коллегами и пациентами. Но практика показывает, что у обучающихся медицинского института часто возникают различные проблемы в связи с недостаточно сформированной коммуникативной компетентностью и умением решать *компетентностно-ориентированные задачи*.

По мнению В.В. Кузнецовой, *коммуникативная компетентность* – это категория, которая характеризует личность человека как субъекта, относящегося к определенному социуму в системе общественного труда. То есть коммуникативная компетентность предполагает понимание сущности коммуникативных задач, знание содержания темы общения, наличие определенного опыта в данной области и его использование, а также умения выбрать коммуникативно-речевые средства и способы, необходимые для данной ситуации и времени, нести ответственность за достигнутые результаты и вносить корректировки в процесс достижения целей [4].

Как считает Н.М. Жукова, *компетентностно-ориентированная задача* – это отраженная в сознании студента и объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, соответствующая определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника, содержащая данные и условия, необходимые и достаточные для ее разрешения средствами знания и опыта обучающегося [5].

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой интегрированное сочетание знаний, умений, необходимых для трудовой деятельности в современном медицинском институте.

Коммуникативная компетентность, включающая в себя языковую компетентность, представляется в нашем исследовании как совокупность трёх аспектов [6]:

- *смыслового*, включающего адекватность осмысления ситуации в более общем культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки;
- *проблемно-практического*, обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке;
- *коммуникативного*, фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

В связи с тем, что «педагогическая компетентность учителя, как субъекта педагогической деятельности представляет собой совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений и способности использовать эти умения в педагогической деятельности» [2], мы исходим из того, что формирование коммуникативной компетентности осуществляется в процессе педагогической деятельности, в онтогенезе профессионального развития.

Достаточно интересной для нашего исследования является концепция «интегрированного развития компетентности», разработанной шведскими и американскими учёными В. Чипанак, Г. Вайлери, Я.И. Лефстед [7; 8]. По утверждению авторов, понятие «компетентность» является суммой знаний, умений и навыков в широком смысле, приобретаемых в процессе образования. Развитие компетентной личности осуществляется в целостном образовательном процессе, в ходе которого происходит интеграция интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических аспектов знаний. Помимо сферы образования, ряд учёных выделяет области, служащие развитию компетентной личности человека, в том числе учебную деятельность, политику, экологию, окружающий мир, сферу заботы о здоровье и культуру. По убеждению авторов, содержание образования (учебные программы, учебники и т. д.) должно разрабатываться с позиции широкого понимания компетентности, включающей знания из разнообразных сфер жизнедеятельности человека, необходимые для формирования умений и навыков, осуществления собственной творческой деятельности. Необходимо отметить, что специфика препода-

вания дисциплины «Русский язык» в медицинском вузе имеет большое значение для подготовки специалистов с учетом профессионального, лингвострановедческого, лингвистического, коммуникативного и социокультурного подходов.

Следовательно, вышеперечисленные подходы играют огромную роль в развитии языковой грамотности специалиста, обеспечивая личностный уровень овладения русским и иностранным языком, выявляя и формируя языковую компетентность будущего врача. В свою очередь, процесс формирования коммуникативной компетентности предполагает наличие психологических знаний (о типах личности, закономерностях проявления психических свойств, потребностях и мотивах и др.), умений и навыков (устанавливать контакт, слушать, строить высказывание, понимать и использовать вербальные и невербальные средства общения, владеть эмоциями, контролировать свое поведение и др.).

Нами выявлено, что в формировании языковой компетентности у будущих врачей не менее важными являются дисциплины социально-гуманитарного цикла, используемые при изучении русского языка, психологии и педагогики, философии, биоэтики и других дисциплин; принципы системности и преемственности способствуют формированию у обучающихся представления о правилах построения речи в различных ситуациях общения, развивают способность строить монологическое высказывание и вести диалог.

На формирование знаний, умений и навыков оказывает большое влияние дисциплина «Русский язык», преподавание которой ведётся на I курсе всех факультетов медицинских направлений. На теоретических занятиях студенты получают представление о медицинских терминах, о способах их образования, которые в дальнейшем становятся составной частью изучаемых на практических занятиях текстов. На практических занятиях им предоставляется возможность моделировать ситуации взаимодействия в профессиональной деятельности и решать ситуационные задачи, связанные с установлением контакта, передачей информации, разрешением конфликтов на русском языке с использованием различных средств общения.

С целью совершенствования речевой компетенции как составляющей коммуникативно-речевой компетентности у студентов медицинского направления в рамках исследовательской деятельности могут быть использованы следующие подходы.

Первый подход – изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла, позволяющий дать представление о правилах построения речи в различных ситуациях общения, развить способность строить монологическое высказывание и вести диалог, например, дисциплина «Русский язык».

Второй подход – моделирование ситуаций взаимодействия, предполагающий направленность практических занятий на решение ситуационных задач, связанных с установлением контакта, передачей информации, разрешением конфликтов, использованием различных средств общения.

Третий подход – выступление с докладами и их оппонирование, позволяющий студентам приобретать знания об основных особенностях и принципах построения высказывания, аргументации, ведения дискуссии, которые впоследствии находят практическое применение в ходе семинарских занятий.

Четвертый подход – проектная деятельность, способствующий участию в проектах, связанных с профессионально-ориентированной коммуникацией с носителями языка, повышающий мотивацию к изучению русского языка как неродного, а также активизирующий лингвистический и речевой компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

Сформированная благодаря таким подходам, коммуникативно-речевая компетентность медицинского работника позволяет не только психологически правильно строить отношения с пациентами и коллегами, но и осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, соблюдать правила медицинской этики, реализовывать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности. На формирование данной компетентности направлено изучение русского языка, в рамках которого система взаимоотношений «врач – пациент» рассматривается как основа медицинской профессиональной этики и деонтологии, студенты получают представление об основных моральных моделях взаимоотношений врача и пациента в различных клинических областях. На занятиях также выполняется анализ конкретных ситуаций профессионального взаимодействия, направленных на формирование способности и готовности соблюдать принципы и правила врачебной этики в общении с пациентами и коллегами, со средним и младшим медицинским персоналом.

Особую проблему представляет формирование у студентов-медиков коммуникативно-речевых навыков, связанных с публичным

выступлением. Этому способствуют такие виды учебной деятельности, как выступление с докладами и их оппонирование, которые широко практикуются в преподавании всех дисциплин социально-гуманитарного цикла. Студенты приобретают знания об основных особенностях и принципах построения высказывания, аргументации, ведения дискуссии, которые впоследствии находят практическое применение в ходе семинарских занятий.

Таким образом, в образовательном процессе медицинского института формируются основы профессиональной коммуникативно-речевой компетентности, способствующей дальнейшему развитию (по мере накопления опыта) отношений в различных профессиональных ситуациях и выполнению различных видов деятельности в медицинской сфере.

Литература

1. Ершова О.В. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема / О.В. Ершова, О.А. Мишурина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 49–52.
2. Грицюк Б.А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей : монография / Б.А. Грицюк, Р.П. Скульский, С.В. Домбровский. – Львов : Свит, 2007. – 140 с.
3. Ершова О.В. Компетентностный подход как условие повышения качества подготовки студентов / О.В. Ершова, Э.Р. Муллина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 134–137.
4. Кузнецова В.В. Коммуникативно-речевая компетенция – основа профессиональной культуры учителя / В.В. Кузнецова // Человек и образование. – 2010. – № 2 (23). – С. 71–73.
5. Жукова Н.М. Разработка модели системы компетентностно-ориентированных задач / Н.М. Жукова, М.В. Шингарева // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2011. – № 4. – С. 68–72.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа : <https://khutorskoy.ru/books/2002/0423.htm>.
7. Association of American Medical Colleges. Missions: diversity and inclusion. Available at. Accessed February 24 [Electronic recourse]. – 2019. – URL : <https://www.aamc.org/initiatives/diversity/>
8. Functions and structure of a medical school: standards for accreditation of medical education programs leading to the MD Degree. Effective academic year: 2019 [Electronic recourse]. – URL : <http://lcme.org/publications>.

УДК 377:372.8:687.072:004

Велиляева Зера Руслановна,
преподаватель кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ВИРТУАЛЬНАЯ ПРИМЕРКА ЛЕКАЛ ОДЕЖДЫ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОДЕЖДЫ

***Аннотация.** В статье рассмотрены возможности виртуальной примерки лекал одежды в изучении конструирования одежды как в рамках классического конструирования, так и в контексте изучения компьютерного дизайн-проектирования одежды с использованием систем автоматизированного проектирования одежды.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, информационные технологии, виртуальная примерка, системы автоматизированного проектирования.*

Velilyaeva Zera

VIRTUAL FITTING OF CLOTHING PATTERNS AS A MEANS OF TESTING STUDENTS' MASTERY OF CLOTHING DESIGN SKILLS

***Summary.** The article deals with the possibilities of virtual fitting of clothing patterns in the study of clothing design both within the framework of classical design and in the context of studying computer-aided design of clothing using automated clothing design systems.*

***Keywords:** professional education, information technology, virtual fitting, computer-aided design systems.*

Постановка проблемы. Современный образовательный процесс направлен на формирование у обучающихся большого перечня компетенций, связанных тем или иным образом с использованием информационных технологий в их будущей профессиональной деятельности.

Конструирование одежды является одной из основных специальных дисциплин, изучаемых обучающимися направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизации «Технология и дизайн одежды». Осваивается этот предмет как в классическом его

виде, так и в рамках компьютерного дизайн-проектирования одежды с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР). В ходе учебного процесса согласно программе обучающиеся строят большое количество конструкций швейных изделий как в ручную, так и с использованием систем автоматизированного проектирования, но для полноценного освоения столь объемного материала качественно обучающимся необходимо наглядно оценивать качество своей работы. Одним из способов достижения этого может быть пошив макетов разработанных конструкций. Однако загруженность учебной нагрузкой обучающимися (в частности, самостоятельной работой) не позволяет изготавливать такой объём макетов с целью проверки или самопроверки. Решением этой проблемы может стать технология виртуальной примерки лекал швейных изделий в САПР, таких как Clo3D или «Электронный манекен» САПР «Julivi».

Анализ литературы. Вопросы обучения работе в системах автоматизированного проектирования были рассмотрены в работах М.Ю. Молодцовой, А.В. Рычковой, которые считают, что организация процесса обучения САПР – актуальная проблема как для будущих специалистов различных отраслей производства, так и для будущих педагогов профессионального обучения [1; 2].

Внедрение в учебный процесс изучения систем автоматизированного проектирования, по мнению Р.В. Каменева, будет иметь положительное влияние на результативность обучения, но при этом он подчеркивает, что для полноценного внедрения САПР в образовательный процесс необходимо обновить и дидактические, и методические основы преподавания соответствующих специальных дисциплин [3].

По мнению Е.А. Масловой, вопрос о компьютеризации дисциплин по конструированию швейных и трикотажных изделий для художников и дизайнеров является актуальным и его решение будет способствовать повышению уровня подготовки будущих специалистов и их конкурентоспособности на рынке труда [4].

Как отмечает У.Г. Почанина, швейные предприятия и предприятия сферы услуг по производству одежды работают с использованием различных систем автоматизированного проектирования и производства швейных изделий, поэтому для данной области производства необходимы специалисты, имеющие практические навыки работы в профессиональных компьютерных системах. Автор считает, что их изучение будет эффективным только в том случае, если оно

интегрировано со специальными дисциплинами и практической профессиональной деятельностью [5].

Применение САПР в учебном процессе, по мнению Т.В. Кирилловой и И.А. Крутовой, позволяет сформировать у обучающихся технологические компетенции в области проектирования, моделирования, конструирования одежды, что будет способствовать их успешной профессиональной самореализации в будущем, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления [6].

Рассматривая информационную компетентность студентов, Н.Н. Родионова и Л.А. Перфильева отводили особую роль формированию умений разработки чертежей для различных средств обучения, курсовых работ, дипломного проекта с использованием САПР (AutoCAD, Julivi, Компас и др.) [7].

Итак, в научных статьях, поднимая вопрос внедрения в учебный процесс САПР одежды, чаще всего предлагают внедрить его как объект изучения или обосновывают применение комплекса условий для повышения эффективности его изучения. Вопрос применения САПР именно как инструмента для преподавания специальных дисциплин, в том числе конструирования одежды или проверки результатов выполненных обучающимися работ (включая и самостоятельных), изучен мало.

Цель статьи – описание возможности применения программ для виртуальной примерки лекал одежды в изучении конструирования одежды.

Изложение основного материала. Рассматривая способы внедрения САПР в учебный процесс, Р.В. Камнев выделяет следующие варианты: сопровождение аудиторных занятий и использование графических систем для подготовки дидактических материалов; применение графической системы для демонстрации решения типовых задач; использование САПР как инструмента для выполнения обучающимися лабораторных, практических, курсовых и прочих работ [3].

Мы предлагаем применять технологии виртуальной примерки лекал на электронный манекен как средства для осуществления проверок выполненных студентами работ по конструированию и моделированию одежды как самостоятельно, так и совместно с педагогом.

Отметим, что программы, работающие с электронными манекенами, позволяют не только воссоздавать любые, в том числе и индивидуальные особенности фигуры, но и симулировать некоторые

свойства физического реального мира, такие как гравитация, силы растяжения, действующие на ткань, отображать структурные особенности ткани и учитывать такие ее свойства, как драпируемость, эластичность, жесткость и пр. Это позволяет сделать процесс изучения конструирования одежды более завершенным: обучающиеся после моделирования видят посадку изделия на фигуре наглядно, могут самостоятельно оценить её качество.

При оценке качества лекал шейных изделий опираются на ряд критериев, которые условно можно разделить на объективные и субъективные. К примеру, к объективным критериям оценки качества построенных лекал относят следующие:

- балансовые характеристики;
- сопряжение конструктивных и конструктивно-декоративных линий;
- соответствие конструктивных участков соответствующим размерным характеристикам фигуры.

Объективные критерии может оценить как преподаватель, так и обучающийся самостоятельно с использованием соответствующих измерительных приборов и расчётных формул. Но, когда идет речь о субъективных критериях, которые невозможно проверить измерительным прибором, может ли обучающийся самостоятельно выполнить анализ правильности принятых им конструктивных решений, опираясь исключительно на чертёж конструкции? Так, к субъективным критериям относят такие:

- соответствие выбранных прибавок изделию и художественной задумке костюма;
- соответствие принятых конструктивных решений изделию, описанному в техническом задании;
- выразительность конструктивно-декоративных линий и правильное их размещение;
- соответствие выбранных конструктивных решений свойствам материала.

Для их оценки нужен опыт, которого у обучающихся ещё нет. Но вместе с тем самоконтроль, самоанализ и самооценка являются важной частью процесса обучения. Результат не каждого задания, выполненного обучающимися, преподаватель имеет возможность разобрать с ним досконально, наглядно демонстрируя к какому дефекту приведет ошибка, допущенная обучающимся или как будет выгля-

деть изделие на фигуре, конструкция которого была разработана обучающимся. Преподаватель, безусловно, проверяет выполненные задания, исправляет ошибки, к примеру, редактируя кривизну линий, однако обучающиеся не всегда в должной мере обладают пространственным мышлением, чтобы мысленно спроецировать линию с чертежа на фигуру человека.

Использование электронных манекенов обучающимися самостоятельно или совместно с педагогом может повысить наглядность принятых им конструктивных решений, привести абстрактные линии чертежей к реальным на электронном манекене.

С помощью виртуальной примерки на электронный манекен можно оценить следующие показатели:

- сопряжение линий;
- баланс;
- прилегание к фигуре, в том числе и оценить «тесноту» одежды при прилегании с помощью отдельных инструментов, моделирующих давление ткани на манекен;
- соответствие конструктивных и конструктивно-декоративных линий задумке;
- соответствие кроя свойствам ткани;
- соответствие принятых дизайн-решений рекомендуемым размерам и ростам, т. е. посмотреть, как будет смотреться изделие на все рекомендуемые роста и размеры, оценить качество градации лекал.

При этом использование электронного манекена может быть осуществлено и при выполнении конструкций ручным способом на бумаге. Для этого можно использовать фотодигитайзер – система оцифровки лекал, способная распознавать и переводить в электронный формат бумажные лекала.

Таким образом, используя технологию виртуальной примерки лекал одежды, можно не только визуализировать итог работы обучающихся в цифровой среде, но и более конкретно продемонстрировать обучающимся междисциплинарные связи. Даная технология позволяет организовывать комбинированные занятия по дисциплинам «Конструирование одежды» и «Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий», на которых мы демонстрируем обучающимся, что ручное конструирование и компьютерное не конкурируют между собой, а дополняют возможности друг друга.

Литература

1. Молодцова М.Ю. Использование САПР «Компас-3D» в преподавании дисциплины «Инженерная графика» [Электронный ресурс] / М.Ю. Молодцова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 4 (20). – С. 28–34.
2. Рычкова А.В. Методика обучения трехмерному моделированию с использованием программы «Компас-3D» / А.В. Рычкова // Инновационная наука. – 2016. – № 3–2 (15). – С. 182–184.
3. Каменев Р.В. Влияние САПР на повышение эффективности профессионального обучения специалистов / Р.В. Каменев // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 98–101.
4. Маслова Л.А. Актуальные проблемы преподавания дисциплин, связанных с конструированием одежды / Л.А. Маслова // Проблемы преподавания творческих дисциплин в вузах дизайна и прикладного искусства : сборник научных трудов кафедры рисунка и живописи. – Москва : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2021. – С. 70–72.
5. Почанина У.Г. Роль информационных технологий при подготовке конкурентоспособных специалистов для сферы услуг в области производства одежды / У.Г. Почанина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 6-1. – С. 114–116.
6. Кириллова Т.В. Обучение студентов решению профессионально-ориентированных задач с применением систем автоматизированного проектирования / Т.В. Кириллова, И.А. Крутова // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы VII и VIII Международных научно-методических конференций (г. Москва, 01 марта 2021 года – 02 марта 2022 года). – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 814–819.
7. Родионова Н.Н. Использование интерактивных технологий и информатизации в процессе подготовки квалифицированных рабочих швейного профиля / Н.Н. Родионова, Л.А. Перфильева // Экономика. Менеджмент. Инновации. – 2019. – № 1 (19). – С. 61–68.

УДК 378.016:51

Гельфанова Диляра Дамировна,

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой математики и физики

ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);

Каимова Эдие Линуровна,

студентка группы М-21

ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ U-КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ ДЛЯ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

***Аннотация.** На примере экспериментальной проверки методики обучения действиям над выражениями, содержащими обратные тригонометрические функции в классах естественно-научного (математического) профиля в курсе алгебры и начал математического анализа старшей школы показано применение U-критерия Манна-Уитни для обработки результатов педагогического эксперимента.*

***Ключевые слова:** педагогический эксперимент, статистические методы, непараметрические критерии.*

Gelfanova Dilyara, Kaimova Edie

APPLICATION OF THE MANN-WHITNEY U-TEST TO PROCESS THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

***Summary.** Using the example of an experimental verification of the methodology for teaching actions on expressions containing inverse trigonometric functions in classes with a natural science (mathematical) profile in the course of algebra and the beginnings of mathematical analysis in high school, the application of the Mann-Whitney U-criterion for processing the results of a pedagogical experiment is shown.*

***Keywords:** pedagogical experiment, statistical methods, nonparametric criteria.*

Постановка проблемы. Статистические методы играют важнейшую роль как в исследованиях педагогического характера, так и в практической деятельности педагогов. Ни одна педагогическая инновация не должна приниматься без строгого научного обоснования, в основе которого, как правило, лежат методы статистической обработки данных.

Анализ исследований и публикаций. Статистической обработке данных педагогических исследований посвящено немало изданий. К наиболее популярным и цитируемым следует отнести работы М.И. Грабаря и К.А. Краснянской [1], а также Дж. Гласса и Дж. Стэнли [2]; из изданий последних лет, безусловно, необходимо упомянуть работы Е.В. Сидоренко [3], Б.Е. Стариченко [4] и учебник под общей редакцией Н.Л. Стефановой [5]. В них излагается суть многих статистических методов и, что важно, рассматриваются примеры решения задач по обработке экспериментальных данных.

Цель статьи – продемонстрировать применение U-критерия Манна-Уитни для обработки результатов педагогического эксперимента.

Изложение основного материала. Педагогический эксперимент по проверке эффективности методики обучения действиям над выражениями, содержащими обратные тригонометрические функции в классах естественнонаучного (математического) профиля в курсе алгебры и начал математического анализа старшей школы проводился в период прохождения педагогических практик.

Для проверки эффективности предлагаемого авторского подхода, как правило, выбирается экспериментальная и контрольная группы. В случае, если численность выборок довольно низкая, следует использовать непараметрические критерии, например, непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни (U; Mann-Whitney U test, непараметрический аналог t-критерия Стьюдента), позволяющий проверить гипотезу о том, что значения двух совокупностей, из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, отличаются друг от друга.

Для установления уровня знаний учащихся по исследуемому признаку к моменту эксперимента проводится проверочная работа (максимальное количество баллов в нашем примере было 18) для группы X (контрольная) и группы Y (экспериментальная). Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Далее необходимо сравнить уровень знаний учащихся двух групп к моменту обучающего эксперимента для уровня статистической значимости $\beta = 5 \%$.

Уровень статистической значимости отражает степень точности вывода о наличии различий.

Таблица 1

Оценки констатирующего этапа исследования
контрольной и экспериментальной групп

Контрольная группа	Баллы	Экспериментальная группа	Баллы
1	11	2	4
3	8	4	7
5	3	6	3
7	7	8	6
10	6	9	4
12	9	11	9
14	8	13	4
17	4	15	1
19	6	16	8
20	4	18	4
23	6	21	6
26	9	22	2
28	8	24	7
30	2	25	2
31	1	27	6
29	7	32	0

Таблица 2

Оценки констатирующего этапа исследования
контрольной (X) и экспериментальной (Y) групп

X	11	8	3	7	6	9	8	4	6	4	6	9	8	2	1	7
Y	4	7	3	6	4	9	4	1	8	4	6	2	7	2	6	0

Составим объединенную ранговую таблицу 3, расположив во второй строке значения вариант из обеих выборок в порядке возрастания.

Таблица 3

Объединенная ранговая таблица

Принадлежность к выборке	Значения	Номер	Ранг	Принадлежность к выборке	Значения	Номер	Ранг
1	2	3	4	5	6	7	8
Y	0	1	1	X	6	17	17,5
X	1	2	2,5	Y	6	18	17,5
Y	1	3	2,5	Y	6	19	17,5
X	2	4	5	Y	6	20	17,5

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7	8
Y	2	5	5	X	7	21	22,5
Y	2	6	5	X	7	22	22,5
X	3	7	7,5	Y	7	23	22,5
Y	3	8	7,5	Y	7	24	22,5
X	4	9	11,5	X	8	25	26,5
X	4	10	11,5	X	8	26	26,5
Y	4	11	11,5	X	8	27	26,5
Y	4	12	11,5	Y	8	28	26,5
Y	4	13	11,5	X	9	29	30
Y	4	14	11,5	X	9	30	30
X	6	15	17,5	Y	9	31	30
X	6	16	17,5	X	11	32	32
$\sum X =$			307	$\sum Y =$			221

Найдем суммы рангов каждой выборки и выберем большую из них:

$$T = \sum X = 307.$$

Рассчитаем эмпирическое значение:

$U_{\text{эмп}} = n_x n_y + \frac{n(n+1)}{2} - T$, где n_x и n_y – объемы выборок; n – объем выборки, имеющей большую ранговую сумму; T – большая сумма рангов из выборок X и Y .

$$U_{\text{эмп}} = 16 \times 16 + \frac{16(16+1)}{2} - 307 = 85.$$

Определим по таблице критическое значение критерия при уровне значимости $\beta = 5\%$: $U_{\text{кр}} = 83$.

Вывод: так как эмпирическое значение U -критерия больше критического ($U > U_{\text{кр}}$) при уровне значимости $\beta = 5\%$, то гипотеза H_0 о равенстве уровней знаний учащихся двух групп принимается.

Согласно результатам констатирующего этапа исследования выяснено, что по исследуемому признаку контрольная и экспериментальная группы имеют незначительные отклонения. Статистическая проверка достоверности результатов осуществлялась с использованием U -критерия: отличия контрольной и экспериментальной групп статистически незначительные.

Для установления уровня знаний учащихся к моменту контрольного эксперимента проводится итоговая контрольная работа.

На формирующем этапе педагогического эксперимента проверяется результативность внедрения экспериментальной методики.

Результаты тестирования по 15-балльной шкале для группы X (контрольная) и группы Y (экспериментальная) на констатирующем этапе представлены в таблице 4. Сравнить уровень знаний учащихся двух групп к моменту обучающего эксперимента для уровня статистической значимости $\beta = 5\%$.

Таблица 4

Критерии оценки контролирующего этапа исследования
контрольной и экспериментальной групп

Контрольная группа	Баллы	Экспериментальная группа	Баллы
1	13	2	10
3	6	4	9
5	4	6	11
7	6	8	9
10	4	9	8
12	5	11	7
14	7	13	5
17	9	15	4
19	8	16	3
20	7	18	12
23	4	21	14
26	3	22	6
28	7	24	8
30	2	25	9
31	2	27	7
29	5	32	3

Таблица 5

Оценки контролирующего этапа исследования
контрольной (X) и экспериментальной (Y) группы

X	13	6	4	6	4	5	7	9	8	7	4	3	7	2	2	5
Y	10	9	11	9	8	7	5	4	3	12	14	6	8	9	7	3

Составим объединенную ранговую таблицу 6, расположив во второй строке значения вариант из обеих выборок в порядке возрастания.

Таблица 6

Объединенная ранговая таблица

Принадлежность к выборке	Значения	Номер	Ранг	Принадлежность к выборке	Значения	Номер	Ранг
X	2	1	1,5	Y	7	17	18
X	2	2	1,5	X	7	18	18
X	3	3	4	X	7	19	18
Y	3	4	4	X	7	20	18
Y	3	5	4	Y	8	21	22
Y	4	6	7,5	Y	8	22	22
X	4	7	7,5	X	8	23	22
X	4	8	7,5	Y	9	24	25,5
X	4	9	7,5	Y	9	25	25,5
Y	5	10	11	Y	9	26	25,5
X	5	11	11	X	9	27	25,5
X	5	12	11	X	10	28	28
Y	6	13	14	X	11	29	29
X	6	14	14	X	12	30	30
X	6	15	14	Y	13	31	31
Y	7	16	18	X	14	32	32
$\sum X =$			212	$\sum Y =$			316

Найдем суммы рангов каждой выборки и выберем большую из них:

$$T = \sum Y = 316.$$

Рассчитаем эмпирическое значение критерия по формуле (1):

$$U_{\text{эмп}} = 16 \times 16 + \frac{16(16 + 1)}{2} - 316 = 76.$$

Определим критическое значение критерия при уровне значимости $\beta = 5\%$: $U_{\text{кр}} = 83$.

Так как эмпирическое значение U-критерия меньше критического ($U \leq U_{\text{кр}}$) при уровне значимости $\beta = 5\%$, то принимается альтернативная гипотеза H_1 : различия являются статистически достоверными.

Выводы. Результаты сравнительного анализа исследования показали, что показатель исследуемого признака в контрольной группе существенно не изменился, тогда как в экспериментальной группе

произошли заметные изменения, что дает основания для вывода о результативности внедренной экспериментальной методики.

Литература

1. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – Москва : Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
4. Стариченко Б.Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Б.Е. Стариченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – 218 с.
5. Основы математической обработки информации : учебник и практикум для вузов / под ред. Н.Л. Стефановой. – Москва : Юрайт, 2023. – 218 с.

УДК 377:378.046.4

Горохов Владислав Владимирович,
старший специалист по киноvideопоказам
(отдел визуализации и проекционных технологий)
ФГБОУ «Международный детский центр «Артек» (пгт. Гурзуф,
Республика Крым), магистрант кафедры
профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Кадырова Гульнара Аметовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

РАЗРАБОТКА МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ В МДЦ «АРТЕК»: ПЛАН ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье описан план первого пилотажного исследования, результаты которого будут служить основой содержательного наполнения проекта дополнительной профессиональной образовательной программы курсов повышения квалификации для педагогов детского лагеря «Артек», направленной на повышение их медиакомпетентности.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, программа курсов повышения квалификации, медиаобразование, медиа компетентность педагога.*

Gorokhov Vladislav, Kadyrova Gulnara

DEVELOPMENT OF A MEDIA EDUCATIONAL COURSE FOR TEACHERS IN INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER «ARTEK»: A PILOT STUDY PLAN

***Summary.** The article describes the plan for the first pilot study, the results of which will serve as the basis for the substantive content of the project of an additional professional educational program of advanced training courses for teachers of «Artek» children's camp, aimed at improving their media competence.*

***Keywords:** additional professional education, advanced training course program, media education, media competence of a teacher.*

Постановка проблемы. В современном обществе непрерывное образование становится важным условием личностного и профессионального развития специалиста и, как следствие, влияет на успешность карьерного роста. Дополнительное профессиональное образование является одним из способов получения новых компетенций

(компетентности), а значит – повышения конкурентоспособности на рынке труда.

В условиях стремительного развития информационных технологий и изменения формата взаимодействия с обучающимися медиаобразование становится важным компонентом подготовки педагогов. В частности, в Международном детском центре «Артек» (МДЦ «Артек»), где сосредоточены уникальные образовательные практики и программы, возникает необходимость в разработке специализированного медиаобразовательного курса для его педагогов. Именно от качества реализуемой программы дополнительного профессионального образования будет зависеть качество результатов обучения педагогов и, как следствие, это будет влиять на успешность реализации основных и общеразвивающих образовательных программ детского лагеря. В связи с этим разработка специализированных медиаобразовательных курсов для педагогов является важным направлением повышения их общей профессиональной компетентности и адаптации к современным требованиям.

Несмотря на растущую значимость медиакомпетентности в образовательной среде, многие педагоги сталкиваются с недостатком систематизированных знаний и навыков в этой области. Это создает пробелы в их профессиональной подготовке и ограничивает возможности эффективного использования медиатехнологий в образовательном процессе. В результате возникает необходимость в создании дополнительной профессиональной образовательной программы, которая будет направлена на повышение медиакомпетентности педагогов, работающих в условиях детского лагеря. Однако при проектировании курсов повышения квалификации необходимо учитывать образовательные потребности педагогов, которые можно идентифицировать в ходе пилотажного исследования.

Анализ исследований и публикаций. В рамках исследования актуальности и обоснования содержания разработки медиаобразовательных курсов для педагогов важным является рассмотрение существующих научных концепций и подходов в данной области, что достаточно подробно раскрыто в монографиях А.В. Федорова («Медиаобразование: История, теория и методика», 2001; «Медиаобразование: вчера и сегодня», 2009), И.В. Жилавской («Медиаобразование молодежи», 2013), а также в научных публикациях А.В. Федорова и А.А. Новиковой («Понятие об основных теориях медиаобразования»), Ю.А. Бубновой («Основные теории медиаобразования»). При

этом система основных взглядов, теоретических положений, понятий и умозаключений по медиаобразованию охватывает широкий спектр тем, включая теоретические основы медиаобразования, его практическое применение в образовательном процессе, а также влияние медиа на формирование критического мышления у обучающихся. Важными аспектами являются интеграция медиатехнологий в учебный процесс и развитие медиаграмотности как у педагогов, так и у обучающихся. В этой связи написано достаточно много диссертационных работ таких исследователей, как В.А. Возчиков («Философия образования и медиакультура информационного общества», 2007), И.В. Жилавская («Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий», 2008), Е.Ю. Жмырова («Киноискусство как средство воспитания толерантности учащейся молодежи», 2008), А.А. Кондрашкина («Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества», 2012) и др. Однако это далеко не исчерпывающий список ученых и исследователей, изучающих вопросы медиаобразования.

Таким образом, теоретический анализ литературы по основным вопросам медиаобразования позволяет отметить значимость данной темы для современного образовательного процесса МДЦ «Артек» на теоретическом уровне. При этом его эмпирическое обоснование и содержательное наполнение может быть определено в рамках пилотажного исследования. В связи с этим дополнительно отметим, что в ходе настоящей работы опирались на научные публикации по планированию, организации и проведению пилотажных исследований – И.В. Роберт [1], К.А. Пшенко и Т.Д. Шапошниковой [2], а также на методические работы Л.И. Богомоловой [3] и А.Н. Горелова [4].

Цель статьи – описание программы первого пилотажного исследования по изучению вопроса значимости разработки медиаобразовательных учебных курсов для педагогов в МДЦ «Артек».

Изложение основного материала. Артек как один из ведущих международных центров детского отдыха и образования играет ключевую роль в реализации медиаобразовательных инициатив. Как ранее было отмечено, разработка медиаобразовательных учебных курсов для педагогов Артека должно не только отвечать современным требованиям образовательной среды, но и создавать уникальные возможности для их профессионального роста и обмена опытом. Однако, прежде чем приступить к разработке основного содержания

программы учебного курса, необходимо выполнить пилотажное исследование, которое будет отвечать запросам его потребителей, т. е. педагогов Артека.

Под пилотажным исследованием понимаем упрощенную форму пробно-поискового исследования, которое проводится до основного [5]. Безусловно, педагогическое исследование имеет свои основные этапы, которые каждый исследователь может интерпретировать в авторской редакции в зависимости от научного замысла. Считаем, что с целью разработки содержания медиаобразовательного учебного курса как дополнительной профессиональной программы необходимо придерживаться научного подхода. Соответственно, прежде чем внедрить программу в образовательный процесс, необходимо провести ряд работ, которые будут направлены на всестороннее изучение объекта и предмета проектирования. Конечно, процесс создания учебных курсов (не только по дополнительным образовательным программам) можно условно разделить на четыре этапа: первое пилотажное исследование, проектирование программы, второе пилотажное исследование и внедрение в педагогическую практику. Кратко охарактеризуем их следующим образом:

- первое пилотажное исследование является первым этапом в педагогическом исследовании, и оно включает в себя как теоретические, так и эмпирические методы исследования; оно направлено на определение целесообразности будущей разработки и его основного содержания;
- проектирование программы – это второй этап, и основан он будет на полученных данных первого пилотажного исследования;
- второе пилотажное исследование относим к третьему этапу, но оно не является дублированием первого, а направлено на проверку принятых проектных решений; это исследование основано на апробации программы в небольших группах участников и экспертную оценку; также на этом этапе выполняется корректировка принятых проектных решений как по содержательной части, так и по организационно-методической;
- внедрение в педагогическую практику – это четвертый, условно завершающий, этап, основная цель которого определить эффективность выполненной разработки (в нашем случае медиаобразовательной программы), что можно выполнить, например, в ходе педагогического эксперимента.

Общеизвестно, что план научного исследования строится на методологии его проведения, а значит – необходимо определить его целевой аппарат – предмет, объект, цель, задачи. Именно объект и предмет исследования будут очерчивать его границы, цель – определять конечный результат, а задачи – основную последовательность работ для достижения поставленной цели. Еще раз дополнительно отметим, что при составлении плана пилотажного исследования были реализованы основные теоретические положения, отмеченные в источниках [1–4]. Приведем пример создания плана первого пилотажного исследования, целевой аппарат которого был составлен следующим образом:

- *тема:* «Значимость разработки медиаобразовательного учебного курса и его основного содержания для педагогов МДЦ «Артек»»;
- *объект:* дополнительное профессиональное образование педагогов в условиях МДЦ «Артек»;
- *предмет:* формирование медиакомпетентности педагогов МДЦ «Артек» посредством медиаобразовательного учебного курса по дополнительному профессиональному образованию (курсы повышения квалификации);
- *цель:* определение значимости медиаобразовательного учебного курса и уточнение его актуального содержания, а также формы организации для педагогов Артека;
- *задачи:* 1) выполнить анализ цели, задач и основного содержания программ дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для педагогов, проводимых в МДЦ «Артек»; 2) изучить основные направления и содержания дополнительных медиаобразовательных программ для детей в МДЦ «Артек»; 3) конкретизировать понятие медиакомпетентности педагога и его содержательного наполнения; определить уровни ее сформированности; 4) определить предпочтения педагогов по содержательному наполнению медиаобразовательного курса и форме его организации;
- *участники исследования:* разработчик – магистрант В.В. Горохов, опрашиваемые – педагоги детского лагеря «Артек»; эксперты – специалисты методического отдела МДЦ «Артек».

Итак, целевой аппарат первого пилотажного исследования, а точнее его задачи, определяет план работ, который представлен в табличном виде. Как видно из таблицы 1, решение каждой поставленной задачи позволяет поэтапно раскрыть основной замысел исследова-

ния, устанавливает методы исследования, а в последующем – и средства. Также планом проведения первого пилотажного исследования определены сроки решения каждой задачи, которые в совокупности составляют шесть месяцев. Однако эти сроки определены условно, с учётом предполагаемого объема работ и загруженности разработчика, а основная их функция направлена на контроль времени. Это значит, что в планировании пилотажного исследования важно очертить не только содержательные границы работы, но и временные.

Таблица 1

План пилотажного исследования

Задача исследования	Основной замысел (ориентир)
1	2
Задача 1. Выполнить анализ цели, задач и основного содержания программ дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации для педагогов, проводимых в МДЦ «Артек»	<i>Обоснование важности решения задачи:</i> прежде чем разработать программу учебного курса по ДПО*, необходимо изучить содержание действующих программ Артека для педагогов с целью недопущения их дублирования, с одной стороны, и/или дополнения/обновления – с другой. <i>Методы:</i> 1) теоретический анализ существующих программ ДПО для педагогов в МДЦ «Артек»; 2) анкетный опрос педагогов по удовлетворенности содержанием действующих курсов ПК**, направленных на развитие медиакомпетентности. <i>Сроки реализации:</i> 1 неделя
Задача 2. Изучить основные направления и содержания дополнительных медиаобразовательных программ для детей в МДЦ «Артек»	<i>Обоснование важности решения задачи:</i> решение этой задачи позволит разграничить содержание учебного курса по разрабатываемой программе ДПО для педагогов, специализирующихся на реализации дополнительных медиаобразовательных программах для детей (считаем, что, возможно, необходимо ввести вариативный блок с глубоким изучением отдельных его аспектов). <i>Методы:</i> 1) теоретический анализ существующих дополнительных медиаобразовательных программ для детей в МДЦ «Артек»; 2) анализ занятий и результатов работ обучающихся (воспитанников) детского лагеря по дополнительным медиаобразовательным программам. <i>Сроки реализации:</i> 3 недели

Продолжение таблицы 1

1	2
Задача 3. Конкретизировать понятие медиакомпетентности педагога и его содержательного наполнения; определить уровни ее сформированности	<i>Обоснование важности решения задачи:</i> с целью оценки реального состояния предмета исследования необходимо уточнить первое – его понятие и сущностную характеристику, второе – уровни (а значит и критерии) оценки, что подтвердит или опровергнет целесообразность исследования и/или позволит определить вектор в проектировании содержания учебного курса. <i>Методы:</i> 1) теоретический анализ существующих точек зрения и их обобщение, построение компонентной структуры медиакомпетентности педагога; 2) теоретический анализ существующих моделей оценивания компетентностей педагогов и их обобщение, построение авторской системы оценивания медиакомпетентности педагога Артека. <i>Сроки реализации:</i> 4 месяца
Задача 4. Определить предпочтения педагогов по содержанию педагогического наполнения медиаобразовательного курса и форме его организации	<i>Обоснование важности решения задачи:</i> для оптимизации содержания проектируемых учебных курсов необходимо знать требования к содержанию со стороны потребителей этих курсов, т. е. педагогов, а также учитывать наиболее приемлемые для них формы организации. <i>Методы:</i> 1) анкетный опрос педагогов МДЦ «Артек». <i>Сроки реализации:</i> 1 месяц

Примечание: *ДПО – дополнительное профессиональное образование, **ПК – повышение квалификации.

Выполненные по программе первого пилотажного исследования работы и полученные результаты позволят спроектировать востребованную программу, направленную на формирование медиакомпетентности у педагогов детского лагеря «Артек». Однако, прежде чем проверить эффективность разработанных курсов в ходе педагогического эксперимента, его содержание необходимо будет дополнительно апробировать в ходе второго пилотажного исследования, основная цель которого будет направлена на корректировку содержания программы, выбранных форм, методов, средств обучения и др.

Итак, в заключении отметим, что дополнительное профессиональное образование уже давно является средством повышения кон-

курентоспособности специалистов на рынке труда, а значит – требования к содержанию их программ со стороны потребителей многократно возросли. Они должны быть более «жизненными» и профессионально ориентированными, а также эргономично адаптированными под временные ресурсы обучающихся (слушателей). Значимость разработки медиаобразовательного учебного курса для педагогов МДЦ «Артек» очевидна и заключается в необходимости подготовки специалистов, способных эффективно интегрировать медиатехнологии в образовательный процесс, что, в свою очередь, будет способствовать повышению качества обучения и развития творческого потенциала воспитанников детского лагеря. В связи с вышеотмеченным обоснованным является научный подход в проектировании таких курсов. Выделенные четыре этапа в процессе создания учебного курса в полной мере соответствуют требованиям научного подхода, а разработанная программа первого пилотажного исследования направлена на создание оптимального содержательного наполнения медиаобразовательного учебного курса для педагогов Артека, отвечающая их требованиям. Таким образом, программа исследования позволит учесть при проектировании курса и объединить в его содержании практический опыт работы в Артеке и теоретические подходы педагогической науки.

Литература

1. Шапошникова Т.Д. , Пилотные проекты в педагогических исследованиях / Т.Д. Шапошникова, К.А. Пшенко // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 6 (28). – С. 111–121.
2. Роберт И.В. Методология педагогического исследования / И.В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (33). – С. 85–98.
3. Богомолова Л.И. История, современные проблемы и методология науки и образования / Л.И. Богомолова // Современные проблемы образования и методология педагогического исследования : учебное пособие / Л.И. Богомолова, Л.А. Романова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 648 с.
4. Горелов Н.А. Методология научных исследований : учебник / Н.А. Горелов, Д.В. Круглов. – Москва : Юрайт, 2016. – 292 с.
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : краткий терминологический словарь / авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 191 с.

УДК 378.1

Дубинин Максим Дмитриевич,
учитель литературы МБОУ «С(К)ОШ «Злагода»,
аспирант кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Тархан Ленуза Запаевна,
д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТРЕБОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос профессиональной компетентности будущего дефектолога в контексте современных требований к специалисту. Выполнен анализ содержания традиционных и инновационных технологий в работе с детьми с ОВЗ. Отмечена необходимость формирования «гибких навыков» педагога-дефектолога, таких как эмоциональный интеллект учителя, командная работа специалистов, исследования новых возможностей в дефектологии. Представлен анализ современных требований к педагогам-дефектологам и выделены требования XXI века: владение цифровыми технологиями (виртуальная и дополненная реальность, ИИ), способность применять их в коррекционной практике и критически оценивать нововведения. Сделан вывод о том, что сочетание гуманистического подхода и цифровых инструментов открывает новые возможности для инклюзивного образования и социальной интеграции детей с особыми потребностями.*

***Ключевые слова:** дефектолог, инновационные технологии, исследования, учитель, современные требования, цифровизация.*

Dubinina Maxim, Tarkhan Lenuza

PROFESSIONAL COMPETENCE OF DEFECTOLOGY SPECIALISTS: MODERN APPROACHES AND REQUIREMENTS

***Summary.** The article examines the issue of professional competence of a future defectologist in the context of modern requirements for a specialist. An analysis of the content of traditional and innovative technologies in work with children with disabilities is performed. The necessity of forming «flexible skills» of special education teachers, such as: emotional intelligence of the teacher, team work of specialists, research of new opportunities in special education is noted. An analysis of modern*

requirements for special education teachers is presented and the requirements of the XXI century are highlighted: mastery of digital technologies (virtual and augmented reality, AI), the ability to apply them in correctional practice and critically evaluate innovations. It is concluded that the combination of a humanistic approach and digital tools opens up new opportunities for inclusive education and social integration of children with special needs.

Keywords: *defectologist, innovative technologies, research, teacher, modern requirements, digitization.*

Постановка проблемы. Традиционные технологии в образовании постоянно испытывают изменения по мере появления и внедрения в процессе подготовки специалистов инноваций. В дефектологические процессы тоже приходят новшества, обеспечивающие дополнительные и расширенные возможности. Внедрение новых технологий – это уже не что-то новое для общества, а ежедневная программа, которая помогает в жизни каждого человека. Современный дефектолог – не просто учитель, который обучает детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с помощью традиционных технологий, а исследователь, осваивающий инновационные, в частности цифровые, технологии для упрощения работы и открытия новых возможностей в обучении детей.

В современном мире педагог-дефектолог должен быть готовым к непростой работе с детьми, поскольку время, когда достаточно было лишь определить диагноз и провести с ребенком коррекционные упражнения, прошло. Общеизвестно, что современные дети отличаются по своим интеллектуальным, эмоциональным и другим качествам от своих предшественников. Это же относится и к детям с ОВЗ. Соответственно новое поколение детей с ОВЗ – это дети, страдающие не только психической задержкой, но и умственной отсталостью, аутизмом и т. д. Следовательно, перед учителем ставится задача не только социализировать ребенка, как было раньше, но и сделать так, чтобы этот ребенок нашел свое место в жизни. Частично решить эту двухкомпонентную задачу позволяют инновационные цифровые технологии.

Анализ исследований и публикаций. Активное развитие дефектологии с внедрением инновационных технологий демонстрирует обществу важность цифровизации в образовании. Исследования о внедрении технологий виртуальной реальности, которые применяются для адаптации людей аутистического спектра, показали огромный результат в развитии данной области. Дополненная реальность

помогает детям адаптироваться к обществу, моделировать различные ситуации, а также развивать критическое мышление и моторику рук. Доктор Хуан Карлос Торресе разработал AR-приложения, помогающие детям с расстройством аутистического спектра (РАС) развивать моторику и критическое мышление через интерактивные игры.

Исследования в работе команды специалистов показывают всю ответственность и правильность в выставлении диагноза ребенку. Работы профессора, ведущего научного сотрудника Центра нейрочувствительных исследований Московского государственного психолого-педагогического университета, Т.А. Строгановой по изучению ранних маркеров аутизма у младенцев получили международное признание. Команда Е.Л. Григоренко, доктора психологических наук, которая возглавляет лабораторию междисциплинарных исследований развития человека Санкт-Петербургского государственного университета, занимается разработкой новых диагностических инструментов для выявления РАС.

Развитие индивидуальных коррекционных программ, которые учитывают не только диагноз ребенка, но и его эмоциональную составляющую, особенности и интеллект раскрыты ученым Л.В. Шипицыной. В своих исследованиях особое внимание она уделяет созданию персонализированных программ обучения, учитывающих когнитивные и эмоциональные особенности детей с интеллектуальными нарушениями.

Цель статьи – охарактеризовать требования, предъявляемые к педагогам-дефектологам в контексте реализации современных подходов и инновационных технологий в обучении детей с ОВЗ.

Изложение основного материала. Дефектология – это раздел педагогики, занимающийся особенностями развития, воспитания и обучения детей с физическими и умственными недостатками [1, с. 352].

XXI век – это время цифровизации, где образование и профессиональная деятельность меняются очень быстро. Развитие дефектологии объясняется тем, что в образовании ежегодно расширяются возможности цифровизации и использования ее элементов в новых научных достижениях. В нашем исследовании заметное место занимает профессия дефектолога – специалиста, помогающего детям и взрослым, имеющим ограниченные возможности здоровья в получении знаний [2, с. 320]. Профессиональная компетентность дефекто-

лога – это сложная модель личностных признаков, профессиональных навыков и готовности профессионального развития. Современный дефектолог должен быть не просто специалистом в своей области. Необходимо быть готовым к саморазвитию и внедрять инновационные подходы.

Сегодня дефектология в большей степени становится гуманистической практикой, где каждое вмешательство начинается с глубокого понимания личности ребенка, его эмоциональных состояний и потенциальных ресурсов. Профессор А.Р. Лурия еще в середине XX века отмечал, что за каждым клиническим диагнозом скрывается живая, мыслящая и чувствующая личность, стремящаяся к развитию и самореализации. Эта мысль выходит на первый план в современных исследованиях и практиках, позволяя специалистам выстраивать обучение и воспитание так, чтобы раскрывались сильные стороны каждого ребенка [3, с. 157].

Современные требования к дефектологу включают новые задачи. С одной стороны, рост числа детей со сложными проблемами в развитии требует от них более глубокого знания методов и подходов, с другой – нужно включать новые технологии в их работу. Нынешние реалии требуют от дефектолога умения пользоваться новыми технологиями. Цифровое образование не только открывает новый путь для исправительной работы, но и ставит большую задачу учиться новому.

Главная задача преподавателя (в частности направления дефектологии) – формирование гибкости мышления обучающегося с ОВЗ, развитие у него умения добывать знания самостоятельно, применять их в современных (если не сказать в цифровых), быстро меняющихся условиях жизни [4, с. 10].

Глубокое понимание дефектологом особенностей развития детей с различными нарушениями включает в себя не только знание диагнозов, но и видение «человека за диагнозом», а также учет его индивидуальности, сильных сторон и возможностей. Специалист-дефектолог должен хорошо разбираться в том, как определять не только симптомы, но и причины их возникновения, а также как эти нарушения меняются.

Необходимо отметить, что в настоящее время дефектолог должен внедрять в свою деятельность педагогические инновации. Важным аспектом стало умение выполнять анализ своей профессиональной деятельности, искать «свежие» идеи, реализовывать их, внедряя инновационные технологии. Это значит, что специалист должен быть

«открыт к новому», но в то же время уметь критично оценивать методы и технологии для работы с детьми с ОВЗ, выбирая самые эффективные.

Понять глубину того, как растут дети с проблемами, нельзя без большой способности чувствовать и понимать чужие чувства.

Дефектолог должен уметь чувствовать эмоциональное состояние ребенка, даже если тот не может выразить её словами. Это особенно важно при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи или интеллектуального развития. Эмпатия позволяет специалисту сформировать доверительные отношения с ребенком, именно это является ключевым условием успешной коррекционной работы. Ребенок, который чувствует, что с ним разговаривают и понимают, гораздо охотнее идет на контакт с учителем и включается в процесс обучения [5, с. 80–82].

Роль эмпатии в работе дефектолога не может быть переоценена. По результатам экспериментального исследования, проведенного в НИИ социальной психологии под руководством М.А. Петровой, доверительные взаимоотношения между педагогом и ребенком оказывают решающее влияние на эффективность образовательных и терапевтических методов [6, с. 50–51]. В своем интервью О.Ф. Серебрянская (Центр комплексного сопровождения детей с особыми потребностями, г. Москва) поделилась случаем, когда ребенок с тяжелыми нарушениями речи начал проявлять интерес к занятиям только после того, как специалист уделила внимание не методике, а сначала просто находилась рядом, разделяя его увлечения и создавая теплую, спокойную атмосферу [7].

Понимание особенностей развития детей с нарушениями находит свое отражение в практической работе дефектолога. Он создает программы для них, учитывая здоровье ребенка, его черты, интересы и нужды. Когда дефектолог работает с ребенком, у которого слабый слух, он смотрит на степень этой проблемы, как ребенок говорит, воспринимает и реагирует. Это помогает выбрать лучшие методы работы: учить жестами, мимикой и тренировать слух [8, с. 4–5]. Такой подход учитывает уникальные черты каждого ребенка, меняет программу в зависимости от проблем и их уровня. В программу входят разные части развития: учеба, коррекция, социальная жизнь и медицинская помощь, при этом работает целая команда: логопед, психолог, дефектолог и доктор. Ярким примером такого сотрудничества является проект «Инклюзия +», реализованный под руководством

Е.И. Чекмарёвой в Санкт-Петербургском государственном университете, где каждая образовательная траектория разрабатывается междисциплинарными командами с учётом медицинских рекомендаций, психологического сопровождения и педагогических стратегий [9].

Таким образом, умение быть в команде и работать в ней, выполняя свою функцию, является очень важным аспектом для дефектолога. Сейчас дефектолог – это член большой команды, где есть учителя, психологи, врачи, социальные работники. Качественное взаимодействие с другими, обмен опытом и совместное решение трудных задач делает работу дефектолога успешной.

Современные технологии виртуальной и дополненной реальности открывают новые перспективы в коррекционной педагогике, позволяя создавать адаптивные обучающие среды для детей с особыми образовательными потребностями. Эти инновационные инструменты особенно эффективны при развитии социальных, когнитивных и моторных навыков в безопасном контролируемом пространстве [10, с. 3–5].

Одно из важных направлений в их работе – это использование технологий виртуальной и дополненной реальности. Эти средства могут создавать обстановку, которая помогает детям с проблемами в развитии учиться новым вещам в безопасности. Например, виртуальная реальность может помочь детям с аутизмом адаптироваться, изображая различные повседневные сцены [2, с. 288]. Кроме технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта, в арсенале дефектолога появляются интерактивные приложения дополненной реальности, позволяющие детям с нарушениями зрения лучше ориентироваться в пространстве и развивать зрительно-моторные навыки. Специальные программы формируют объекты и задачи, требующие точного взаимодействия с виртуальными элементами, что стимулирует мелкую моторику и когнитивные процессы одновременно.

Однако новых технологий в работе дефектолога ведет к трудностям. Это необходимость постоянно учиться и повышать свою профессиональную компетентность. Новые технические открытия меняются быстро, и специалист должен уметь пользоваться этими способами и средствами [11, с. 47].

Диалоги участников образовательного процесса и исследователей обогащаются представлениями о динамике развития детей. Педа-

гоги отмечают, что главное – умело балансировать между цифровыми инструментами и живым общением: виртуальная среда может стать мощным стимулом, но лишь в тех случаях, когда она подкрепляется эмоциональной поддержкой и адаптируется под индивидуальные особенности ребенка.

Нужно также отметить этическую сторону работы педагогов-дефектологов. Они помогают людям в непростых условиях жизни, и от их решений зависит будущее этих людей. Поэтому быть ответственным, уважать других, быть готовым защищать интересы своих подопечных – это личностные качества, характеризующие профессионализм дефектолога [12, с. 256].

Выводы. Быть дефектологом – это не только работа, это призвание. Оно требует от специалиста не просто знаний и умений, но и большого терпения, внимания и чуткости к людям. Дефектолог помогает тем, кому трудно учиться, помогает им понять и пройти через трудности, чтобы обеспечить им достойную жизнь.

Дефектолог должен всегда учиться и совершенствоваться, потому что мир меняется каждый день. То, что было важно вчера, уже может быть не столь важно сегодня. Современный дефектолог должен сочетать профессиональную компетентность с гуманистической позицией. Важно не только владеть актуальными научными методиками коррекционной работы, но и развивать эмпатию, толерантность и способность к персонализированному подходу. Такой синтез профессиональных знаний и личностных качеств позволяет специалисту не просто оказывать помощь, а создавать условия для полноценной самореализации людей с особыми потребностями, что придаёт профессиональной деятельности особую социальную значимость и личностную удовлетворённость.

Дефектология XXI века предстает как динамичная развивающаяся система знаний и практик, в основе которой лежит гуманистический подход, уважение к индивидуальности и открытость инновациям. Специалисты, работающие в этой области, опираются на глубокое понимание психологических и физиологических основ развития, активно осваивают цифровые технологии и объединяют усилия в междисциплинарных командах, чтобы создавать условия, где каждый ребенок с особыми потребностями сможет раскрыть свой потенциал.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2017. – 352 с.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для вузов / Н.Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2019. – 320 с.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1973. – 376 с.
4. Тархан Л.З. Профессиональное развитие педагогов в условиях цифровизации / Л.З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 8. – Симферополь : РИО КИПУ имени Февзи Якубова, 2022. – С. 9–12.
5. Бондарь Т.А. Междисциплинарный подход в работе с детьми с комплексными нарушениями развития / Т.А. Бондарь, М.В. Брайтфельд // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – № 4. – С. 78–85.
6. Петрова М.А. Роль доверительных взаимоотношений в коррекционной педагогике: результаты экспериментального исследования / М.А. Петрова // Вестник НИИ социальной психологии. – 2022. – № 3. – С. 45–60.
7. Серебрянская О.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжёлыми нарушениями речи: интервью [Электронный ресурс] / О.Ф. Серебрянская // Центр комплексного сопровождения детей с особыми потребностями. – Москва, 2024. – Режим доступа : <http://cksp.example.ru/interview-serebryanskaya> (дата обращения: 01.05.2025).
8. Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. – Москва : Инфра-М, 2020. – 256 с.
9. Чекмарёва Е.И. Альтернативные средства общения в обучении детей со сложными нарушениями / Е.И. Чекмарёва // Психология. – 2016. – № 4. – С. 101–103.
10. Шматко Н.Д. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / Н.Д. Шматко, Л.М. Кобрина // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 3–12.
11. Кукушкина О.И. Цифровые технологии в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Специальное образование. – 2022. – № 1. – С. 45–54.
12. Никольская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – Москва : Теревинф, 2018. – 288 с.

УДК 37.013.32:678

Дубровская Нина Владимировна,
магистрант кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Шарипова Эльнора Решатовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАНЯТИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПОРТНЫХ

***Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности методического обеспечения учебного процесса в среднем профессиональном учебном заведении по подготовке будущих портных на занятии учебной практики по теме «Обработка мелких деталей».*

***Ключевые слова:** методическое обеспечение, педагогический эксперимент, учебная практика, будущие портные.*

Dubrovskaya Nina, Sharipova Elnora

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PRACTICE OF FUTURE CUTTERS

***Summary.** The article presents the results of experimental verification of the effectiveness of methodological support for the educational process in a secondary vocational educational institution for the training of future cutters in a practical training session on the topic «Processing small parts».*

***Keywords:** methodological support, pedagogical experiment, educational practice, future cutters.*

Постановка проблемы. Перед средним профессиональным образованием стоит большая ответственность в подготовке и выпуске высококомпетентных, конкурентоспособных рабочих и специалистов для швейной отрасли [1]. Согласно этому возникает необходимость в оснащении учебного процесса методическим обеспечением, способным эффективно повлиять на качество формирования профессиональных компетенций будущих квалифицированных рабочих и специалистов швейного профиля.

Анализ исследований и публикаций. Проблеме организации педагогического эксперимента посвящены труды С.У. Гончаренко, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, А.А. Кыверялга, М.Н. Скаткина, Л.З. Тархан и т. д.

Вопросы разработки учебно-методических комплексов отражены в трудах С.С. Борисова, Л.Е. Солянкиной, М.С. Сможенковой, М.Н. Кропотинной, Л.С. Хижняковой, В.Д. Чепик, Ю.А. Якубы и др.

Цель статьи – представить результаты экспериментальной проверки эффективности методического обеспечения занятия учебной практики.

Изложение основного материала. Стремительное развитие передовых технологий в сфере производства, возросшие требования работодателей к уровню подготовки выпускников и переход к реализации ФГОС СПО открыли новые возможности образовательного прогресса. Все это, в свою очередь, влияет на модернизацию системы среднего профессионального образования, особенно в части создания учебно-методических комплексов [2].

Основная цель учебно-методического обеспечения – создание условий для реализации требований ФГОС посредством предоставления обучающимся полного комплекта учебно-методических материалов для аудиторного и самостоятельного освоения учебных дисциплин и профессиональных модулей обязательной и вариативной частей образовательной программы [3, с. 3–4].

Методическое обеспечение – это процесс, направленный на создание разнообразных видов методической продукции, как например, информационные плакаты, методические рекомендации, методические разработки и др. К методической продукции можно отнести сценарии, планы, учебно-методические пособия, тематические планы, материалы диагностики, обучающие методики, технологические документации и т. д.

Особо важное значение применения методического обеспечения отводится на его использование в процессе практической подготовки обучающихся системы СПО, в частности на занятиях учебной практики.

Учебная практика – это элемент образовательного процесса, основная цель которого заключается в интегрировании теоретических знаний и практических умений. Достигается посредством выполнения ряда более частных задач: закрепления знаний в ходе их непо-

средственного применения; выработки умений и навыков в ходе систематических упражнений; формирования умений применять знания при разрешении технологических и иных проблем [4, с. 332].

Комплект методических материалов по учебной практике для обеспечения освоения профессиональных компетенций может содержать: инструкционно-технологические карты, образцы по темам перечня учебно-производственных работ, планы занятий, задания для самостоятельной работы, дидактический материал для закрепления, литературу, видео материалы [5].

К технологической документации, применяемой на учебных занятиях, относят инструкционные, алгоритмические, технологические, операционные карты, карты самоконтроля и самооценки и т. п. В качестве методического обеспечения занятия учебной практики по теме «Обработка мелких деталей» нами разработаны учебно-методические материалы в виде технологической документации на изготовление швейного изделия, применяемые для самостоятельного выполнения обучающимися учебно-производственных задач и проведения самоконтроля и самооценки.

Прежде чем перейти к описанию экспериментальной работы по проверке эффективности предложенного методического обеспечения занятия учебной практики будущих портных, целесообразно рассмотреть основные положения, на которые мы основывались при ее подготовке и проведении. Так, в Большой российской энциклопедии указано, что понятие «эксперимент» происходит от латинского *experimentum*, в дословном переводе означает – проба, опыт, метод познания и трактуется как тип опыта, имеющего целенаправленно исследовательский характер и проводимый в специально заданных, воспроизводимых условиях путём их контролируемого изменения [6].

Анализ научной литературы выявил, что существует ряд определений понятия «педагогический эксперимент» в исследованиях ученых и педагогов, которые внесли свой вклад в педагогическую науку. Приведем лишь некоторые из них.

В своих научных трудах М.Н. Скаткин определил, что педагогический эксперимент – это метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт [7, с. 75].

В работах В.В. Краевского выделена основная функция педагогического эксперимента, которая, как отмечает сам автор, «состоит

не в опытном отображении самого процесса, а в получении достоверных результатов, т. е. значимость эксперимента состоит в открытии существующих связей педагогических явлений, а также установлении закономерности их развития» [8].

Правила проведения педагогического эксперимента требуют соблюдения основных этапов исследования: обоснования рабочей гипотезы, составления детального плана проведения эксперимента, строгого соблюдения намеченного плана, разработки исследуемого вопроса, точной фиксации результатов, а при необходимости и их коррекции, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов [9].

Теоретические подходы к организации педагогического эксперимента позволили нам разработать программу эксперимента, в которой в соответствии с целью проводимого экспериментального исследования сформулирована его гипотеза, заключающаяся в проверке эффективности организации занятия учебной практики будущих портных по теме «Обработка мелких деталей» на основе методического обеспечения, отвечающего требованиям образовательного стандарта и способствующего качественному усвоению обучающимися материала по теме занятия.

Итак, для проверки эффективности использования разработанного методического обеспечения на занятии учебной практики по теме «Обработка мелких деталей», нами был проведен педагогический эксперимент в рамках производственной (педагогической) практики в ГБПОУ РК «Симферопольский колледж сферы и обслуживания и дизайна», в группе портных, состоящей из 29 человек.

С целью эффективной организации эксперимента был составлен ход педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап – начальный этап, который включает диагностику первоначального уровня умений обучающихся (согласно критериям оценивания) и деление обучающихся на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Основная цель формирующего этапа эксперимента – проведение мероприятий по формированию профессиональных умений обучающихся. В рамках рассматриваемого исследования в качестве мероприятий выступали подготовленные учебные занятия по теме «Обработка мелких деталей» и проведенные в КГ и ЭГ.

Цель контрольного этапа эксперимента – выявить, какие изменения произошли в экспериментальной и контрольной группах в ходе формирующего этапа эксперимента. Контрольный этап эксперимента строился по тем же методикам, что использовались и на констатирующем этапе эксперимента. В ходе его реализации проводили заключительный контроль умений: диагностику и анализ эффективности внедрения методического обеспечения.

С целью объективного распределения обучающихся на контрольную и экспериментальную группы был проведен анализ успеваемости на основании журнала учета рейтингов. Учет рейтингов КГ и ЭГ представлен в расчетной таблице 1.

Таблица 1

Данные уровня подготовленности на основании журнала учета рейтингов

Оценка / уровень умений	Контрольная группа (КГ)			Экспериментальная группа (ЭГ)		
	кол-во оценок	общее кол-во баллов	среднее значение	кол-во оценок	общее кол-во баллов	среднее значение
«5» / высокий	3	15	3,80	3	15	3,86
«4» / достаточный	6	24		6	24	
«3» / средний	6	18		5	15	
«2» / низкий	-	-		-	-	
Итого	15	57		14	54	

Разница среднего балла между экспериментальной и контрольной группами составляет 0,06, т. е. незначительна. Таким образом, анализ успеваемости обучающихся на основании журналов рейтингов показал, что значительных различий в экспериментальной и контрольной группах нет. Это достоверно подтверждает, что КГ и ЭГ однородны и могут участвовать в эксперименте.

На формирующем этапе для определения первоначального уровня сформированности профессиональных умений обучающихся был использован метод – входное тестирование. Действия по экспериментальной работе в КГ содержали организацию и проведение занятия учебной практики по теме «Обработка мелких деталей» по традиционной методике. В ЭГ проводили занятие по той же теме, но с

применением разработанного методического обеспечения. После проведения занятий в КГ и ЭГ итогом эксперимента являлся выходной контроль, который проводился в форме тестирования. Полученные результаты сравнивались с исходным уровнем успеваемости (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ входного и выходного тестирования

Оценка	Контрольная группа (КГ)				Экспериментальная группа (ЭГ)			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Отлично	2	15,33	3	20,00	1	7,14	3	21,43
Хорошо	5	33,33	6	40,00	6	42,86	10	71,43
Удовлетворительно	8	53,34	6	40,00	7	50,00	1	7,14
Неудовлетворительно	0	-	0	-	0	-	0	-
Итого	15	100	15	100	14	100	14	100

Сравнив результаты начальных показателей КГ и ЭГ с результатами после проведения эксперимента (рисунок 1 и 2), можно с уверенностью сказать, что применение разработанного методического обеспечения на занятии учебной практики по теме «Обработка мелких деталей» эффективна.

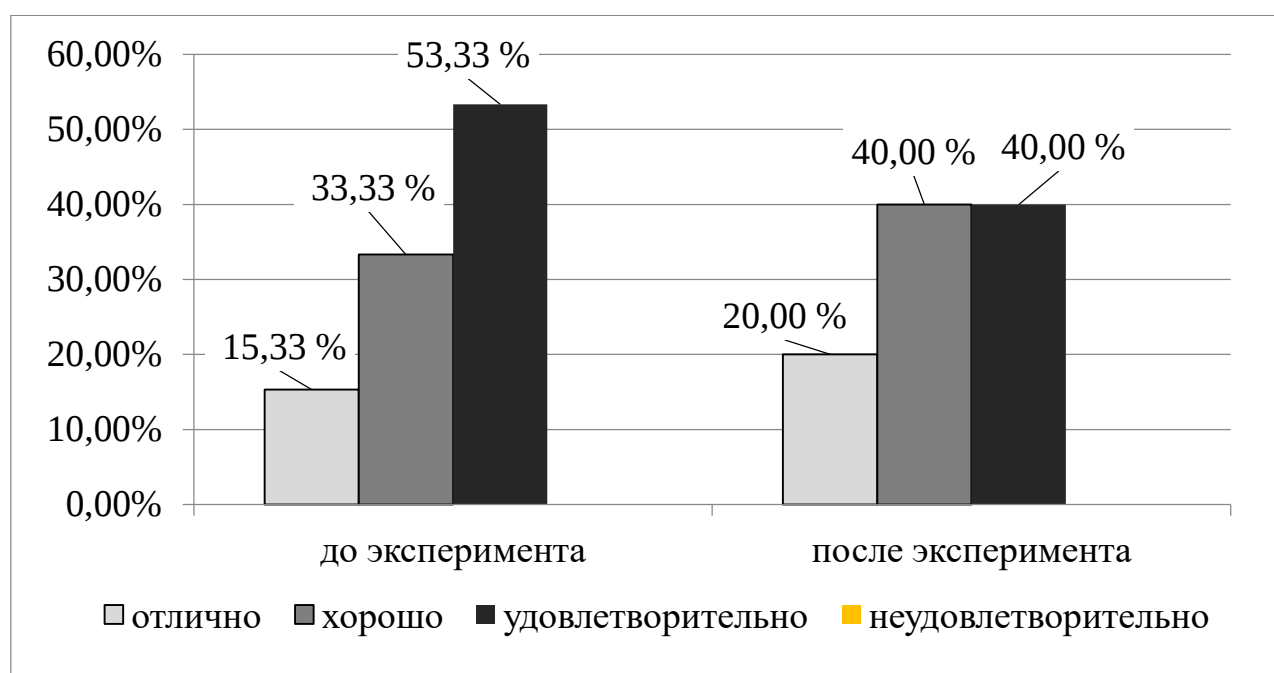


Рисунок 1. Динамика показателей обучающихся КГ до и после проведения педагогического эксперимента

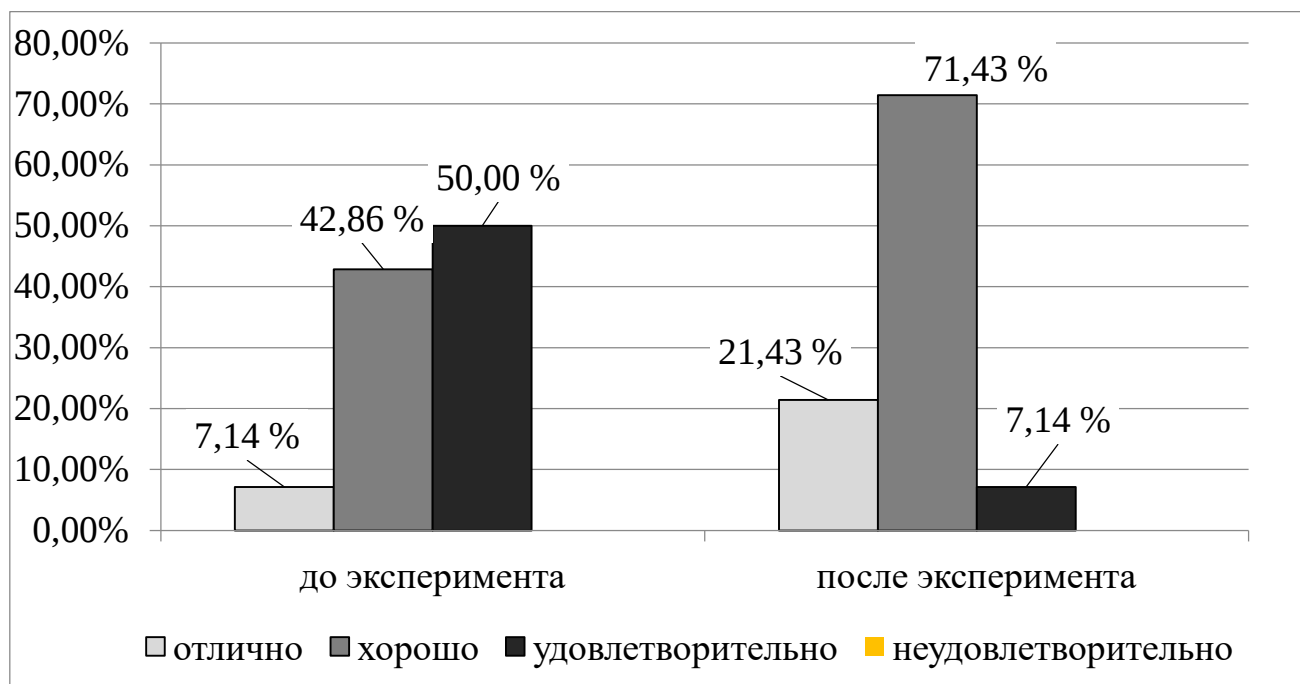


Рисунок 2. Динамика показателей обучающихся в ЭГ до и после проведения педагогического эксперимента

Экспериментальная работа на основании полученных результатов подтвердела гипотезу исследования. Эффективность разработанного методического обеспечения по теме учебного занятия «Обработка мелких деталей» подтверждена путем экспериментальных мероприятий и математически обоснована.

Выводы. Сравнив результаты начальных показателей КГ и ЭГ с результатами после проведения эксперимента, можно с уверенностью сказать, что использование разработанного методического обеспечения положительно повлияло на формирование профессиональных умений будущих портных по обработке мелких деталей, а также активизировала самоконтроль обучающихся.

Дальнейшие исследования заключаются в поиске эффективного применения разнообразных подходов в разработке учебно-методических комплексов на основе инновационных технологий в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов швейного профиля в системе среднего профессионального образования.

Литература

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 262019.03 Портной. Утвержден приказом Минобрнауки России № 770 от 02.08.2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/70444496/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mce8ouyfga116958631>.

2. Фоминых И.В. Роль учебно-методического комплекса в обеспечении качества образования / И.В. Фоминых // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 307–309.
3. Горькаева Е.Ю. Особенности учебно-методического обеспечения в колледже [Электронный ресурс] / Е.Ю. Горькаева // Молодой ученый. – 2014. – № 18 (77). – С. 538–539. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/77/13124/> (дата обращения: 12.04.2025).
4. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях / А.Ф. Щепотин, М.А. Чекулаев, В.Е. Сосонко, А.П. Шеховцев. – Москва : ИПР СПО, 2002. – 52 с.
6. Большой Российский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://bigenc.ru/c/eksperiment-509478> (дата обращения: 12.04.2025).
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 150 с.
8. Краевский В.В. Место и функции эксперимента в педагогическом исследовании / В.В. Краевский // Вопросы методов педагогических исследований : сборник науч. трудов. – Москва : Изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. – С. 185–191.
9. Тархан Л.З. Организация педагогического эксперимента как предмет особого внимания исследователя / Л.З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 2. – Симферополь : РИО КИПУ, 2016. – С. 8–16.

УДК 37.09.004.928

Ермакпаева Татьяна Владимировна,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр дополнительного образования» Усть-Кутского
муниципального образования (г. Усть-Кут, Иркутская область)

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННАЯ СТУДИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ПОЗИТИВНОГО КОНТЕНТА ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

***Аннотация.** В статье раскрываются возможности использования детской мультипликационной студии для обучения и воспитания обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрыты особенности организации учебного процесса для обучающихся общеразвивающей программы «Мульт-студия «Узнавай-ка». Дана характеристика содержания учебно-программного материала и направлений воспитательной работы. Представлены результаты работ обучающихся. Отмечено стремление современного дополнительного образования к инновациям и внедрению информационных и медийных технологий, что невозможно без такого мощного инструмента, как мультипликация.*

***Ключевые слова:** воспитание, обучение, образование, организация обучения, дополнительное образование, анимация, мультипликация, мультипликационная студия.*

Ermakpaeva Tatyana

ANIMATION STUDIO AS A TOOL FOR CREATING POSITIVE CONTENT FOR EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS (FROM WORK EXPERIENCE)

***Summary.** The article reveals the possibilities of using a children's animation studio for teaching and educating preschool and primary school students. The features of the organization of the educational process for students of general development program «Animation Studio «Uznavay-ka» are revealed. The characteristics of the content of the educational and program material and the directions of educational work are given. The results of students' work are presented. The desire of modern additional education for innovation and the introduction of information and media technologies is noted, which is impossible without such a powerful tool as animation.*

***Keywords:** upbringing, training, education, organization of training, additional education, animation, animation studio.*

Постановка проблемы. На сегодняшний день «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года» (Концепция ДОД) – один из важных нормативных документов в сфере образова-

ния детей, в котором отражена основная цель образовательного процесса – создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, ответственной личности [1]. В распоряжении заместителя председателя правительства Иркутской области отражено, что приоритетными направлениями дополнительных общеразвивающих программ в контексте реализации Концепции ДОД является повышение качества образования через расширение спектра дополнительного образования.

Анализ исследований и публикаций показал, что многие учёные-педагоги изучают проблему внедрения мультипликации в педагогике. Так, отечественными исследователями (А.Ф. Бурухина, Е.М. Головкина, Р.Г. Казакова, Н.А. Коростелева, О.В. Куниченко, А.Ф. Лалетина и др.) в ходе проведения психолого-педагогических исследований доказано, что мультфильмы, созданные в соответствии с возрастными особенностями детского развития, содержат высокий образовательный потенциал для формирования у детей системы представлений о предметах и явлениях окружающего мира, развития творчества, усвоения нравственных ценностей и норм поведения. Разработан алгоритм педагогического сопровождения просмотра мультфильмов детьми и критерии к отбору мультипликационной продукции для разных возрастных групп детей, выражающиеся в требованиях к видеоряду, аудиоряду, сюжетной линии, образу персонажей, нравственной проблематике мультфильма (О.В. Куниченко) [2].

Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста исследовали С.И. Карпова, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, А.П. Каитов. В своей публикации авторы отметили этапы развития детской мультипликации, отечественный и зарубежный опыт использования мультипликации в образовательной практике с дошкольниками и младшими школьниками, проблемы влияния мультипликации на детей, перспективы развития педагогического потенциала мультипликации в обучении детей на ступени дошкольного и начального общего образования [3]. Однако проблема внедрения мультипликации в педагогику до конца не изучена.

Цель статьи – раскрыть опыт реализации педагогического потенциала мультипликационной студии в дополнительном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста, который может быть актуален педагогам дополнительного образования, воспитателям и учителям.

Изложение основного материала. Для создания условий применения в системе дополнительного образования обучающихся цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности в Центре дополнительного образования создана мультипликационная студия. Занятия в студии проводятся по дополнительной общеразвивающей комплексной программе «Мультстудия «Узнавай-ка».

В настоящее время сохраняется преемственность и целостность образовательной среды в объединениях Центра, что относится к числу важнейших приоритетов развития образования России, поэтому обучаться в мультстудию приходят дети, ранее обучавшиеся в «Школе раннего развития «Совёнок», количество желающих продолжить обучение с каждым годом возрастает.

Мультстудия – это современная технология с использованием мультимедийных и технических средств, в основе которой лежит совместная деятельность ребенка и взрослого по созданию совершенно нового продукта – мультипликационного фильма [4]. Основной педагогической ценностью использования мультстудии является комплексное развитие детей. Данная технология способствует развитию ребенка во всех образовательных областях, обучающиеся приобретают умения и качества, необходимые человеку XXI-го века. Отметим, что на Всемирном экономическом форуме в 2015 году в докладе «Новое представление об образовании: поощрение социального и эмоционального обучения через технологии» была предложена новая модель навыков XXI века, которые представлены в виде фундаментальных знаний, компетенций и черт характера, необходимых современному выпускнику [5]. Так, в рамках нашей работы представляет интерес разработанный стандарт ISTE (International Society for Technology Education) для учащихся, который был опубликован еще в 2007 году. Ключевые направления развития современных обучающихся согласно этому документу представлены в таблице 1.

Отмеченные направления развиваются в мультстудии при работе над созданием анимации. При этом важно отметить, что, изучая мультипликацию, обучающиеся реализуют свои способности в литературе (составление сценария), в рисовании и в различных видах прикладного искусства (создание персонажей), в музыке (звуковое сопровождение), в речевом развитии (озвучивание ролей), в технике (работа с различным оборудованием), а также в изучении информационных компьютерных технологий. Все вышеперечисленное позво-

ляет учесть принцип межпредметной связи в дополнительном и общем образовании.

Таблица 1

Ключевые направления развития современных учащихся [6]

Ключевые навыки	Их содержание
1	2
1. Творчество и инновации	Учащиеся демонстрируют творческое мышление, исследовательские подходы и разрабатывают инновационные продукты и процессы с использованием ИКТ: - создают оригинальные произведения как средство выражения личности или группы; - выявляют тенденции и прогнозируют возможности; - применяют имеющиеся знания для получения новых идей, продуктов или процессов; - используют модели и моделирование для изучения сложных систем и проблем
2. Коммуникации и сотрудничество	Учащиеся используют цифровые средства и среды для общения и коллективной работы, в том числе на расстоянии, для поддержки индивидуального обучения и возможности обучения других: - развивают культурное взаимопонимание и мировое сотрудничество путем привлечения учащихся других культур; - эффективно распространяют и адаптируют информацию для разных аудиторий с использованием различных средств и форматов; - взаимодействуют, сотрудничают и творят со сверстниками, экспертами или другими участниками, используя различные цифровые среды и средства; - участвуют в проектных группах для создания оригинальных произведений или решения проблем
3. Исследования и информационная компетентность	Учащиеся умеют применять цифровые инструменты для сбора, оценки и использования информации: - планируют стратегии исследования; - анализируют, оценивают, обобщают и используют информацию из различных источников и сред; - оценивают и отбирают источники информации и цифровые средства на основе целесообразности их использования при решении конкретных задач; - обрабатывают данные и формулируют результаты

Продолжение таблицы 1

1	2
4. Критическое мышление, решение проблем и принятие решений	Учащиеся используют умение критически мыслить для планирования и проведения научных исследований, управления проектами, решения проблем и принятия обоснованных решений, используя соответствующие цифровые инструменты и ресурсы: - собирают и анализируют данные для выявления и/или принятия обоснованных решений; - планируют и управляют деятельностью по разработке решения или выполнению проекта; - выявляют и определяют подлинные проблемы и важные вопросы для проведения исследования; - используют различные точки зрения для изучения альтернативных решений
5. Цифровое гражданство	Учащиеся понимают гуманитарные, культурные и социальные вопросы, связанные с информационными технологиями и практикой легального и этического поведения: - демонстрируют позитивное отношение к использованию информационных технологий в учебной деятельности; - демонстрируют лидерские качества применительно к цифровому гражданству; - практикуют безопасное и правовое использование информации и информационных технологий; - демонстрируют готовность к непрерывному образованию
6. Понимание ключевых технологических концепций и их использование	Учащиеся: - выбирают и продуктивно используют в учебной деятельности различные мобильные приложения; - хорошо разбираются и активно используют различные информационные технологические системы; - умеют решать проблемы, связанные с технологическими системами и приложениями; - могут использовать свои знания в освоении новых информационных, мобильных технологий

Мультстудия – это средство художественного воспитания и обучения, которое имеет большой выбор выразительных средств, направленных на гармоничное развитие ребенка, это возможность выразить себя, открыть в себе богатый внутренний мир. Занятия мультипликацией органично сочетают в себе познавательные, воспитательные, социально-адаптирующие компоненты – это реальные навыки самостоятельной и коллективной деятельности, а главное –

они эффективно стимулируют творческий и интеллектуальный потенциал. Таким образом, анимация, тесно связанная с изобразительным и декоративно-прикладным искусством, музыкой, литературой, театром, режиссурой, киносъемкой, информатикой, но более всего непосредственно влияет на развитие воображения [7].

Как начать вести объединение по мультипликации и обойти «подводные камни»? Поставленный вопрос обоснован тем, что обучающиеся порой теряют интерес к обучению в объединении, и связано это с их ожиданиями: они ожидают, что в конце уже первого занятия создадут готовый мультфильм. Когда этого не происходит, обучающиеся разочаровываются. В связи с этим в работе применяем следующие подходы:

- набираем группы по 10–12 человек на одну мультстудию, что позволяет каждому ребенку получить максимум времени педагога;
- развиваем творческое мышление у обучающегося посредством объёмного мышления и мультипликации;
- доносим до ребенка сложные мультипликационные процессы простым языком и лёгкими примерами, включаем в работу больше практики;
- каждое занятие обязательно содержит практическую часть, чтобы каждый член команды был включён в работу (работа ведется на многофункциональных мультстанках СПАФ-32М, на станке «Манеж»; иногда применяется кольцевая лампа со штативом, фотоаппарат или смартфон; монтируем мультфильмы в программах Vegas Pro, Movavi и др.).

Первые занятия в начале года относятся к теоретическому блоку, в котором предоставляется основной объём информации. Теоретический материал разбит по темам, связанным друг с другом и соответствующим возрастным особенностям детей. В середине года обучающиеся уже чётко понимают этапы создания мультфильма, правила работы на станке и демонстрируют умения работать в команде. К концу года педагог наблюдает за работой детей и при необходимости её корректирует. В течение года обучающиеся не только знакомятся с различными видами анимации, но и делают мультипликационные фильмы в разных техниках.

В ходе освоения программы «Мультстудия «Узнавай-ка» обучающиеся под руководством педагогов просматривают советские и российские анимационные фильмы гражданско-патриотического содержания во время занятий. Такие фильмы не просто рассказывают о

жизни положительных героев, но и закладывают качества настоящего человека. Мультипликационные фильмы подбираются соответственно возрастным особенностям обучающихся. Таким образом, мы придерживаемся концепции «10 граней патриотизма» по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. На всех этапах осуществляется целенаправленная работа по воспитанию личностных качеств.

Тематика мультфильмов, как правило, приурочивается к различным праздникам, важным датам и событиям и согласовывается с календарным планом мероприятий Центра. Дополнительно в студии создается анимация по различным художественным и музыкальным произведениям, и в обязательном порядке ведется работа над собственным сюжетом мультфильма.

В объединении ведётся ранняя профориентационная работа. Обучающиеся получают возможность не только развивать свои таланты, но и осваивать различные профессии, связанные с мультипликацией: режиссёра, сценариста, художника-мультипликатора (дети рисуют декорации, фон, изготавливают персонажей). Так, при озвучивании дети становятся актёрами, а когда создают видео- и фото-съемку – аниматорами и операторами; монтируют мультфильм и обрабатывают звук – монтажёрами и звукооператорами. Таким образом, в процессе работы над мультфильмом обучающийся сам становится «волшебником мультипликации», тем самым вносит свой уникальный вклад в общее дело, и имеет возможность проверить себя в отдельных профессиях в медиасфере.

Процесс создания мультфильма интересный, увлекательный, но длительный, и, когда в конце трудоемкой работы ребёнок получает результат в форме законченного мультфильма, создается ситуация успеха. У ребенка возрастает уверенность в себе, своих силах, проявляется желание продолжать и добиваться результата в своей работе. С результатами работ (мультфильм «Неваляшки», сделанный обучающимися мультстудии «Узнавай-ка») можно ознакомиться по ссылке (<http://qrcoder.ru/code/?https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D1XUmdS7jr8M%26t%3D2s&4&0>) или QR-коду (рисунок 1).

Таким образом, применение мультипликации в образовании свидетельствует о ее высоком педагогическом потенциале, позволяющем успешно решать самые разнообразные задачи (учебные, воспитательные, коррекционно-развивающие). Высокая продуктивность

образовательной мультипликации для дошкольников и младших школьников заключается в ее системном и широком использовании во всех основных видах деятельности: игровой, учебной, театрализованной, коммуникативной, исследовательской, проблемно-поисковой [8].



Рисунок 1. Ссылка на ресурс

Исходя из вышесказанного можно сделать **вывод**, что «Мульт-студия» – это хороший способ по формированию функциональной грамотности дошкольника и ученика начальной школы, т. к., работая над созданием мультипликационного фильма, начиная от замысла и заканчивая готовой анимацией, обучающиеся учатся создавать завершённый продукт, который реализовывается в виде проекта. В ходе обучения дети знакомятся с различными техниками выполнения проекта, получая возможность реализовать свои творческие идеи.

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утверждена Правительством РФ 31.03.2022 года № 678-р [Электронный ресурс]. // Гарант: информационноправовой портал. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/>.
2. Куниченко О.В. О критериях отбора мультфильма для нравственного воспитания детей 5–7 лет / О.В. Куниченко // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2014. – Т. 3. – № 5. – С. 133–137.
3. Карпова С.И. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.И. Карпова, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, А.П. Каитов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2020. – № 6 (212). – С. 46–56.

4. Ширяева О.В. Мультстудия как инновационный метод развития дошкольников в ДОУ / О.В. Ширяева, Г.А. Тимошенко, Е.Н. Юстус // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 11 (48). – С. 36–40.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
6. Савлучинская Н.В. Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения / Н.В. Савлучинская, А.В. Щечилина // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 4. – С. 125–128.
7. Саидов З.А. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318–320.

УДК 378:371.388:37.026.9

Ислямова Эльвина Асимовна,

канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды

ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);

Хаялиева Сусанна Зевриевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды

ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь),

ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***Аннотация.** Статья посвящена теме формирования творческого компонента в самостоятельной работе обучающихся инженерно-педагогического вуза. Представлены результаты анализа содержания видов работ, отведенных на самостоятельную подготовку студентов по циклам дисциплин учебного плана. Определен творческий компонент, влияющий на развитие творчества будущих специалистов. Обосновано, что грамотное, систематическое, целеустремленное применение преподавателем разнообразных учебных заданий в учебном процессе высшей школы обеспечит качественную подготовку квалифицированного специалиста.*

***Ключевые слова:** творческий компонент, творчество, самостоятельная работа, цикл дисциплин, творческий интерес, творческая личность, учебный процесс.*

Islyamova Elvina, Khayalievva Susanna

CREATIVE COMPONENT IN THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF AN ENGINEERING AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Summary.** The article is devoted to the topic of forming the creative component in the independent work of students of an engineering and pedagogical university. The results of analyzing the content of the types of work allocated for independent training of students in the cycles of curriculum disciplines are presented. The creative component influencing the development of creativity of future specialists is determined. It is substantiated that competent, systematic, purposeful use of various educational tasks by a teacher in the educational process of higher education will ensure high-quality training of a qualified specialist.*

***Keywords:** creative component, creativity, independent work, cycle of disciplines, creative interest, creative personality, educational process.*

Постановка проблемы. Современные условия развития личности, когда количество изменений в жизни человека осуществляется за небольшой промежуток времени, требуют от него качеств, которые позволяют творчески и продуктивно подходить к решению возникших задач, связанных с этими изменениями. Только профессиональная, компетентная, творческая личность способна повысить эффективность и качество в любой сфере своей деятельности: на производстве, в науке, в культуре, в области образования. Соответственно, сегодня необходима личность, которая может адекватно реагировать в ситуации постоянных перемен, активизируя свой творческий потенциал.

Высшая школа годами в основном ориентировала студентов на усвоение знаний, в то время как качество подготовки специалистов в современных условиях определяется не столько уровнем его знаний, сколько общекультурным, профессионально-творческим потенциалом, т. е. в первую очередь тем, на сколько обучающийся развит и состоялся как творческая личность.

Отсюда возникают противоречия между репродуктивным характером традиционно сформированной системой обучения и острой потребностью общества в креативной системе развития личности.

Анализ литературы. Анализом исследования сущности творчества, условиями его развития и других аспектов занимались и занимаются разные науки, в том числе философия, психология и педагогика (В.И. Загвязинский, В.О. Кан-Калик, Н.Д. Никадров, Л.М. Лузина и др.). Однако следует отметить, что в психолого-педагогической литературе, существуют различные трактовки творчества, различные взгляды на его природу, объективную основу и структуру творческого процесса, формирование творческих способностей человека и др.

Понятие «творчество» в справочной литературе определяется как «деятельность», «процесс» [1; 2]. Например, А.В. Лапшина обозначает творчество как «деятельность», результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Она предполагает наличие у личности ценностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, который отличается новизной, оригинальностью и уникальностью [3]. В философском энциклопедическом словаре творчество поясняется как деятельность, которая порождает что-то качественно новое, чего никогда раньше не было [4]. Психолог К.К. Платонов характеризует творчество как мышление

в его высшей форме, которое выходит за пределы того, что необходимо для решения задач, которые возникли уже существующим способом [2]. В своих работах С.Л. Рубинштейн характеризует творчество как деятельность человека, создающего новые оригинальные материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью и профессиональностью [5].

Соответственно, творчество рассматривается как «один из видов деятельности, направленной на решение противоречий, результат которой имеет новизну, оригинальность и личную социальную значимость» [6, с. 261].

Творческий процесс, отмечает Г.А. Пичугина, абсолютно непредсказуем в каждом своем конкретном проявлении, и чем больше творческим он является, тем более слаженнее, новее становится для субъекта решение им задач, тем менее узнаваемым становится характер протекания творческого процесса [5]. Здесь же следует обратить внимание на психолого-педагогический аспект творчества, поскольку необходимо отличать особенности творчества обучающихся и человека, который работает. Так, творческая деятельность человека – это процесс создания объекта, который характеризуется объективной новизной и общественно-полезной значимостью. В психологии под творчеством понимается процесс создания чего-то нового для определенного субъекта [7].

Подготовка современного специалиста в высшей школе требует формирование у него не только специальных и общетеоретических знаний, но и соответствующих творческих умений и навыков. Во-первых, это объясняется тем, что четвертая промышленная революция, которая коснулась всех сторон общества, значительно влияет сегодня на экономику, технику, науку и социально-политическую жизнь общества.

Во-вторых, развитию современного производства присущи высокие темпы внедрения научных достижений в промышленности страны, благодаря чему происходит модернизация техники и технологий, что, в свою очередь, ведет к высокому росту продуктивности труда.

В-третьих, сам процесс перестройки высшей школы привел к тому, что обучение в вузе стало процессом творческим, который требует от обучающихся умений анализировать полученные знания, проверять теоретические положения на практике, ставить и решать новые задания, связанные с потребностью практики.

Цель статьи – обоснование значения и содержания творческого компонента в самостоятельной работе обучающихся инженерно-педагогического вуза.

Изложение основного материала. Вне зависимости от содержания творческая деятельность имеет два уровня: репродуктивный и продуктивный (творческий). Эти два типа деятельности невозможно противопоставить друг против друга. Продуктивная деятельность невозможна без своей основы – репродуктивной. Ни один человек не может стать творцом, не овладев нормами профессионального мастерства. Если обучающиеся не овладели правильным стилем работы, если у них недостаточно сформировались профессиональные знания, умения и навыки, то их творческий потенциал не может успешно развиваться. Методологическим предусловием полноценного формирования творческой активности студентов является диалектическое единство репродуктивного и продуктивного типов деятельности во всей системе обучения, образования и воспитания. Найти в каждом случае оптимальный вариант такого объединения – одно из наиболее сложных и фундаментальных педагогических заданий. Формирование и развитие творческой активности будущего специалиста требует адекватной системы взаимоотношений обучающегося и преподавателя, т. к. сформировать творческую личность может только творческая личность. Эта мысль находит свое отображение в работах многих ученых [5; 8; 9].

Важным фактором формирования творческой личности является развитие самостоятельности, а также формирование интереса к его будущей профессиональной деятельности и стимулирование его творчества.

Развитию профессионального интереса и творческой активности способствует реализация профессиональной направленности обучения всех без исключения вузовских дисциплин, соответствующая организация учебных и производственных практик, написание курсовых, расчетно-графических и дипломных работ.

Известные дидакты обращают внимание на то, что, несмотря на данную от природы способность к творчеству, каждый человек может ее реализовать на разном уровне. При этом отмечают, что традиции и установки в обучении могут или стимулировать, или заглушить креативные способности. Современная система образования ставит новые задачи, одной из которых является личностная ориентация

высшего образования, позволяющая отойти от авторитарного включения преподавателя в образовательный процесс, перейти от формально-ролевого к межличностному взаимоотношению, от ориентации на передачу так называемых «готовых форм» социального опыта (знаний, способов деятельности, норм поведения), превалирования педагогических средств влияния в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции [1].

Мы уверены, что центральное место в формировании творческой личности должна занять самостоятельная работа. К сожалению, в системе образования сохраняется представление о том, что преподаватель – это человек всезнающий. Но мир вокруг нас настолько быстро меняется, что система образования и преподаватель не успевают отслеживать эти изменения. Поэтому современная система образования должна перейти от передачи готовых знаний к процессу стимулирования самостоятельного приобретения студентом знаний, результатом которого будет развитие мышления и творческих способностей. Самостоятельная деятельность студентов в КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь, Республика Крым) осуществляется с помощью ряда циклов дисциплин:

- гуманитарных и социально-экономических;
- психолого-педагогических;
- профессионально-практических.

Каждому циклу дисциплин характерен соответствующий перечень работ, который направлен на развитие самостоятельной познавательной активности студента, и определены нормы времени по основным видам самостоятельной работы [7].

Так, для гуманитарных и социально-экономических дисциплин характерны следующие виды работ:

- контрольные работы;
- рефераты, доклады;
- анализ при подготовке к лекциям и практическим работам;
- выполнение курсовых и расчетно-графических работ.

Самостоятельная, творческая работа в рамках данного цикла ограничивается выбором тем с перечнем, которые устанавливаются преподавателем, и четко обозначенной целью под постоянным его контролем за каждым этапом выполнения работы. Изучая психолого-педагогические дисциплины, кроме выше выделенных видов самостоятельной работы, студенты работают с отчетами по выполнению

индивидуального задания, осуществляют подготовку к практическим работам, выполняют курсовой проект.

Уровень и объём самостоятельной работы и творческий поиск незначительно выше, чем у социально-экономических дисциплин. Но все же находится в рамках, которые устанавливает преподаватель, т. е. каждый свой шаг студент предварительно обговаривает с педагогом.

В профессионально-практических дисциплинах используются те же самые виды работ, что и в предыдущих дисциплинах. Студент должен совместно с преподавателем выявить противоречия, связанные с функционированием некоторой технической системы, обосновать актуальность проведения исследования, сформулировать тему, обозначить содержание научно-исследовательского аппарата, определить оптимальные методы достижения поставленной цели, проанализировать последние достижения по данной проблеме и другое.

Кроме изучения вышеприведенных циклов дисциплин, обучающиеся имеют возможность проявить свой творческий потенциал, умения находить нестандартные решения во время прохождения практик. Продуктом такой деятельности становится отчет о проделанной работе.

Участие в студенческих творческих кружках, секциях, конференциях является необязательным для каждого студента, но дает возможность всем желающим, которые увлекаются той или другой научной проблематикой отойти от шаблонной деятельности и проявить свою оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, т. е. в полной мере проявить себя как творческая личность [10].

Заключительным этапом учебного процесса высшей школы является написание выпускного квалификационного проекта или работы. Уровень творческого поиска и самостоятельности в этот период достигает своего пика: студент должен самостоятельно обосновать актуальность своего исследования, сформулировать тему работы, содержание научно-исследовательского аппарата, выбрать методы исследования, провести теоретические и, если необходимо, экспериментальные исследования и другое.

Заслуживает внимание основная форма организации учебного процесса – лекция. Развитию творческого мышления и представлений способствуют лекции, на которых аргументируется и мотивируется тема, четко определяются цели и задачи, дается историография,

используются разные уровни проблемного обучения, в структуру которых входят элементы исследовательской деятельности, раскрываются современные подходы и концепции, используется опыт работ лучших преподавателей, определяются перспективы развития, осуществляются межпредметные и внутрипредметные связи. На таких лекциях создается атмосфера научного поиска. В процессе дискуссий развиваются творческий потенциал ее участников, образное и продуктивное мышление, творческое представление. Студенты учатся самостоятельно мыслить, делать выводы. Использование научной методики вооружает обучающихся не только знаниями, но и методами их получения.

Как было ранее определено, творчество проходит свое развитие от низкого уровня творчества до высокого. Поэтому на разных этапах его развития в КИПУ имени Февзи Якубова используются так называемые алгоритмы выполнения того или иного вида работ, разного уровня конкретизации в зависимости от этапа обучения. Такой алгоритм не ограничивает творческий потенциал личности, не дает конкретного ответа, а имеет цель направить творческий поиск, стать основой, ориентиром в решении поставленных задач.

Несмотря на то, что способность к творческой деятельности является данной от природы, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей. Поэтому, кроме опосредованного обучения творчеству согласно утвержденным учебным планом и программами практической подготовки инженерно-педагогических кадров, предполагается изучение студентами таких дисциплин, как «Основы технического творчества», «Основы декоративно-прикладного творчества».

На основе проведенного исследования по проблеме изучения творческого компонента в высшей школе, можно сделать **вывод**, что основными его составляющими являются знания о предмете и способах творческой деятельности, практические умения и навыки его выполнения, развитие мотивационной сферы и личностных качеств обучающихся. Несмотря на то, что способность к творчеству дана от природы, ее необходимо постоянно поддерживать, стимулировать и развивать т. к. учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы каждый студент мог реализовать свои творческие способности на разном уровне в зависимости от этапов обучения.

Литература

1. Интенсификация творческой деятельности студентов / В.И. Андреев и др. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 197 с.
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – Москва, 1984. – 147 с.
3. Лапшина А.В. Взгляды на понятие «творчество» и его различные трактовки / А.В. Лапшина // Молодой ученый. – 2010. – № 5 (16). – Т. 1. – С. 252–254.
4. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. : С.С. Аверинцев, А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
5. Пичугина Г.А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования / Г.А. Пичугина // Балканское научное обозрение. – 2020. – № 4 (10). – С. 16–18.
6. Ислямова Э.А. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к творческой педагогической деятельности / Э.А. Ислямова, С.З. Хаялиева // Перспективы науки. – 2024. – № 3 (174). – С. 261–263.
7. Моделирование в научных исследованиях профессионального образования : монография / Л.З. Тархан, Л.Ю. Усеинова, Э.Р. Шарипова, М.В. Самойлова, Г.А. Кадырова, Э.А. Ислямова, С.З. Хаялиева. – Симферополь : ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. – 188 с.
8. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
9. Лернер И.Я. Требования к современному уроку: хрестоматия по методике русского языка / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1991. – 191 с.
10. Ислямова Э.А. Личностно-ориентированные технологии в подготовке будущих педагогов профессионального обучения / Э.А. Ислямова, С.З. Хаялиева // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 7. – С. 94–98.

УДК 378.22

Кадырова Гульнара Аметовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Пальчук Марина Ивановна,
д-р пед. наук, доцент,
директор ГБПОУ РК «Романовский колледж
индустрии гостеприимства» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТАХ МАГИСТРАНТОВ

***Аннотация.** В статье представлен анализ структуры педагогического эксперимента, проводимого магистрантами направления подготовки 4.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» магистерской программы «Стратегический менеджмент и инновации в образовании». Обозначена и графически представлена классическая структура педагогического эксперимента и изложены авторские интерпретации этой структуры.*

***Ключевые слова:** структура педагогического эксперимента, этап педагогического эксперимента, классическая структура, авторская структура, магистерская работа.*

Kadyrova Gulnara, Palchuk Marina

ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN GRADUATION QUALIFICATION THESES OF MASTER'S STUDENTS

***Summary.** The article presents an analysis of structures of the pedagogical experiment conducted by graduate students of the 4.04.04 training area «Professional training (by industries)» on Master's program «Strategic management and innovations in education». The classical structure of the pedagogical experiment and the author's interpretation of this structure are indicated and graphically presented.*

***Keywords:** structure of a pedagogical experiment, stage of a pedagogical experiment, classical structure, author's structure, master's thesis.*

Постановка проблемы. Умение организовывать и проводить эмпирические исследования в образовательном процессе является достаточно важным для будущих педагогов профессионального обучения. Это обосновано ценностью полученной первичной информации о внедряемых факторах в учебный процесс, т. е. их целесообразности

или эффективности. Следовательно, с целью формирования отмеченных умений магистранты должны не только уметь проводить различного рода опросы, выполнять наблюдение или анализ (самоанализ педагогической деятельности), но и организовывать, проводить педагогический эксперимент и интерпретировать его результаты. В свою очередь, в магистерских работах будущих педагогов профессионального обучения особое место занимает описание структуры организации педагогического эксперимента, что в последующем отображается на содержании плана и программы, и, соответственно, его результатах.

Анализ исследований и публикаций. Ход и логика проведения педагогического эксперимента достаточно подробно раскрыты в фундаментальных работах исследователей С.У. Гончаренко, А.А. Кыверялга, Д.А. Новикова; эксперимента в психологии – А.Д. Наследова, Е.В. Сидоренко. В свою очередь, отдельные аспекты методологии организации и проведения педагогического эксперимента в научных и выпускных квалификационных работах находят свое отражение в научных публикациях. В частности, основываясь на педагогической практике, в сборнике научных трудов «Педагогический эксперимент: подходы и проблемы» раскрываются специфические их стороны. Так, основное содержание экспериментальных работ аспирантов, сложности и пути решения установлены Л.З. Тархан; вопросы критериального оценивания начального и итогового уровня обучающихся контрольной и экспериментальной групп освещены Л.Ю. Усеиновой, Э.Р. Шариповой; особенности применения статистических методов обработки результатов педагогического эксперимента обозначены Д.Д. Гельфановой и М.В. Самойловой, а компьютерная их обработка – З.Н. Сейдаметовой. Это далеко не исчерпывающий список научных публикаций, раскрывающих концепцию педагогического эксперимента. В зоне предметного интереса научного исследования важно отметить публикации А.В. Гавриловой и Е.Г. Врублевской, С.А. Мартыановой и Е.И. Хачикян, в которых представлен мониторинг качества выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров, в частности содержания экспериментальной работы.

Несмотря на достаточно большое количество работ, направленных на описание методологии организации и проведения педагогического эксперимента, и на уже имеющуюся универсальность в планировании этого вида деятельности, в поле зрения научного интереса

попадают частные случаи или нестандартные, авторские подходы к его структуре в работах магистрантов.

Цель статьи – выполнить анализ структуры педагогического эксперимента в выпускных квалификационных работах магистрантов.

Изложение основного материала. Под педагогическом экспериментом понимают «исследовательскую деятельность по проверке выдвинутой гипотезы, разворачиваемую в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на позитивные изменения в состоянии учащегося (обучающегося)» [1, с. 7]. Как отмечает профессор Л.З. Тархан, «педагогический эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности (он еще называется естественным), но в этих условиях создается или воссоздается, то явление, которое предстоит изучать» [2, с. 8]. Это явление в нашей работе обозначим как экспериментальный фактор или способ взаимодействия на предмет экспериментирования, который внедряется в педагогическую практику и проверяется. В свою очередь, под предметом экспериментирования понимаем тот феномен, который подвержен формированию или развитию под воздействием экспериментального фактора.

Обобщая сущность и структуру педагогического эксперимента, Н.В. Кропотова представила достаточно лаконичную обобщенную его графическую модель, в которой обозначено, что исходное состояние педагогической системы претерпевает изменение под педагогическим воздействием. Соответственно, изучение исходного состояния педагогической системы происходит на констатирующем его этапе, само педагогическое воздействие относится к формирующему этапу, а произошедшие изменения уточняются на контрольном этапе педагогического эксперимента: «в ходе эксперимента педагогическая система переводится из исходного состояния в некое измененное состояние в результате преднамеренного педагогического воздействия (отражающего суть гипотезы исследования). Основные этапы эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный) соответствуют структурным элементам педагогического эксперимента» [3, с. 13]. Учитывая все вышеизложенное, в общем виде структуру педагогического эксперимента можно представлять схематично (рисунок 1).

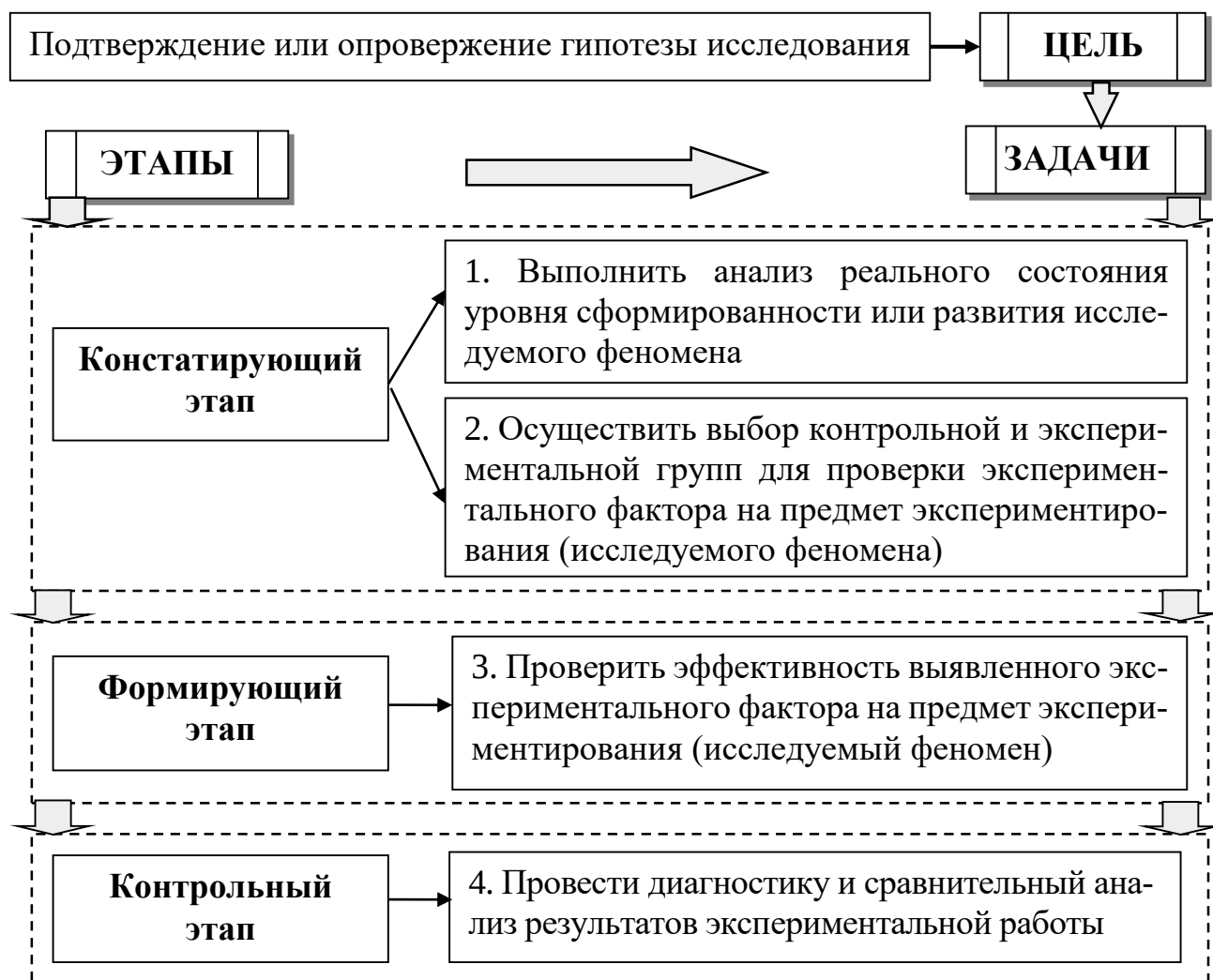


Рисунок 1. Поэтапная структура педагогического эксперимента

Выполнив анализ содержания выпускных квалификационных работ магистрантов направления подготовки 4.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» магистерской программы «Стратегический менеджмент и инновации в образовании» ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь) 2024 года выпуска (11 работ), делаем вывод, что большинство работ основывается на классической структуре педагогического эксперимента, но имеются и исключения. Некоторые авторы вносят свои коррективы в структуру эксперимента и выделяют дополнительные этапы или стадии (таблица 1).

Так, в работе магистранта Е.В. Поповой выделен дополнительный этап в педагогическом эксперименте – поисково-формирующий (второй этап). Однако задачи отмеченного этапа и последующего – созидательно-формирующего (третий этап) в полной мере согласуются с общей задачей формирующего этапа в классической структуре

педагогического эксперимента. Соответственно, выделенные второй и третий этапы можно объединить и обозначить как формирующий, но, несмотря на это, автор работы целенаправленно разделяет его на две части. Тем самым магистрант отмечает, что в ходе поисково-формирующего этапа происходит поиск методов (способов и др.) педагогического воздействия на исследуемый феном или, если быть точнее, его поэлементная «поисковая» апробация и корректировка. В свою очередь, в процессе третьего этапа – созидательно-формирующего эксперимента, автор предполагает апробацию экспериментального фактора на предмет экспериментирования в полном объеме [4, с. 74–75].

Достаточно интересный подход к структуре педагогического эксперимента отмечен в работе А.И. Колчановой, в которой выделены классические этапы и цели, но при этом в целом сам эксперимент разделен на две стадии – первый и второй субэксперименты, организованные в течение года. Как отмечает автор, «субэксперимент – это часть основной экспериментальной работы, он входит в общую структуру педагогического эксперимента и имеет все те же его составные этапы – констатирующий, формирующий и контрольный [5, с. 72]. Такой подход к структуре эксперимента магистрант обосновывает возможностью охватить больший объем выборки, что важно для изучения сложных феноменов, к которым относится «экологическая культура». Обозначенные стадии экспериментальной работы проводились с определённым интервалом времени. Возможно, такой подход дополнительно обоснован особенностью выбора контрольной и экспериментальной групп в образовательной организации.

В ходе анализа содержания структуры педагогического эксперимента в выпускной квалификационной работе К.В. Бабиной («Управление образовательным процессом в нетиповых образовательных учреждениях», науч. рук.: д-р пед. наук, проф. Л.З. Тархан) приняты во внимание авторскую интерпретацию структуры педагогического эксперимента, который в целом соответствует классической. Исключение составляют детализированные задачи, выходящие за пределы установленных рамок, а именно: например, в первом этапе – констатирующем (автор отмечает его как подготовительный) предусмотрены диагностические процедуры с целью не только изучения реального состояния предмета экспериментирования, но и выполнения ряда организационных работ (таблица 2).

Таблица 1

Структура педагогического эксперимента
в выпускных квалификационных работах магистрантов

Е.В. Попова		А.И. Колчанова	
<i>Тема ВКР «Управление развитием познавательной деятельности обучающихся младших классов» [4]</i>		<i>Тема ВКР «Управление формированием экологической культуры у молодежи в условиях нетиповой образовательной организации» [5]</i>	
<i>Науч. рук.: д-р пед. наук, проф. Л.З. Тархан</i>		<i>Науч. рук.: канд. пед. наук, доц. Э.Р. Шарипова</i>	
Этапы ПЭ*	Цели ПЭ	Стадия:	
		первая	вторая
		Этапы стадий	
1	2	3	
1 этап. Констатирующий эксперимент	Изучение состояния проблемы исследования	1 этап. Констатирующий эксперимент	Фиксация начального уровня экологической культуры в КГ* и ЭГ
2 этап. Поисково-формирующий эксперимент	Поиск педагогических условий в учебно-воспитательном процессе	2 этап. Формирующий эксперимент	Воздействие на молодежь в ЭГ с целью формирования экологической культуры посредством обновленной программы формирования экологической культуры молодежи в условиях МДЦ «Артек»
3 этап. Созидательно-формирующий эксперимент	Апробация установленного перечня педагогических условий в учебно-воспитательном процессе		
4 этап. Контрольный эксперимент	Проверка полученных выводов в педагогической практике	3 этап. Контрольный эксперимент	Оценка и сравнение уровней экологической культуры в КГ и ЭГ, (определение целесообразности разработанной программы)

*Примечание: * ПЭ – педагогический эксперимент, КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа*

Таблица 2

Структура педагогического эксперимента, направленная на проверку
эффективности модели управления образовательным процессом
в МДЦ «Артек» [6, с. 60–61]

Этап экспери- мента	Функ- ции этапа	Содержание этапа	
1	2	3	
Подготовительный этап	Диагностическая, прогностическая, организационная	Построение «картины» состояния исследуе- мого объекта	Анализ индивидуального опыта и выявление конкретных затруднений в управлении образо- вательным процессом; анализ состояния мо- дели управления образовательным процессом; определение образовательных потребностей нетиповой образовательной организации МДЦ «Артек»
		Разработка программы экспери- мента	Цель эксперимента, идея, замысел, гипотеза, прогноз ожидаемых положительных результа- тов и учет возможных негативных проявлений, компенсационные механизмы, этапы экспери- мента, критерии оценки результатов
		Подготовка базы для экспери- мента	Подготовка материальной базы эксперимента, распределение управленческих функций, орга- низация специальной подготовки кадров, ме- тодическое обеспечение эксперимента и др.
Практический этап	Исполнительская функция	Реализация системы мер для до- стижения поставлен- ной цели	Направленное воздействие на объект исследо- вания, от способов воздействия экспериментато- ра зависит характер протекания тех или иных процессов, влияющих на конечный ре- зультат
			Проверка гипотезы исследования
Обобщающий этап	Аналитическая функция	Анализ ре- зультатов экспери- мента	Соотнесение результатов с целями, зафиксиро- ванными в программе эксперимента (включая соотнесенность этапов эксперимента, ожидае- мых промежуточных результатов с данными контрольных срезов или иных средств диагно- стики промежуточных результатов)
		Оформле- ние и опи- сание хода и результа- тов экспе- римента	Определение достигнутых и недостигнутых результатов, выявление факторов, влияющих на эти результаты, подтверждение закономер- ности, эффективности; основные результаты – выявленные подходы, условия, принципы, ме- ханизмы, пути и способы и др.

В таблице сохранена авторская интерпретация этапов педагогического эксперимента, описание функций и содержания выделенных этапов.

Выводы. В ходе анализа структуры педагогического эксперимента в выпускных квалификационных работах магистрантов выявлено, что большинство авторов придерживаются классической структуры, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Однако встречаются и вариации, в которых выделены дополнительные этапы или стадии, что свидетельствует о стремлении более подробно и гибко подходить к исследовательскому процессу с учетом выявленного экспериментального фактора и предмета экспериментирования (исследуемого феномена). Считаем, что применение таких альтернатив обосновано и позволяет учесть и устранить в педагогическом эксперименте сложившиеся особенности в исследовании. Дальнейшие исследования в этой области будут направлены на анализ содержательной части педагогического эксперимента с целью выявления путей воздействия на предмет экспериментирования.

Литература

1. Методика организации и проведения педагогического эксперимента : метод. рекомендации / авт.-сост. В.М. Кротов. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2008. – 92 с.
2. Тархан Л.З. Педагогический эксперимент: подходы и проблемы / Л.З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь : РИО КИПУ, 2015. – С. 6–11.
3. Кропотова Н.В. Три ловушки педагогического эксперимента: что измерено? Что проверено? Что получено? / Н.В. Кропотова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 1. – Симферополь : РИО КИПУ, 2015. – С. 12–18.
4. Попова Е.В. Управление развитием познавательной деятельности обучающихся младших классов : выпускная квалификационная работа / Е.В. Попова. – Симферополь, 2024. – 124 с.
5. Колчанова А.И. Управление формированием экологической культуры у молодежи в условиях нетиповой образовательной организации : выпускная квалификационная работа / А.И. Колчанова. – Симферополь, 2024. – 131 с.
6. Бабина К.В. Управление образовательным процессом в нетиповых образовательных учреждениях : выпускная квалификационная работа / К.В. Бабина. – Симферополь, 2024. – 122 с.

УДК 378.1

Квасялис Инга Альбиновна,
студентка кафедры педагогики и психологии
Московского государственного университета технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет);
Орлова Инга Константиновна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Московского государственного университета технологий и управления
имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье раскрыты теоретические аспекты реализации иммерсивных технологий в условиях деятельности вуза. Рассматривается педагогический потенциал в развитии ключевых профессиональных компетенций будущих педагогов. Автор раскрывает понятие и основные виды иммерсивных технологий, а также освещает данные научных исследований, посвящённых применению иммерсивных технологий в обучении студентов-педагогов. В статье подробно рассматривается эффективность реализации таких интерактивных технологий в обучении студентов педагогического направления.*

***Ключевые слова:** иммерсивные технологии, педагогика, VR-технологии, AR-технологии, образование, профессиональные компетенции.*

Kvasyalis Inga, Orlova Inga

IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF STUDENT-TEACHER PERSONALITY

***Summary.** The article reveals the theoretical aspects of the implementation of immersive technologies in the conditions of the university's activities. The pedagogical potential in the development of key professional competencies of future teachers is considered. The author reveals the concept and main types of immersive technologies, and also highlights the data of scientific research on the use of immersive technologies in the training of students-teachers. The article examines in detail the effectiveness of implementing such interactive technologies in teaching students of the pedagogical direction.*

***Keywords:** immersive technologies, pedagogy, VR-technologies, AR-technologies, education, professional competencies.*

Постановка проблемы. Современное образование переживает интенсивные изменения, вызванные динамичными процессами в обществе в целом, стремительным развитием цифровых технологий.

Очевидна необходимость в обновлении содержания образования в части внедрения новых технологий, отвечающих современным требованиям общества к специалистам и запросам подрастающего поколения, особенностям их когнитивного развития. Согласно исследованию Высшей школы экономики, опубликованному в статистическом сборнике «Индикаторы образования» [1], с каждым годом валовый коэффициент выпуска специалистов высшего образования снижается: на период 2015 года он составлял 82,9 %, в то время как по результатам данных, собранным за 2022 год, коэффициент составил 53,3 %. С каждым годом выпускников высшего образования становится меньше, пропадает интерес к продолжению образования у молодежи. При этом экс-президент Российской академии наук Александр Сергеев в 2021 году заявил, что качество подготовки выпускников российских вузов продолжает падать [1].

Одним из актуальных направлений является внедрение интерактивных технологий. Наибольший интерес представляют иммерсивные технологии, которые позволяют совершенствовать образовательный процесс, способствуют лучшему усвоению материала, вовлеченности студентов, что особенно важно для будущих педагогов.

Анализ исследований и публикаций показал, что большое количество научных работ по теме иммерсивных технологий были изданы достаточно недавно, что также подчеркивает актуальность отмеченной в статье проблемы. Помимо этого, в содержании многих научных публикаций исследователями в области педагогики отмечена необходимость применения иммерсивных технологий в сфере образования как к попытке изменения подхода к образовательным процессам. Так, например, Л.А. Дёшина и Я.Н. Катина считает, что внедрение иммерсивных технологий позволит изменить не только теоретическую, но и практическую часть образовательного процесса [3].

Однако, помимо преимуществ иммерсивных технологий, поднимается проблема их реализации, на которую, в частности, обращает внимание С.Ф. Сергеев в своей статье «Виртуальные тренажеры: проблемы теории и методологии проектирования» [4]. В ней автор отмечает, что при разработке VR-реальности с целью реализации в образовательной деятельности некоторые разработчики опираются на существующую действительность, какая она есть, что не позволяет развивать технологию, несмотря на видимую творческую свободу, и не дает нужного образовательного эффекта. Помимо этого, автор акцентирует внимание на проблеме получения знания через

самую виртуальную реальность – процесс погружения в иммерсивную реальность сопровождается большим количеством эмоций и впечатлений, испытание новейшего опыта, что может отстранить обучающихся от непосредственно образовательного процесса.

Так или иначе, несмотря на имеющиеся недостатки, целесообразность внедрения иммерсивных технологий рассматривается в научной психолого-педагогической литературе с разных точек зрения, предлагая всевозможные подходы к решению этой проблемы.

Цель статьи – на основе анализа литературы выделить перечень профессиональных качеств личности студента-педагога, формируемых под воздействием иммерсивных технологий.

Изложение основного материала. Иммерсивные технологии позволяют педагогам находиться в иной образовательной роли – педагоги становятся конструкторами образовательных маршрутов и проводниками по ним для обучающихся [5, с. 39]. Благодаря иммерсивным технологиям в полной мере раскрывается принцип наглядности, который позволяет создавать иллюзию полного погружения в условиях, приближенных к реальным ситуациям, где студенты могут практиковаться в взаимодействии с учениками, родителями и коллегами.

Иммерсивные технологии представляют собой набор инновационных инструментов и методов, позволяющих создать «погружающую» образовательную среду. Эти технологии помогают обучающимся не только усваивать информацию, но и формировать определенные профессиональные качества, которые особенно важны для студентов педагогических специальностей [4].

Иммерсивные технологии – общий термин, описывающий совокупность технологий расширенной реальности, которые призваны имитировать физический мир с помощью цифровых виртуальных сред, создавая ощущение погружения [4]. Основная цель таких технологий состоит в создании интерактивной и захватывающей учебной среды, которая способствует глубокой вовлеченности учащихся в процесс обучения. В педагогике они могут быть использованы для анализа ситуаций, моделирования различных учебных процессов и взаимодействия с образовательным контентом. Рассмотрим основные виды иммерсивных технологий.

1. Виртуальная реальность (VR). Она позволяет создать полностью виртуальную среду, в которую пользователь может «войти» с помощью специальных гарнитур. Это может включать в себя симу-

ляции образовательных ситуаций, модельного обучения и взаимодействия с 3D-объектами [4].

2. Дополненная реальность (AR). С ее помощью можно наложить цифровую информацию на реальный мир. Например, студенты-педагоги могут использовать AR-технологии для визуализации учебных материалов или для проведения интерактивных уроков, где цифровые элементы интегрируются в физическую среду [6].

3. Смешанная реальность (MR). Это сочетание виртуальной и дополненной реальности, где физические и цифровые элементы могут взаимодействовать друг с другом. MR позволяет создавать более комплексные и интерактивные сценарии обучения [7].

4. Игровые технологии (применение игровых элементов и геймификации в образовательном процессе). Эти технологии основаны на создании обучающих игр или использовании платформ, которые способствуют развитию необходимых навыков через игровые механики [8].

5. Интерактивные симуляции. Это технологии, которые предоставляют пользователю возможность взаимодействовать с моделями, предоставляя возможность отработки профессиональных навыков в безопасной среде без риска [8].

Иммерсивные технологии открывают новые горизонты для образования, особенно в подготовке студентов педагогических специальностей. Они не только делают образовательный процесс более увлекательным и интересным, но и способствуют глубокому усвоению знаний, а также развитию ключевых профессиональных качеств, необходимых для успешной карьеры в педагогической деятельности. Реализация этих технологий в учебном процессе может стать важным шагом к повышению качества образования в целом.

Использование компьютерных виртуальных моделей в обучении стало одним из ключевых достижений в мировой образовательной сфере за последние годы. Развитие новых информационных технологий и их внедрение в образовательный процесс несомненно влияют на становление личности современного студента и его восприятие окружающего мира. Как отмечает Д.С. Васильев, информатизация образования должна выходить за рамки простого формирования «человеко-компьютерных систем» и способствовать освоению новых технологий погружения в обучающую среду, а также развитию информационного пространства как среды реальной коммуникации между людьми [9].

Эффективность применения иммерсивных технологий в формировании профессиональных качеств у студентов-педагогов активно изучается, и на сегодняшний день существует ряд конкретных исследований, подтверждающих их позитивное влияние на образовательный процесс. Рассмотрим несколько ключевых аспектов и выводов в этом направлении.

Эксперименты греческих ученых Г. Макранский, С. Борре-Гуд, Р.Э. Майер (2019), с применением VR-технологий в обучении будущих педагогов показали, что иммерсивная образовательная среда значительно повышает вовлеченность студентов в учебный процесс. Большинство обучающихся отмечали, что им было гораздо интереснее и проще осваивать материал в формате VR на основе технологии CAVE, что привело к высокому уровню усвоения информации и развитию критического мышления [10].

В исследовании К.В. Тарасовой отражена эффективность AR-технологий для тренировки навыков коммуникации у студентов-педагогов. Возможность взаимодействовать в дополненной реальности помогла им развить навыки коммуникации и сотрудничества, улучшив их способности к публичным выступлениям [11].

Исследование, проведенное российскими специалистами в 2022 году [12], показало положительное влияние иммерсивных технологий на эмоциональное восприятие и развитие эмоционального интеллекта у студентов. Использование VR-симуляций помогло студентам увидеть и пережить разнообразные эмоции, связанные с учебными ситуациями, что, в свою очередь, повысило их эмпатию и способность к саморегуляции. Большая часть участников отметили рост своей способности поддерживать эмоциональный контакт с учениками [13].

Представляет интерес исследование Фенгуа Танг (2024), в котором оценивалось влияние иммерсивной среды на критическое мышление студентов. Сравнение результатов показало, что у обучающихся, использующих иммерсивные технологии, уровень критического мышления был выше, чем у тех, кто применял традиционные методики, так как они могли сталкиваться с разнообразными сценариями и принимать решения в условиях неопределенности [11; 14].

Таким образом, опираясь на вышеотмеченные исследования, отмечаем, что иммерсивные технологии играют ключевую роль в формировании следующих профессиональных качеств студентов-педагогов.

1. *Креативность и инновационное мышление.* VR и AR позволяют студентам создавать и взаимодействовать с виртуальными средами, экспериментировать с разными методами обучения и визуализировать свои идеи. Иммерсивные технологии выходят за рамки традиционного обучения, предлагая студентам новые способы мышления и новые подходы к обучению.

2. *Коммуникативные навыки.* VR и AR предлагают студентам безопасную среду для отработки коммуникативных навыков в виртуальных ситуациях, например, в ролевых играх, где они могут общаться с виртуальными персонажами, практикуя различные стили общения. Иммерсивные технологии позволяют отработать навыки общения, активного слушания и эмпатии.

3. *Адаптивность.* Иммерсивные технологии требуют гибкости в решении нестандартных задач в динамичных виртуальных средах. Студенты учатся адаптироваться к постоянным изменениям в виртуальных средах, разрабатывая и применяя новые стратегии обучения.

4. *Критическое мышление.* Иммерсивные технологии заставляют студентов решать сложные проблемы в виртуальных средах, развивая навыки логического мышления и креативного решения проблем.

5. *Работа в команде.* Студенты учатся совместно решать проблемы в виртуальных средах, развивая навыки командной работы и совместного творчества.

Проведенное исследование позволяет сделать **вывод**, что реализация иммерсивных технологий в образовании может значительно повысить эффективность развития профессиональных качеств у будущих педагогов. Эти технологии способствуют не только более глубокому усвоению учебного материала, но и развитию навыков взаимодействия, критического мышления и эмоционального интеллекта. Дальнейшее изучение этой области поможет оптимизировать учебные процессы и повысить качество образования в целом.

Полагаем, что использование иммерсивных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, играет важную роль в современном образовательном процессе, особенно в подготовке будущих педагогов. Эти технологии создают уникальную «погружающую» учебную среду, способствующую более глубокому усвоению знаний и развитию критического мышления.

Одним из ключевых преимуществ является возможность моделировать различные образовательные ситуации, позволяя студентам-

педагогам не только теоретически изучать методы обучения, но и практически отрабатывать навыки управления классом, взаимодействия с учащимися разных категорий и решения конфликтных ситуаций. Это способствует формированию важных профессиональных качеств, таких как адаптивность, креативность и эмоциональный интеллект. Кроме того, использование иммерсивных технологий повышает мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс, что положительно сказывается на их академических достижениях и общей профессиональной подготовке.

Таким образом, для успешного внедрения иммерсивных технологий в образование необходимо наличие соответствующей материально-технической базы, подготовленного педагогического состава и готовности образовательных учреждений к применению данных современных методов. Это позволит сформировать высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям в сфере образования.

Литература

1. Образование в цифрах: 2023 : краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.К. Озерова и др. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 131 с.
2. Глава РАН заявил, что качество подготовки выпускников российских вузов продолжает падать [Электронный ресурс] // ТАСС. – 2021. – Режим доступа : <https://tass.ru/obschestvo/11383463> (дата обращения: 28.09.2024).
3. Дёшина Л.А. Иммерсивные технологии в условиях цифровизации образования как инновационный метод обучения / Л.А. Дёшина, Я.Н. Катина // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13, № 7. – С. 69–74.
4. Сергеев С.Ф. Виртуальные тренажеры: проблемы теории и методологии проектирования / С.Ф. Сергеев // Человеко-машинные системы. – 2020. – № 2 (8). – С. 15–20.
5. Азевич А.И. Иммерсивные технологии как средство визуализации учебной информации / А.И. Азевич // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 2 (52). – С. 35–43.
6. Биткин В.В. Дополненная реальность, её виды и инструменты создания / В.В. Биткин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 5 (57). – С. 106–109.
7. Болбаков Р.Г. Смешанная реальность как образовательный ресурс / Р.Г. Болбаков, В.А. Мордвинов, А.В. Сеницын // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 4 (33). – С. 7–16.

8. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С.Ф. Сергеев. – Москва : Народное образование, 2024. – 434 с.
9. Соснило А.И. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе / А.И. Соснило // Экономика и экологический менеджмент. – 2021. – № 4. – С. 83–91.
10. Mystakidis S. Immersive Learning / S. Mystakidis // Encyclopedia. – 2023. – № 3. – Р. 396–405.
11. Тарасова К.В. Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий [Электронный ресурс] / К.В. Тарасова. – 2020. – Режим доступа : <file:///C:/Users/User/Downloads/16128-Article%20Text-40691-1-10-20221017.pdf> (дата обращения: 19.09.2024).
12. Эмоциональный интеллект студентов цифрового поколения: опыт инженерного вуза / Е.В. Родионова, Т.В. Конюхова, Н.А. Лукьянова, Е.Т. Конюхова // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 126–138.
13. Игнатова Е.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и применения цифровых технологий: обзор современных исследований / Е.С. Игнатова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2023. – № 3. – С. 365–381.

УДК 378

Кропотова Наталья Викторовна,

канд. хим. наук, доцент,

доцент кафедры биологии, экологии

и безопасности жизнедеятельности

ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

***Аннотация.** В статье обоснована структура понятийно-терминологической грамотности исследователя на основе выявления функций понятия в его ментальной работе. Проанализированы такие функции научных понятий, как когнитивная, гносеологическая (познавательная), информационная, вербальная (лингвистическая), коммуникативная, регулятивная (нормативная) и эвристическая. Подчеркивается значение в ментальной работе исследователя таких процедур, как интерпретация и операционализация понятий. В структуре понятийно-терминологической грамотности исследователя выделены три основных компонента: когнитивно-гносеологический, технологический (операциональный) и коммуникативный.*

***Ключевые слова:** научное понятие, научный термин, исследовательская культура, понятийно-терминологическая грамотность исследователя, интерпретация понятий, операционализация понятий.*

Kropotova Natalya

CONCEPTUALLY-TERMINOLOGICAL LITERACY OF A RESEARCHER

***Summary.** The structure of conceptually-terminological literacy of a researcher on the basis of revealing the functions of the concept of its mental work is proved in the article. Such functions of scientific concepts as cognitive, epistemological, informational, verbal (linguistic), communicative, regulatory (normative) and heuristic are analyzed. Value for mental work of the researcher of such procedures as interpretation and operationalization of concepts is emphasized. In structure of conceptually-terminological literacy of the researcher three basic components are allocated: cognitive-epistemological, technological (operational) and communicative.*

***Keywords:** scientific concept, scientific term, research culture, conceptually-terminological literacy of a researcher, interpretation of concepts, operationalization of concepts.*

Постановка проблемы. Выпускная квалификационная работа традиционно рассматривается как завершенное самостоятельное исследование выпускника, отражающее уровень сформированности его

профессиональной компетентности. В связи с этим учебные планы всех направлений и профилей подготовки предусматривают условия для формирования исследовательских умений и навыков будущих специалистов. Особый акцент при этом делается на развитие их способности самостоятельно разработать методологический каркас исследования, включающий в себя характеристику объекта, предмета и цели исследования, что в значительной степени отражает уровень сформированности методологической готовности исследователя к практической научной деятельности.

Другой аспект методологической составляющей исследовательской компетентности профессионала – его понятийно-терминологическая грамотность – зачастую не выделяется в качестве значимого компонента и его формированию уделяется, незаслуженно, мало внимания.

Анализ исследований и публикаций. Существует ряд исследований, посвященных вопросам подготовки в области профессиональной терминологии обучающихся неязыковых специальностей, в том числе будущих педагогов, в которых авторы, как правило, концентрируют свой исследовательский интерес на дидактическом потенциале профессиональной терминологической системы, рассматривая ее как основу и условие получения профессиональных знаний, инструмент освоения профессионального опыта, средство профессиональной коммуникации и профессиональной социализации, а также базу последующего профессионального роста специалиста [1–14].

Проблема профессиональной терминологической подготовки будущих специалистов обсуждается авторами в рамках формирования терминологической компетентности/компетенции [5; 6; 7; 13], терминологического потенциала [4], терминологической культуры [9–11], терминологической грамотности [12; 14], понятийной компетентности [1], или понятийного мышления [3; 8] обучающихся.

Педагогические аспекты формирования исследовательской культуры, умений и навыков в условиях вузовского обучения изучались многими, однако понятийно-терминологические аспекты этой проблемы, как правило, не попадали в их поле зрения. Здесь следует указать на точку зрения С.А. Гильманова [8], согласно которой в процессе освоения исследовательских умений будущими педагогами-психологами тяжело преодолимым барьером является неразвитость их понятийного мышления. Более того, Н.В. Сербиновская в работе [15] отмечает, что заметная часть не только специалистов-практиков,

но и научных работников не обладают достаточными терминологическими компетенциями.

Действительно, сформированность понятийно-терминологической системы специалиста и уровень его понятийно-терминологической компетентности не могут не оказывать существенного влияния на результативность исследовательской деятельности, которая по своей сути является производством и распространением нового знания, новой информации.

Цель статьи – обоснование структуры понятийно-терминологической грамотности исследователя на основе выявления функций понятия в его ментальной работе.

Исследование выполнено с использованием интерпретационного подхода на основании анализа научной литературы.

Изложение основного материала. Понятийно-терминологическую грамотность исследователя здесь будем рассматривать как интегрированное свойство личности, выражающееся в способности и готовности адекватно и сознательно применять понятийно-терминологические знания и навыки при решении теоретических и практических исследовательских задач [12]. Интерпретируемая таким образом понятийно-терминологическая грамотность может быть включена в качестве составляющей в более общую характеристику личности профессионала – исследовательскую грамотность [16].

Анализ философско-гносеологической литературы позволяет утверждать, что научные понятия и научные термины как их языковое выражение, являются важным инструментом научно-исследовательской деятельности. Структура понятийно-терминологической грамотности исследователя в этом случае должна быть тесно связана с теми функциями научной понятийно-терминологической системы, которые выполняются ею при осуществлении исследователем своей ментальной деятельности в процессе научного поиска.

В контексте логико-методологических исследований понятие интерпретируется как форма мысли, как особый способ отражения объектов и явлений действительности посредством абстрактного мышления (В.Ф. Асмус, Е.К. Войтшвилло, Б.М. Кедров, В.И. Маркин и др.).

Основа научного исследования – научное мышление – оперирует научными понятиями как абстрактными образами, которые «воспроизводят сущность изучаемого предмета, выступая элементарной моделью теории» [17, с. 56]. Данное утверждение основано на

представлении о двоякой функции понятия в познании, что убедительно доказано Е.К. Войтшвилло в известном труде «Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ» (1989) [18]. Первая из этих функций, являющаяся простейшим назначением понятия, – выражение определенной суммы наиболее существенных, отличительных признаков предмета, выделяющих его из совокупности других предметов; вторая – его способность заключить, обобщить, объединить в мыслительной форме в сжатом виде накопленные к данному времени результаты познания предмета.

Любое научное понятие всегда соотносится со своим словесным обозначением – термином. Каждый термин-понятие взаимосвязан с другими терминами-понятиями и является элементом понятийно-терминологической системы [19, с. 79]. Термины-понятия в составе единой понятийно-терминологической системы образуют некую модель, интерпретирующую тот фрагмент объективной реальности, который определен содержанием и смыслом научных понятий, включенных в данную понятийно-терминологическую систему. Иными словами, каждая конкретная научная понятийно-терминологическая система формируется для обеспечения соответствующей научной теории/концепции. В науке часто складываются ситуации, когда два и более термина могут обозначать один и тот же объект, и наоборот, один и тот же термин в рамках различных научных теорий/концепций может быть наделен различными смыслами. Анализ и обобщение литературных данных позволил нам выявить целый ряд функций, выполняемых научными понятиями/терминами при осуществлении исследователем научного поиска (таблица 1).

Таблица 1

Основные функции, выполняемые научными понятиями/терминами при осуществлении исследователем научного поиска

№ п/п	Наименование функции научного понятия/термина	Содержание функции научного понятия/термина
1	2	3
1	Когнитивная	Форма (оформление) мысли в научном познании. Мыслительный конструкт, которым можно оперировать. Накопление, аккумуляирование научно-профессионального опыта. Систематизация и моделирование научного знания.

Продолжение таблицы 1

1	2	3
		Свидетельство уровня восприятия или понимания предмета.
2	Гносеологическая (познавательная)	Форма и способ научного познания. Средство фиксации научного знания об общих и существенных признаках предмета. Средство фиксации уровня накопленных результатов научного познания предмета. Элемент научной теории. Формирование логики и содержания науки в определенный исторический период.
3	Информационная	Носитель специальной (научной) информации. Целостная единица научного знания. Классификация и организация научной информации.
4	Вербальная (лингвистическая)	Научное номинирование объектов и предметов. Оформление эмпирического и теоретического знания в языке науки.
5	Коммуникативная	Посредник-медиатор в профессионально-научном общении. Репрезентация научного знания/научной информации. Носитель коллективной профессионально-научной памяти (информации).
6	Регулятивная (нормативная)	Система требований к научному познанию предмета. Образец (эталон) научного знания о предмете. Свидетельство качества и уровня освоения предмета. Выделение того, что предстоит освоить.
7	Эвристическая	Генерирование научных идей, возможных направлений дальнейших исследований посредством интеграции научного опыта.

В процессе научного поиска исследователь осуществляет совокупность мыслительных операций, направленных на установление взаимосвязей между понятийным каркасом и методическим инструментарием выполняемого исследования. В научной практике указанные мероприятия получили название *интерпретации* понятий (анализ значения и смысла научных понятий/терминов посредством выявления их связей с другими научными понятиями, конкретизация научной проблемы) и *операционализации* понятий (установление

причинно-следственной связи между научными понятиями и эмпирическими методиками, подобранными для их количественной характеристики – измерения). Так, Н.Н. Равочкин указывает, что *«операционализация понятий напрямую связывается с процедурой экспериментальной проверки точного и истинного значения некоторых понятий, в рамках которой возможным и в некоторых случаях обязательным оказывается проведение, в том числе мысленного эксперимента, позволяющего решить, рационально ли применение конкретного понятия в том или ином случае»* [20, с. 159]. Иными словами, операционализация понятий направлена на выявление показателей, индикаторов и инструментов измерения ключевых понятий и осуществляется исследователем на всех этапах научного поиска.

Процедура операционализации понятия включает в себя следующую последовательность действий:

- определение системы теоретических положений и научных понятий, которые исследователь собирается использовать в своей работе – построение концептуальной модели, связывающей ключевое понятие с совокупностью необходимых показателей;
- преобразование концептуальной модели в операциональную модель – перевод ключевого понятия в квантифицируемые показатели-индикаторы;
- подбор или собственная разработка методов для получения эмпирических данных в соответствии с планом исследования.

Для сложных научных понятий – многоаспектных концептов – операционализация возможна на основе различных подходов, что предопределяет возможность построения различных концептуальных моделей.

Способность и готовность исследователя грамотно оперировать научными понятиями в соответствии с вышеуказанными их особенностями и функциями – необходимое условие осуществления эффективной научно-исследовательской работы.

Выводы. Итак, научные понятия и термины выполняют целый ряд важных функций в процессах научного поиска.

Развитие у будущего исследователя знаний, умений и навыков работы в понятийно-терминологической сфере является обязательной составляющей его исследовательской культуры.

В методическом блоке формирования понятийно-терминологической грамотности в качестве важного элемента профессиональной

культуры исследователя целесообразно предусмотреть такие компоненты:

- *когнитивно-гносеологический*, направленный на овладение понятийно-терминологическим потенциалом научной области и формирование индивидуального активного профессионально-терминологического тезауруса);
- *технологический (операциональный)*, предусматривающий освоение технологий интерпретации и операционализации научно-профессиональных понятий в соответствующей научно-дисциплинарной области;
- *коммуникативный*, формирующий и развивающий умения осуществлять устную и письменную научную коммуникацию, обоснованно аргументировать свою исследовательскую позицию.

Указанные направления методологической подготовки исследователя позволяют более осознанно и эффективно подходить к разработке методических аспектов профессионального образования.

Литература

1. Абрамченко Н.В. Развитие понятийной компетентности будущих учителей информатики в процессе их предметной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Абрамченко Нина Владимировна. – Красноярск, 2010. – 22 с.
2. Аксютин З.А. Категориально-терминологический аппарат современного социального воспитания / З.А. Аксютин // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 3. – С. 12–34.
3. Артемьева Т.В. Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально-развивающего обучения / Т.В. Артемьева // Вестник ТГГПУ. Филология и культура. – 2009. – № 2–3 (17–18). – С. 73–77.
4. Артюшкина Т.А. Развитие терминологического потенциала – непереносимое условие профессиональной подготовки экономиста-бухгалтера в вузе / Т.А. Артюшкина, Э.Г. Скибицкий // Инновации в образовании. – 2009. – Вып. 8. – С. 16–23.
5. Бордовская Н.В. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 4–11.
6. Бордовская Н.В. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 97–109.
7. Вышегуров С.Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования / С.Х. Вышегуров // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 89–97.

8. Гильманов С.А. Профессиональная специфика понятийного мышления / С.А. Гильманов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 9. – С. 32–51.
9. Ермолаева Ж.Е. Формирование терминологической культуры курсантов и слушателей академии государственной противопожарной службы МЧС России направления подготовки «Пожарная безопасность» / Ж.Е. Ермолаева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. – № 6. – Ч. 2. – С. 85–89.
10. Игна Я.Д. Терминологическая культура учителя как научная проблема // Я.Д. Игна // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2 (16). – С. 110–116.
11. Игна Я.Д. Терминологическая культура учителя: уровни развития в процессе профессиональной подготовки / Я.Д. Игна // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 370–374.
12. Кропотова Н.В. Предметная терминологическая грамотность учителей ОБЖ как условие успешности их профессиональной социализации / Н.В. Кропотова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – Т. 6 (72). – № 4. – С. 99–107.
13. Петрова Е.А. Формирование терминологической компетенции в аспекте юриспруденции / Е.А. Петрова, Д.А. Галиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3 (57) : в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 123–126.
14. Шидловская О.В. Терминологическая грамотность как значимый компонент в формировании профессиональной компетенции будущего врача (на материале латинской клинической терминологии трансплантологии) / О.В. Шидловская // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2019. – Т. 17. – № 4. – С. 474–477.
15. Сербиновская Н.В. Проблема корректного развития терминологии / Н.В. Сербиновская // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 1–17.
16. Чигишева О.П. Роль исследовательской грамотности в профессиональной деятельности ученого / О.П. Чигишева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 323–326.
17. Кочергин А.А. Развитие понятий как форма исторического развития науки / А.А. Кочергин // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. Серия История, философия, социология. – 2007. – № 113. – С. 55–58.
18. Войтшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войтшвилло. – Москва : Изд-во Моск. гос. университета, 1989. – 238 с.
19. Стожок Е.В. Термин, понятие и значение / Е.В. Стожок // Омский научный вестник. – 2011. – № 1 (95). – С. 79–81.
20. Равочкин Н.Н. Роль операционализации понятий для понимания, идентификации и практической реализации социальных идей / Н.Н. Равочкин // Вестник Калмыцкого университета. – 2021. – № 3 (51). – С. 158–166.

УДК 373.2.016

Макарова Елена Львовна,
воспитатель Муниципального автономного
дошкольного образовательного учреждения
детского сада комбинированного вида № 29 (г. Ангарск)

ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье раскрыты формы общения детей дошкольного возраста. Раскрыта суть семейного общения. Представлен анализ результатов анкетирования по выявлению особенностей семейного общения. Выявлена проблема недостатка устойчивых семейных традиций. Результаты анкетирования родителей показали, что многим родителям трудно выстраивать взаимодействие с ребенком.*

***Ключевые слова:** общение, семейное общение, формы общения, дошкольный возраст.*

Makarova Elena

TRADITIONS OF FAMILY COMMUNICATION AS A FACTOR OF PERSONALITY FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN

***Summary.** The article reveals the forms of communication of preschool children. The essence of family communication is revealed. The analysis of the results of a survey to identify the features of family communication is presented. The problem of the lack of stable family traditions is revealed. The results of the parent survey showed that it is difficult for many parents to build interaction with their child.*

***Keywords:** communication, family communication, forms of communication, preschool age.*

Постановка проблемы. В современных условиях происходит значительная перестройка всей системы социальных взаимоотношений на основе изменяющихся ценностей. Семейные ценности носят неустойчивый характер, что обуславливает непрочность взаимоотношений (особенно в молодых семьях), конфликтность, недостаточную эффективность родителей в реализации воспитательных функций семьи.

Анализ исследований и публикаций. Опираясь на весь накопленный в педагогической и психологической литературе опыт, в современных условиях можно уверенно утверждать, что важнейшим

фактором формирования личности ребенка является общение. По мнению Л.И. Божович, именно общение выступает ключевой средой, в которой формируются важнейшие личностные качества и характеристики, умения и навыки ребенка, отношение его к себе, окружающему миру и другим людям [1].

Цель статьи – изучить роль традиций семейного общения как фактора формирования личности ребенка дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Общение выполняет целый ряд функций, среди которых можно выделить три ключевых. К ним относятся: организация совместной деятельности, формирование межличностных отношений, познание людьми друг друга. Благодаря общению происходит овладение ребенком новыми знаниями, умениями и навыками. Продуктивное общение между родителями и ребенком подкрепляется устойчивой системой семейных традиций.

В ходе общения со взрослым ребенок усваивает социокультурный опыт, который передается от одного поколения к другому. Именно в общении ребенок осваивает разные модели поведения, которые затем применяет в общении с разными людьми. Роль общения в формировании личности ребенка неоднократно подтверждена научными исследованиями и доказано, что дефицит общения, нахождение ребенка в условиях депривации, приводит к негативным последствиям не только для эмоциональной сферы ребенка, но и для когнитивной и волевой сферы, приводит к формированию деструктивных проявлений в поведении.

По мере роста и развития ребенка на протяжении дошкольного возраста характеристики его общения меняются. Основаниями для выделения таких форм общения в работе М.И. Лисиной выделяются предмет общения, мотив общения и средство общения [2]. На протяжении дошкольного возраста сменяют друг друга четыре формы общения, на каждую из которых оказывает влияние общение ребенка со взрослым.

Первой формой общения является ситуативно-личностное общение. Оно возникает в первом полугодии жизни и представляет собой взаимодействие со взрослым, которое со стороны ребенка проявляется в виде «комплексаоживления» – сложного поведения, объединяющего в себе взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализацию, двигательное оживление. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно вне какой-либо деятельности.

Постепенно эту форму общения сменяет ситуативно-деловая форма общения, которая развивается в период от 6 месяцев до 2 лет. Ее характерной особенностью является то, что данная форма протекает на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. В этой форме предметом общения начинают выступать те объекты окружающего мира, с которыми взаимодействует ребенок и которые ему интересны.

Следующая форма общения – внеситуативно-познавательная – приходится на возраст от 3 до 5 лет. В ее основе лежит познавательная деятельность, которая характеризуется наличием у ребенка самых разных вопросов об окружающем мире. В завершении дошкольного детства возникает внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми, которая характеризуется тем, что ребенка начинает интересовать не предметный мир, а мир людей, то есть ребенку становится интересен взрослый, как личность.

Данные формы общения находятся в тесной взаимосвязи с общим развитием ребенка и теми ключевыми задачами развития, которые решаются на каждом этапе. Взрослый при этом играет важную роль. Особенно значимо то, как организуется общение ребенка со взрослым. И в этом плане хотелось бы уделить больше внимания такому вопросу, как традиции семейного общения.

В современных условиях процесс общения взрослых с детьми приобретает специфические характеристики. Наряду с тем, что сокращается общее время, проводимое родителями и детьми в совместном общении, часто также общение становится опосредовано какими-либо гаджетами: это может быть совместный просмотр мультимедийного фильма, игра ребенка в телефоне, либо на компьютере. Отсюда сам процесс общения теряет свою полноценность на уровне включения и ребенка, и взрослого в этот процесс как участников диалога.

Традиции семейного общения – это своеобразные ритуалы, привычные для ребенка и взрослого моменты жизни, которые посвящаются именно общению. Наблюдение за детьми и родителями в процессе их взаимодействия в условиях детского сада показывает, что часто общение разворачивается вокруг различных ситуаций жизнедеятельности. Например, когда родители приводят утром ребенка в детский сад, они, как правило, строят свое общение с ребенком на том, чтобы пожелать ребенку хорошего дня, создать ему положительный эмоциональный фон, либо снизить негативный эмоциональный фон

от расставаний, смягчить его. Когда родители забирают детей из детского сада, чаще всего предметом общения становится интерес родителей к тому, как прошел день ребенка, чем он занимался в детском саду, что происходило интересного для ребенка.

Для того чтобы понять, каковы традиции семейного общения вне детского сада, было проведено эмпирическое исследование. В частности, была составлена анкета с целью выявления форм общения, сложившихся между родителями и детьми в повседневной жизни, и их содержательного наполнения.

Анкетирование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 29 г. Ангарска. В нем приняли участие 86 родителей.

Первый вопрос анкеты состоял в следующем: сколько времени в течение дня вы уделяете непосредственно общению с ребенком вне какой-либо другой деятельности. Ответы на данный вопрос показали, что многим родителям (67 %) достаточно сложно определить, сколько времени уходит именно на общение, которое не сочетается с какими-либо другими делами и действиями. Те родители, которые смогли определить данное время, вероятнее всего, регулярно уделяют примерно определенный объем времени ребенку. Максимальная продолжительность общения, исходя из анкет, составляла 30 минут. Эти результаты показали, что процесс общения часто связан с выполнением какой-либо другой деятельности или действий, что может негативно сказываться на качестве общения.

Второй вопрос анкеты касался содержательных сторон общения и сформулирован следующим образом: на какие темы вы беседуете с ребенком во время вашего общения? Среди тем чаще всего родители отмечали следующие: день, проведенный ребенком в детском саду (86 %); вопросы, касающиеся совместного времяпровождения (55 %); развивающие или познавательные темы, касающиеся знакомства ребенка с какой-либо информацией (63 %). Из ответов мы увидели, что чаще всего содержание общения строится на том, чтобы узнать у ребенка, как он провел свой день в детском саду, обсудить с ребенком разные организационные вопросы, вопросы времяпровождения в выходной день.

Вопросы, касающиеся организации родителями развития ребенка, когда родитель вовлекает ребенка в общение на конкретную тему, старается заинтересовать ребенка какой-либо информацией.

Далее уточнению подлежали вопросы, связанные с возникновением у них (родителей) трудностей в общении и какие именно. Данный вопрос позволил изучить препятствия на пути общения с ребенком, которые могут возникать у родителей. Результаты анкетирования показали, что чаще всего у родителей возникают сложности в общении именно при выборе темы для начала общения. Некоторые родители отмечали, что иногда испытывают растерянность, когда, предлагая ребенку ту или иную тему, сталкиваются с тем, что ребенку неинтересно разговаривать на эту тему и он быстро переключается от общения на другой вид деятельности. Также к числу трудностей родители относили и то, что не всегда знают, на какую тему поговорить с ребенком, и, соответственно, чаще всего разговаривают приблизительно на одни и те же темы, касающиеся повседневной жизни ребенка.

Еще одна проблема, которая была обнаружена при анализе ответов на данный вопрос, состоит в том, что родители сами затрудняются развивать общение и после ответа ребенка не всегда находят, какой задать ему следующий вопрос, т. е. развить диалог.

По результатам проведенного анкетирования было определено, что существует проблема общения между детьми и родителями. Кроме того, заключительный вопрос анкеты был направлен на выявление привычных форм общения между родителем и ребенком, ставших традиционными. Ответы на этот вопрос показали, что в некоторых семьях существуют определенные традиции семейного общения, что является ценным. Например, родители описывали, что в семье есть ежедневные ритуалы общения с ребенком, например, во время традиционного прочтения книги перед сном или во время совместной прогулки.

Также родители отмечали, что есть и традиции семейного общения, когда принято в семье, чтобы все члены семьи собирались за ужином, за столом и общались друг с другом. Есть и традиции, которые предполагают семейное общение с меньшей регулярностью, например, когда члены семьи и родственники собираются на праздники и общаются друг с другом. Такое общение уже выходит за рамки внутрисемейного и присоединяет систему родственных связей.

Рассматривая традиции семейного общения, также обратили внимание, что очень редко, но встречается традиция родителя с ребенком вечером общаться просто на разные темы вне какой-либо совместной деятельности. Большинство родителей имеют определенные

моменты общения, которые опосредованы деятельностью. Например, когда родитель играет с ребенком или совместно рисует, делает какую-либо поделку, в этом процессе родитель общается с ребенком, задает вопросы, делает свои реплики и так далее. Многие родители отмечали, что в процессе какой-либо совместной деятельности, часто общаться с ребенком им гораздо легче.

Таким образом, изучая вопрос о традициях семейного общения, установили, что в современных условиях происходит сужение общего поля общения, ограничение его по времени, опосредованность совместной деятельностью, но разные формы общения, которые имеют уже устоявшийся характер в семьях и похожи на семейные традиции, также присутствуют. Несмотря на то, что их объем невелик по отношению к другим формам повседневного общения, их важно развивать и укреплять в каждой семье, что может являться перспективной темой для дальнейшей разработки педагогами дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва : Питер, 2008. – 398 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – № 2. – С. 26–33.

УДК 378.2

Максимова Одина Комиловна,
преподаватель кафедры узбекского языка и литературы
Андижанского государственного медицинского института
(г. Андижан, Узбекистан)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема подготовки педагогов в условиях непрерывного педагогического образования, подчеркивая важность положительных установок, профессиональных умений и навыков. Выполнен анализ сущности понятий «непрерывное образование» и «непрерывное педагогическое образование», а также их роль в социальном и культурном развитии личности и общества. Выявлены ключевые принципы формирования профессиональной готовности педагогов, включая ориентацию на гуманистические цели и интеграцию различных образовательных звеньев. В заключение отмечена значимость адаптации молодых специалистов и постоянного профессионального самообразования для успешной педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, педагогическая подготовка, профессиональные умения, адаптация специалистов, самообразование.*

Maksimova Odina

TRAINING TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

***Summary.** The article considers the issue of training teachers in the context of continuous pedagogical education, emphasizing the importance of positive attitudes, professional skills and abilities. The analysis of the essence of the concepts of «continuous education» and «continuous pedagogical education» is carried out, as well as their role in the social and cultural development of an individual and society. The key principles of forming the professional readiness of teachers are revealed, including orientation towards humanistic goals and integration of various educational links. In conclusion, the importance of adaptation of young specialists and continuous professional self-education for successful pedagogical activity is noted.*

***Keywords:** continuous education, pedagogical training, professional skills, adaptation of specialists, self-education.*

Постановка проблемы. Профессиональная подготовка – сложное структурное образование, центральным ядром которого являются

положительные установки, мотивы и усвоенные ценности профессии. В профессиональную подготовку входят также профессионально важные черты характера, педагогические способности, совокупность профессионально-педагогических умений и навыков, определенный опыт их применения на практике.

Анализ исследований и публикаций. Многие исследователи в области педагогики активно изучают проблемы и перспективы непрерывного образования, предлагая различные подходы к его организации и развитию.

Заслуживает особого внимания научная работа А.Ф. Присяжной, которая посвящена методологии, теории и практики прогнозирования, субъектом которого является сам педагог. Ученой были выявлены и обоснованы методологические, теоретические и практические основы педагогического прогнозирования [1].

В научных публикациях отдельные аспекты непрерывного образования рассматриваются в контексте исследований, где раскрыты теоретические вопросы и представлен опыт решения актуальных проблем, связанных с профессиональной подготовкой и развитием педагогов. Так, в работе В.Н. Белкина и Г.В. Сергеева отмечаются ключевые вопросы, связанные с непрерывным профессиональным образованием педагогов, в центре которого находится проблема необходимости адаптации образовательных программ к современным требованиям, развитие у педагогов навыков самообразования и профессионального роста [2]. В статье В.П. Ковалев и Т.В. Горбунова отмечают роль непрерывного педагогического образования в повышении качества подготовки педагогов. Авторы рассматривают структуру непрерывного педагогического образования и определяют общепедагогические и частнопедagogические условия формирования профессиональной готовности педагогов к профессиональной деятельности [3]. Вопросы профессионального развития педагогов в контексте внедрения инновационных технологий в образовательный процесс раскрывает Н.Д. Козарезова и предлагает практические рекомендации по организации эффективного профессионального развития учителей [4].

Анализ литературы показывает, что подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях непрерывного педагогического образования является актуальной и многогранной проблемой. Основные направления исследований включают разработку и внедрение инновационных подходов к обучению педагогов; формирова-

ние профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности; интеграцию теоретических знаний и практических умений в образовательный процесс профессиональной организации; создание условий для постоянного самообразования с целью совершенствования ключевых составляющих педагогической деятельности.

Цель статьи – определение особенностей непрерывного педагогического образования как системы, направленной на профессиональное становление и развитие педагогов, выявление условий формирования их профессиональной готовности.

Изложение основного материала. Рассмотрение проблемы подготовки педагогов в системе педагогического образования обусловило необходимость обратиться к выяснению сущности таких понятий, как «образование», «непрерывное образование» и «непрерывное педагогическое образование».

Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого гражданина. Для обществ в целом непрерывное образование является механизмом расширения воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны. [1, с. 45]. Следовательно, непрерывное образование выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности.

Анализ педагогических источников позволяет сделать вывод о том, что понятие «непрерывное образование» используется в трех смыслах:

- 1) непрерывное образование может относиться к определенному индивиду, где человек постоянно, без длительных перерывов занимается целенаправленной познавательной деятельностью, включающей как обучение в образовательных учреждениях, так и самообразование;
- 2) система учреждений непрерывного образования;
- 3) обновление содержания приобретаемых знаний; непрерывность процесса превращения образования в самообразование;

С позиции педагогики непрерывное образование рассматривается как педагогическая система, предполагающая совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения знаний и умений, формирования, культурного воспитания гражданской и нравственной зрелости [1, с. 44]. *По нашему мнению, непрерывное педагогическое образование – это система специально организованных педагогических процессов, направленных на обеспечение становления и дальнейшего профессионального роста работников образования в соответствии с их индивидуальными потребностями и социальными требованиями.*

Важной особенностью педагогического образования является его системность, т. е. непрерывное педагогическое образование – это не просто набор различных образовательных учреждений, а единая система, состоящая из взаимосвязанных, взаимообусловленных образовательных звеньев, частей, элементов, которые неизбежно влияют друг на друга. Интеграция различных звеньев образования в единую систему придает ему новое качество, обеспечивающее перманентный характер процесса формирования личности. Структура непрерывного педагогического образования является организационным условием для развития его содержания.

В профессиональном развитии педагога важное значение имеет педагогическая практика, проходящая в условиях, аналогичных предстоящей профессиональной деятельности. В ходе педагогической практики формируются профессиональные знания, умения, гуманитарная культура личности, уровень которой отражается в умениях осуществлять профессиональную деятельность. Формирование готовности будущего педагога на послевузовском этапе во многом зависит от наличия условий для адаптации, в том числе успешное совместное функционирование всех структур методической работы, призванных организовать соответствующие этапы личностного и профессионального становления педагога; мобилизацию личности, направленной на профессиональное самообразование и саморазвитие.

При этом общепедагогическими условиями формирования профессиональной готовности молодого педагога являются следующие:

- ориентация на непрерывный характер и единство гуманитарно-личностного и профессионального развития педагога;
- ориентация на гуманистическую цель и требования гуманитаризации высшего педагогического образования;

- реализация принципа непрерывного педагогического образования педагога с учетом всех этапов его становления;
- ориентация на целевую и многопрофильную подготовку;
- реализация личностно-деятельностного, целостного, индивидуально-творческого и интегрированного подходов;
- гуманизация, экологизация содержания подготовки педагога.

Таким образом, в качестве основополагающих принципов формирования готовности выступают непрерывный характер целенаправленной подготовки, профессионального самообразования личности; ориентация на многообразие форм повышения квалификации; поиск адекватных форм и методов переподготовки, направленных на дальнейшее формирование мотивационно-ценностного отношения личности к профессиональной деятельности и ее теоретико-практической готовности; обеспечение свободного выбора личностью форм повышения квалификации.

Литература

1. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / А.Ф. Присяжная. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006. – 380 с.
2. Белкина В.Н. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов / В.Н. Белкина, Г.В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 159–162.
3. Ковалев В.П. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности / В.П. Ковалев, Т.В. Горбунова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 8. – С. 98–106.
4. Козарезова Н.Д. Эффективное профессиональное развитие учителя / Н.Д. Козарезова // Развитие современных инновационных технологий и методик в образовательных учреждениях : сборник. – Курган : Курганский государственный университет, 2021. – С. 185–190.

УДК 378.2

Мустафаева Лилия Февзиевна,
канд. пед. наук, специалист по учебно-методической работе
учебно-методического управления,
старший преподаватель кафедры
дошкольного образования и педагогики
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности применения инновационных технологий на занятиях в образовательном процессе колледжа. Подчеркнута эффективность применения инновационных технологий для формирования профессиональных знаний, умений и навыков у обучающихся на занятиях профессиональных дисциплин. Автором обоснованы инновационные образовательные технологии, направленные на обучение в системе субъект–субъектных отношений. Сделан вывод о том, что применение инновационных технологий преподавателями профессиональных дисциплин на занятиях в колледже способствует усилению практической направленности образовательного процесса, направленного на подготовку высококвалифицированных специалистов среднего звена.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, качество обучения, метод проектов, педагогика сотрудничества.*

Mustafayeva Liliya

FEATURES OF APPLYING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DISCIPLINES CLASSES IN COLLEGE

***Summary.** The article discusses the features of the application of innovative technologies in the educational process of college. The effectiveness of innovative technologies application for the formation of professional knowledge, skills and abilities of students in the classroom of professional disciplines is emphasized. The author substantiates innovative educational technologies aimed at training in the system of subject – subject relations. It is concluded that the use of innovative technologies by teachers of professional disciplines in college classes helps to strengthen the practical focus of the educational process aimed at training highly qualified mid-level specialists.*

***Keywords:** innovative technologies, quality of education, project method, pedagogy of cooperation.*

Постановка проблемы. Основной целью профессиональной подготовки квалифицированных рабочих является формирование и развитие профессиональной компетентности обучающихся, обучение практическому овладению технологическими приемами, способами и технологиями.

Преподавателю профессиональных дисциплин необходимо постоянно решать вопросы, связанные с применением эффективных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса; поэтапным формированием профессиональной компетентности будущих специалистов, обеспечением контроля учебных достижений обучающихся, использованием инновационных педагогических и производственных технологий.

Анализ исследований и публикаций. Обозначенная проблема рассматривалась в трудах ученых: М. Бухаркиной, Е. Зеера, М. Левиной, Е. Полат, Н. Моревой, П. Пидкасистого, И. Подласого, М. Сибирской, А. Хуторского и др.

Цель статьи – охарактеризовать особенности применения инновационных технологий на занятиях профессиональных дисциплин, а также их влияние на повышение познавательной активности обучающихся и формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Изложение основного материала. Повышение качества профессиональной компетентности будущих высококвалифицированных специалистов достигается благодаря применению на занятиях профессиональных дисциплин личностно-ориентированных технологий, которые способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся колледжа, развитию их инициативы и творчества на основе формирования единства теоретических знаний, практических умений и опыта.

В национальном проекте Российской Федерации «Образование» личностно-ориентированные технологии являются приоритетными, в том числе проблемное обучение, проектные методы обучения и обучение в сотрудничестве.

Как показывает практика, эти методы эффективно используются педагогами при проведении занятий в образовательных учреждениях дошкольного, начального и среднего образования. В связи с тем, что занятия по профессиональным дисциплинам отличаются от занятий по общеобразовательным дисциплинам, возникла необходимость

рассмотреть особенности использования инновационных технологий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников колледжа.

Понятие «инновация» имеет латинское происхождение и в переводе означает обновление, изменение, создание и использование чего-то нового, введение новизны. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в образовательные цели, содержание образования, методы и формы обучения и воспитания, организацию и осуществление совместной деятельности педагога с обучающимися колледжа, а также в управление всей системой среднего профессионального образования. Изучение результатов инновационного опыта показывает, что большинство нововведений направлено на изучение и применение педагогических и производственных технологий.

Термин «технология» с греческого означает *techne* – «умение», «мастерство» «искусство» и *logos* – «учение», «наука». В словаре иностранных слов термин «технология» – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве, науке [1]. В толковом словаре С. Ожегова «технология» – это совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [2].

Академик С. Гончаренко под технологией обучения определяет «системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия» [3].

По нашему мнению, подготовить квалифицированных конкурентоспособных специалистов среднего звена способны преподаватели профессиональных дисциплин, владеющие инновационными педагогическими технологиями, направленными на повышение качества образования. Целью педагога при внедрении инновационных технологий в образовательный процесс колледжа является формирование активной, творческой личности будущего специалиста, способного самостоятельно выстраивать и корректировать свою познавательную деятельность. Использование инновационных технологий на занятиях требует от преподавателя профессиональных дисциплин совершенствования умений и опыта в организации и осуществлении учебно-познавательной деятельности обучающихся. Таким образом,

инновационные технологии являются новыми способами взаимодействия педагогов и обучающихся в колледже, которые обеспечивают реализацию поставленных целей и достижения эффективных результатов педагогической деятельности.

Одной из современных инновационных технологий является обучение в сотрудничестве, которое способствует реализации преподавателем личностно-ориентированного подхода в обучении.

По мнению Е. Полат, педагогика сотрудничества считается одной из наиболее эффективных личностно-ориентированных технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе. Основная идея технологии обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе [4]. При проектировании занятия с использованием технологии сотрудничества одним из главных условий является создание благоприятного психологического микроклимата, положительного субъект-субъектного взаимодействия.

Организация работы по решению учебных задач в сотрудничестве предусматривает создание групп обучающихся, выдачу группам одинакового задания, распределение ролей между участниками в каждой группе. При оценивании результатов выполненных заданий преподаватель должен оценивать не только знания, но и усилия каждого обучающегося в группе, а также отчет одного из участников группы о выполненном задании [5].

Как показывает практика, совместная работа по выполнению общего задания дает прекрасный стимул для активизации познавательной деятельности обучающихся, способствует развитию умений педагогической коммуникации в процессе обучения. Преподавателям профессиональных дисциплин необходимо учитывать, что данная технология основывается на принципе: каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи своих товарищей по команде.

Использование технологии сотрудничества на занятиях профессиональных дисциплин способствует качественному изучению большого объема учебного материала на занятиях, а также освоению материала, выделенного в рабочей программе дисциплины для самостоятельного изучения с использованием различных источников получения информации. С целью достижения высоких результатов при использовании технологии сотрудничества преподавателю профессиональных дисциплин необходимо соблюдать следующие основные правила:

- группы формировать с учетом психологической совместимости обучающихся;
- каждой группе выдавать одно задание, но при его выполнении предусматривать распределение ролей между участниками группы;
- оценивать работу не одного обучающегося, а всей группы, при этом оценивать не только знания, но и умения;
- выбирать одного участника группы для презентации решения выполненного задания [6].

Таким образом, формирование компетенции сотрудничества осуществляется в соответствии с ФГОС СПО и направлено на активную социализацию личности будущего специалиста среднего звена.

Среди инновационных педагогических технологий, направленных на развитие познавательной активности обучающихся, особое место занимает проектная деятельность. Исследование метода проектов как личностно-ориентированной педагогической технологии обусловлено современными тенденциями культурно-экономического развития общества и производства, развитием научного познания, модернизацией системы образования.

Проект от латинского «*projektus*» означает буквально «выброшенный вперед». Французское слово «*projet*» переводится как «намерение, которое будет осуществлено в будущем» [7]. Рассмотрим основные виды проектов, применяемых в образовательном процессе колледжа. Так, *исследовательские проекты* направлены на формирование у обучающихся исследовательских умений, которые вырабатываются в процессе изучения учебных тем, связанных с выполнением измерений, вычислений, обоснования предложений и учета определенных условий. Вместе с тем данные проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

Творческие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она вначале намечается и развивается далее соответственно жанру конечного результата и интересам участников проекта. К таким проектам относятся те, которые направлены на выбор материалов и экономное их расходование, определение рационального количества оборудования, а также целесообразных условий для выполнения технологических процессов.

Информационные проекты направлены на сбор и анализ информации о каком-либо объекте, процессе, явлении и включают в себя ознакомление участников проекта с этой информацией, выполнение ее анализа и обобщение полученных фактов. Данный проект так же, как и исследовательский, требует хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы.

Практико-ориентированные (прикладные) проекты отличаются четко обозначенным результатом деятельности участников, причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Проект данного вида требует от обучающихся формирования системы знаний и практических умений, необходимой для решения проблем в нестандартной практической ситуации. С этой целью преподавателю на занятиях профессиональных дисциплин необходимо эффективно организовать координировать работу в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, организации презентации полученных результатов и способов их внедрения в практику и систематической внешней оценки проекта [8].

Основными требованиями к применению метода проектов Е. Полат определяет следующие:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы-задачи, требующей интегрированных знаний и умений, исследовательского поиска для ее решения;
- теоретическая и практическая познавательная значимость предполагаемых результатов;
- хорошо организованная самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность;
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- подведение итогов, оформление результатов, подготовка презентации;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Разновидностью инновационных технологий является кейс-метод. Название кейс-метода происходит от английского слова «кейс» – папка, чемодан, портфель. По мнению Д. Махотина, кейс-метод – это педагогическая технология проблемно-ситуационного типа, которая

предполагает использование в процессе обучения реальных или близких к ним ситуаций с дальнейшим анализом и принятием обоснованных решений [13, с. 94]. Кейс представляет собой описание проблемной ситуации, построенной на реальных фактах и событиях, требующей решения. Для решения кейса необходимо исследовать предложенную ситуацию, собрать и проанализировать информацию, предложить возможные варианты действий и выбрать из них наиболее предпочтительный вариант. Кейс-метод целесообразно использовать на занятиях профессиональных дисциплин при изучении сложных технологических процессов, определении принципа работы оборудования, сложных механизмов и др.

К основным целям кейс-метода относятся следующие:

- активизация в процессе профессионального обучения, повышение мотивации к формированию знаний и умений;
- приобретение навыков анализа различных учебных ситуаций;
- формирование умений работы с различного вида информацией;
- моделирование решений, которые предусматривают отдельные технологические операции, процессы, производственные ситуации;
- приобретение навыков принятия наиболее эффективного решения на основе коллективного анализа ситуации;
- развитие навыков четкого и точного изложения собственной позиции в определенной ситуации;
- формирование рефлексивных навыков, самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Для организации образовательного процесса с применением *кейс-метода* преподавателю профессиональных дисциплин колледжа необходимо соблюдать следующий алгоритм:

- ознакомление с темой программы, основными вопросами заданиями;
- изучение информации, необходимой для решения проблемных практических ситуаций;
- ознакомление с учебно-методическим обеспечением в виде иллюстрированного и графического материала, технической документации;
- ознакомление с методическими рекомендациями по выполнению кейсовой ситуации;
- ознакомление с критериями выполнения задания.

Кейс-метод наиболее эффективно использовать преподавателям профессиональных дисциплин при проведении практических занятий в колледже, так как в совокупности с другими интерактивными методами способствует закреплению теоретических знаний и формированию практических умений и навыков.

Таким образом, применение технологии сотрудничества, метода проектов и кейсового метода обеспечивает преподавателю профессиональных дисциплин реализацию личностно-ориентированного подхода в формировании профессиональных умений и навыков, развитие творческого потенциала обучающихся в процессе решений нестандартных производственных ситуаций, а также повышение качества образования.

Литература

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Издательство «Азъ», 1992. – 1360 с.
3. Гончаренко С.У. Украинский педагогический словарь / С.У. Гончаренко. – Киев : Лыбедь, 1997. – 376 с.
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студ. выс. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
5. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2000. – 240 с.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с.
7. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – 3-е изд. испр. доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.
10. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьные технологии, 2005. – 214 с.
11. Морозова М.М. «Метод проектов» как инновационная образовательная технология / М.М. Морозова // Психолого-педагогическое совершенствование образования: поиск новых путей и технологий : материалы Международной

- научно-практической конференции. – Ульяновск : УлГПТУ, 2004. – С. 93–96.
12. Киркина Е.Э. Развитие проектной культуры школьников / Е.Э. Киркина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 7 . – С. 89–91.
13. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д.А. Махотин // Вестник Российской международной академии туризма. – 2014. – № 1 (10). – С. 94–98.

УДК 37.013.77

Орлова Инга Константиновна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования
ФГБОУВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»;
Ельникова Татьяна Николаевна
магистрант кафедры педагогики и психологии
профессионального образования
ФГБОУВО «Московский государственный университет технологий
и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи культуры речи и эмоционального компонента в педагогической практике. Анализируется понятие и исследования эмоционального интеллекта, подчеркивается актуальность изучения взаимосвязи культуры речи, речевого развития и эмоционального интеллекта в работе со студентами психолого-педагогического профиля обучения. На примере исследований разных авторов раскрывается связь фонетического, лексического, грамматического и других компонентов речевого общения с эмоциональным развитием, пониманием и распознаванием эмоций.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоции, понимание и распознавание эмоций, культура речи, речь, язык, речевая деятельность, фонетика, лексика, грамматика.*

Orlova Inga, Elnikova Tatyana

RELATIONSHIP BETWEEN SPEECH CULTURE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE

***Summary.** The article examines the problem of the relationship between speech culture and the emotional component in teaching practice. The concept and research of emotional intelligence is analyzed, the relevance of studying the interrelationship of speech culture, speech development and emotional intelligence in working with students of psychological and pedagogical education is emphasized. Based on the example of research by various authors, the connection between phonetic, lexical, grammatical and other components of speech communication with emotional development, understanding and recognition of emotions is revealed.*

***Keywords:** emotional intelligence, emotions, understanding and recognition of emotions, speech culture, speech, language, speech activity, phonetics, vocabulary, grammar.*

Постановка проблемы. Эмоциональный интеллект сравнительно недавно стал предметом изучения ученых из разных областей наук. Проблема развития эмоционального интеллекта в последнее время стала объектом изучения филологических дисциплин, а именно языкознания и литературоведения: исследователи полагают, что без вовлечения эмоционального интеллекта овладение языком и культурой речи невозможно, так как именно эмоции выступают в качестве переходного звена между чувственным восприятием и мышлением. В науке обосновано, что развитие эмоционального интеллекта тесно взаимосвязано с речевым развитием личности. Между тем, на данный момент сравнительно мало исследований, в которых рассматривается взаимное влияние культуры речи и эмоционального интеллекта. Анализ данной проблемы представляется важным, поскольку полноценная самореализация личности, личностное и профессиональное самоопределение молодых людей (особенно студентов психолого-педагогического профиля обучения) невозможны без учета хорошего развития речевых навыков, а также умений выражать и понимать эмоции, управлять эмоциональным состоянием.

Анализ исследований и публикаций. В конце прошлого века в исследовании Дж. Майера и П. Саловея была предложена концепция эмоционального интеллекта, который рассматривался в качестве компонента социального интеллекта, при этом основными характеристиками в данном случае выступает распознавание и управление эмоциями [1]. Примерно в тот же период появилось исследование Д. Гоулмана, где акцент был сделан на преобладающем значении эмоционального интеллекта для профессионального развития и личностного становления человека [2]. Чуть позже Д. Карузо, Дж. Майер и П. Саловея доказали, что эмоциональный интеллект возможно развивать в любом возрасте, а также описали возможности диагностики его компонентов [3].

В последние годы появилось большое количество исследований в области педагогики и психологии, в которых рассматривались характеристики эмоционального интеллекта людей разного возраста (А.В. Гришина, О.М. Исаева, С.Ю. Савинова [4], О.В. Гукаленко [5], М.С. Асташев, Р.А. Валиев, В.Г. Каримова, Л.А. Максимова, А.М. Панькова [6], Е.С. Еськова, А.С. Садовникова, Т.Н. Субботина [7]). В ряде других работ анализируется взаимосвязь языка и речи и компонентов эмоционального интеллекта (А.С. Восковская [8], Д.Г. Васьбиева, М.В. Мельничук [9]). Перспективными также являются вопросы, касающиеся соотношения отрицательных и положи-

тельных эмоциональных состояний и развития речи студентов. В данном контексте достаточно новой и активно обсуждаемой темой является проблема развития эмоционального интеллекта личности, выступающего в качестве медиатора разнообразных эмоций.

Сложилось научно обоснованное мнение о том, что, если постоянно развивать компоненты эмоционального интеллекта, у человека в разном возрасте будет более успешно осуществляться личностное и профессиональное становление. Такой человек становится более адаптированным, эффективным в деятельности и социальном общении. Эмоциональный интеллект рассматривается чаще всего в качестве умения понимать свои эмоции и чувства, эмоции других людей, умения строить свое поведение на основе понимания эмоций, управления собственными переживаниями и аффектами, осуществления рефлексии эмоциональных переживаний.

Эмоциональный интеллект определяется как сочетание разнообразных когнитивных, рефлексивных, поведенческих и коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность. Он проявляется в эмпатии, позитивном отношении к людям и к миру в целом, умении строить свое поведение, получать и анализировать информацию эмоционального характера и т. п.

В юношеском возрасте эмоциональный интеллект активно формируется и помогает в регуляции деятельности, социальном взаимодействии, профессиональном выборе и дальнейшем профессиональном росте. С этой точки зрения юношеский возраст выступает сензитивным периодом развития компонентов эмоционального интеллекта. Развитие разных компонентов и способностей, относящихся к эмоциональному интеллекту студентов, делает возможным повысить продуктивность и эффективность их профессиональной деятельности в дальнейшем.

С точки зрения А.В. Будаковой, развитие эмоционального интеллекта молодежи тесно связано с развитием самодетерминации. Автор поясняет данное положение тем, что на основе хорошего развития эмоционального интеллекта молодые люди более успешно осуществляют контроль своего эмоционального состояния, экспрессии, поэтому повышается их уверенность в себе, самостоятельность, инициативность и другие качества личности, полезные в жизни и дальнейшем труде [10]. А.В. Першина и А.В. Соловьева добавляют, что молодым людям со сниженным эмоциональным интеллектом оказывается сложнее воспринимать информацию из окружающего мира,

поэтому может возникать неуверенность в своих силах и замкнутость в отношениях [11].

В работе И.В. Дробышевской доказано, что компоненты эмоционального интеллекта молодежи достоверно взаимосвязаны с различными личностными особенностями. В частности, умение понимать эмоции и управлять ими влияет на уровень тревожности, эмоциональной устойчивости и самоконтроль личности [12]. В свою очередь, В.Д. Скороходова и Л.А. Ларионова добавляют, что больше всего взаимосвязей в молодежной выборке прослеживается между показателями управления эмоциями и показателями понимания и контроля эмоций окружающих, а также уровнем понимания себя самого [13].

Вопрос взаимосвязи языка, речи и эмоций в процессе развития восходит к более глобальной проблеме связи аффекта и интеллекта. Эта связь в нашей стране традиционно рассматривается в рамках работ Л.С. Выготского и отсылает к его идее о динамической смысловой системе, играющей значительную роль в развитии. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, которые реализуются через эмоции и отношения между людьми.

Актуальность изучения взаимосвязи культуры речи, речевого развития и эмоционального в работе со студентами психолого-педагогического профиля обучения интеллекта возрастает в связи с требованиями педагогической практики. При этом культура речи определяется в качестве структурного компонента общения, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки в разнообразных видах речевой деятельности. В результате речевой деятельности возникают мысли или тексты, реализуемые, в том числе, посредством эмоциональных отношений между людьми.

В качестве примера приведем исследование Н.Н. Рыдановой, которая говорила о том, что речевое поведение человека всегда предполагает передачу определенных эмоций, благодаря чему регулируется взаимодействие. При этом часто при анализе характеристик речи человека (правильность, точность, адекватность и других) отмечается также эмоциональная составляющая речевого поведения. Если эмоциональный компонент в речевом взаимодействии нарушен, это приводит к трудностям в передаче информации во время разговора [14].

Анализ проблемы связи эмоционального интеллекта и культуры речи также предполагает изучение того, какой из речевых компонентов большей степени связывается с эмоциями.

Цель статьи – определение взаимосвязи культуры речи и эмоционального компонента в педагогической практике в работе со студентами психолого-педагогического профиля обучения.

Изложение основного материала. При анализе проблемы связи языка и эмоций остается вопрос, какой из аспектов речевого развития наиболее связан с эмоциональным развитием. Связь фонетики и эмоций рассматривается в подходе, который в настоящее время называется «фотосемантикой». Еще С.В. Воронин [15] и А.П. Журавлев [16] утверждали, что все звуки языка имеют определенную эмоциональную окрашенность, что оказывает влияние на эмоциональное восприятие как отдельных слов, так и целых фраз и текстов. По этой причине можно утверждать, что для усиления воздействия речи на эмоциональное восприятие слушателей могут быть использованы разнообразные фонетические приемы. Однако данный аспект еще не является достаточно изученным в психолого-педагогических исследованиях.

Эмоции также тесно связаны с интонационным компонентом речи. При этом в онтогенезе ребенок очень рано усваивает просодический компонент речи. Благодаря интонации он понимает отдельные эмоции окружающих людей и выражает свои потребности и переживания (Т.Н. Ушакова [17] и другие). В работе С. Гиль и М. Агерт [18] также отмечается, что при ознакомлении с литературными произведениями дети очень рано начинают реагировать на интонацию, которую используют персонажи.

Связь лексики и эмоционального интеллекта в настоящее время считается наиболее явной. Например, Ф. Понс и П. Харисс отмечали, что формирование эмоционального словаря в равной степени связано как с речевым, так и с эмоциональным развитием [19]. В этой связи Д. Риджвей обозначила значимость полноценной речевой коммуникации с окружающими, насыщенной эмоциями, для формирования эмоциональной сферы человека [20]. Полноценное речевое общение, подчеркивала Д. Данн, является основой для развития в дальнейшем распознавания и понимания эмоций (компонентов эмоционального интеллекта) и эмоциональной саморегуляции человека [21]. На основе собственных исследований Л. Бек подтвердила, что словарный запас тесно связан с особенностями распознавания простых и сложных эмоций, поэтому непосредственно влияет на развитие эмоциональной компетентности личности [22].

Взаимосвязь грамматики и эмоционального развития индивида исследовалась в меньшей степени. S.A. Denham, и его коллеги свидетельствуют, что грамматическая компетенция связана с пониманием эмоций. Кроме того, от хорошего развития грамматики зависит полноценное становление эмоциональной рефлексии [23].

Обобщение работ разных авторов дает основание полагать, что коммуникация, речевое общение (и такой его компонент, как культура речи) выступают как связующее звено между речевым и эмоциональным развитием индивида. Уже в раннем возрасте отмечается, что установление коммуникативного контакта становится возможным только при условии положительных эмоций в отношении окружающих людей. То есть у ребенка при наличии потребности выразить свои эмоции появляется и потребность использовать речь. В дошкольном и младшем школьном возрасте также эмотивность речевой коммуникации является стимулом для развития всех сторон речи. Например, Д.А. Бухаленкова, Е.С. Ощепкова и В.А. Якулова говорили, что рассматривание ярких, привлекательных для ребенка картинок и иллюстраций, побуждает стремление рассказать о них, поделиться своим мнением [24].

В последнее время все больше говорят о том, что недостаточное речевое развитие может иметь связь с эмоционально-поведенческими проблемами (вспышки агрессии и гнева и т. д.). Также отмечается, что уже в дошкольном возрасте дети с недостаточным уровнем развития игры довольно часто испытывают проблемы как в речевом, так и в эмоциональном развитии (Д. Дрэбик, Дж. Карпентер [25]), что негативно отражается на их взрослении и последующей самореализации личности.

Гармонизация интеллектуального взаимодействия обеспечивается, на наш взгляд, способностью в речевом поведении активизировать в собеседниках интерес, удивление, эмоцию догадки, чувство юмора, чувство уверенности – те эмоционально-интеллектуальные стимулы, которые приводят в движение сложнейшие психологические связи. Восприятие речевой информации на эмоционально-интеллектуальном уровне оптимизирует общение, повышает его результативность и эффективность.

Проблема развития эмоционального интеллекта в последнее время стала объектом изучения филологических дисциплин, а именно языкознания и литературоведения: исследователи полагают,

что без вовлечения эмоционального интеллекта овладение языком невозможно, так как именно эмоции выступают в качестве переходного звена между чувственным восприятием и мышлением. Эмоционально-интеллектуальный аспект речи является объектом междисциплинарного познания. Основания его анализа рассматриваются в методике преподавания русского языка, лингвистике, риторике, психолого-педагогических науках. Но любая область «повышенной речевой ответственности» потому таковой и становится, что средствами речи в данной области решаются профессиональные задачи, где выдвигаются определенные требования к профессиональной речи, принципам ее анализа и развития.

Выводы. В юношеском возрасте все компоненты эмоционального интеллекта интенсивно развиваются. В исследованиях подчеркивается связь данного конструкта с развитием разных компонентов речи и языка. Эмоциональный интеллект определяется как сочетание разнообразных когнитивных, рефлексивных, поведенческих и коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность. В свою очередь, культура речи определяется в качестве структурного компонента общения, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки в разнообразных видах речевой деятельности. В результате речевой деятельности возникают мысли или тексты, реализуемые, в том числе, посредством эмоциональных отношений между людьми. Один из путей оптимизации педагогического взаимодействия заключается, на наш взгляд, в формировании эмоционального интеллекта, проявляющегося в речевом поведении человека, обеспечивающем эффективность восприятия и усвоения информации, что и входит в задачи методики формирования профессиональной речи многих студентов – будущих профессионалов в своей деятельности, обуславливающих их речевое поведение.

Литература

1. Mayer J.D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // *Applied and Preventive Psychology*. – 1995. – № 4. – P. 197–208.
2. Goleman D. Emotional intelligence / D Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 220 pp.
3. Mayer J. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 197–215.

4. Гришина А.В. Эмоциональный интеллект студентов – HR-менеджеров / А.В. Гришина, О.М. Исаева, С.Ю. Савинова // Вестник Минского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 2–16.
5. Гукаленко О.В. Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта обучающихся в современной культурно-образовательной среде / О.В. Гукаленко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. – С. 2–7.
6. Исследование специфики эмоционального интеллекта студентов вузов разных направлений подготовки как условие эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности / А.М. Панькова, Р.А. Валиев, Л.А. Максимова, В.Г. Каримова, М.С. Асташев // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 131–140.
7. Субботина Т.Н. Анализ эмоционального интеллекта у студентов-менеджеров / Т.Н. Субботина, А.С. Садовникова, Е.С. Еськова // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2020. – № 1. – С. 113–118.
8. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении / А.С. Восковская // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 106–111.
9. Мельничук М.В. Определение взаимосвязи критериев эффективности обучения иностранному языку студентов в вузе и их эмоционального интеллекта / М.В. Мельничук, Д.Г. Васьбиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – Вып. 8. – С. 2633–2641.
10. Будакова А.В. Эмоциональный интеллект как условие развития самодетерминации / А.В. Будакова // Психология индивидуальности : материалы IV Всероссийской научной конференции. – Москва : Логос, 2012. – С. 41–42.
11. Першина А.В. К проблеме изучения эмоционального интеллекта студентов / А.В. Першина, А.В. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 703–704.
12. Дробышевская И.В. Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и самоотношения у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вузе / И.В. Дробышевская // Вестник Брянского университета. – 2012. – № 3. – С. 18–26.
13. Скороходова В.Д. Особенности эмоционального интеллекта у студентов-психологов [Электронный ресурс] / В.Д. Скороходова, Л.А. Ларионова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. – Режим доступа : <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17326>.
14. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 122 с.
15. Воронин С.В. Основы фоносемантики / С.В. Воронин. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 248 с.
16. Журавлев А.П. Звук и смысл / А.П. Журавлев. – Москва : Просвещение, 1991. – 96 с.

17. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – Москва : ПЕР СЭ, 2017. – 256 с.
18. Children's understanding of others' emotional states: Inferences from extralinguistic or paralinguistic cues? / S. Gil, M. Aguert, L.L. Bigot, A. Lacroix, V. & Laval // International Journal of Behavioral Development. – 2014. – № 6. – P. 190–194.
19. Pons F., Harris P.L. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization / F. Pons, P.L. Harris // European Journal of Developmental Psychology. – 2004. – № 1. – P. 127–152.
20. Ridgeway D. Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years / D. Ridgeway, E. Waters // Developmental Psychology. – 1985. – № 21. – P. 901–908.
21. Dunn J. Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions / J. Dunn, J. Brown // Developmental psychology. – 1991. – № 27. – P. 448–455.
22. Beck L. Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood / L. Beck, I.R. Kumschick // Emotion. – 2012. – № 12. – P. 503–514.
23. Denham S.A. Socialization of preschoolers' emotion understanding / S.A. Denham, D. Zoller, E.A. Couchoud // Developmental psychology. – 1994. – № 30. – P. 928–936.
24. Ощепкова Е.С. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте / Е.С. Ощепкова, Д.А. Бухаленкова, В.А. Якупова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2020. – Т. 99, № 3. – С. 32–39.
25. Carpenter J.L. Co-occurrence of linguistic and behavioural difficulties in early childhood: A developmental psychopathology perspective / J.L. Carpenter, D.A. Drabick // Early Child Development and Care. – 2011. – Sep. 181 (8). – P. 1021–1045.

УДК 377:371.134:687

Пак Кристина Владимировна,
магистрант кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Шарипова Эльнора Решатовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ЗАКРОЙЩИКОВ

***Аннотация.** В статье отражены результаты педагогического эксперимента, посвященного проблеме формирования умений художественного проектирования в контексте профессиональной подготовки обучающихся по направлению 29.01.05 «закройщик». Представлена оценка эффективности формирования умений художественного проектирования у будущих закройщиков.*

***Ключевые слова:** педагогический эксперимент, обучающиеся, закройщик, профессиональная подготовка, проектирование, художественное проектирование одежды.*

Pak Kristina, Sharipova Elnora

RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF ARTISTIC DESIGN SKILLS DESIGNING SKILLS OF FUTURE TAILORS

***Summary.** The article reflects the results of pedagogical experiment devoted to the issue of the formation of artistic design skills in the context of professional training of students in the direction 29.01.05 "Cutter". An assessment of the effectiveness of the formation of artistic design skills among future cutters is presented.*

***Keywords:** pedagogical experiment, students, cutter, professional training, design, artistic design of clothes.*

Постановка проблемы. Умения в области художественного проектирования предполагают выбор фасонов и выполнение зарисовок одежды, которые отражают конструктивные и технологические особенности модели, соответствующие требованиям заказчика, а

также эстетическим критериям и рациональным методам изготовления изделия с применением различных художественных техник [1].

В целях формирования вышеуказанных умений у будущих закройщиков мы предположили, что метод творческого проекта будет наиболее эффективным.

Для определения эффективности выбранных нами подхода и методов обучения, выявления их преимуществ и недостатков внедрения в процесс обучения применим педагогический эксперимент.

Организация и проведение педагогического эксперимента даст возможность определить начальный уровень развития умений художественного проектирования у обучающихся, а также оценить результативность и эффективность внедрения нашего педагогического новшества в процессе формирования этих умений у будущих закройщиков.

Анализ исследований и публикаций. Проблеме организации исследований в педагогической науке, организации и проведения педагогического эксперимента посвящены труды П.И. Образцова, М.Н. Скаткина, И.Ф. Харламова, Ю.З. Кушнера, В.М. Кротова, М.Н. Демидко, В.П. Овечкина, М.В. Циулиной.

В профессиональной педагогике высшей школы данной проблемой занимались Л.З. Тархан, Э.Р. Шарипова, М.В. Самойлова и многие другие авторы.

Цель статьи – представить результаты педагогического эксперимента по оценке эффективности формирования умений художественного проектирования в контексте профессиональной подготовки закройщиков на основе творческого проекта.

Изложение основного материала. К основным эмпирическим методам в педагогическом исследовании, направленным на внедрение полученных результатов, относится педагогический эксперимент. Эксперимент является самым продуктивным методом педагогического исследования [2].

Слово «эксперимент» означает «проба», «опыт», «испытание». Существует множество трактовок термина «педагогический эксперимент», но, прежде чем углубиться в его анализ, рассмотрим понятие «эксперимент» и некоторые из его интерпретаций представим ниже.

Эксперимент (от лат. *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание») – метод, предполагающий активное вмешательство в деятельность испытуемых или процесс с целью создания наилучших условий для изучения конкретных педагогических явлений [3, с. 20].

Далее раскроем содержание понятия «педагогический эксперимент» в контексте организации и проведения педагогического исследования, при котором применяется определенная совокупность научных методов, одним из которых он и является.

В своей работе В.М. Кротов представляет ряд существующих определений термина «педагогический эксперимент», предложенных следующими авторами: М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов, И.П. Подласый и Ю.З. Кушнер. Кротов утверждает, что все определения имеют право на существование, поскольку они выражают общую идею о том, что педагогический эксперимент представляет собой научно обоснованную и тщательно продуманную систему организации педагогического процесса, целью которой является выявление нового педагогического знания, а также проверка и обоснование заранее разработанных научных предположений и гипотез [4, с. 6–7].

Исходя из вышесказанного, а также выделяя основные признаки понятия «педагогический эксперимент», В.М. Кротов предлагает следующее определение: педагогический эксперимент – это исследовательская деятельность по проверке выдвинутой гипотезы, реализующаяся в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях. Результатом такого эксперимента является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на позитивные изменения в состоянии обучающегося [4, с. 7].

В своем учебно-справочном пособии В.П. Овечкин дает следующее определение: «Педагогический эксперимент (опытная работа) – это активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики» [5, с. 27].

В своей статье автор М.Н. Демидко предлагает собственное понимание термина «педагогический эксперимент». Педагогический эксперимент представляет собой исследовательскую деятельность, направленную на изучение причинно-следственных связей в области педагогики. Он осуществляется в тех случаях, когда необходимо провести сравнительный анализ влияния различных факторов на процесс и его результаты, а также для более точного определения параметров и итогов данного процесса [2].

Для осуществления педагогического эксперимента требуется наличие как минимум следующих предпосылок: проблемной ситуа-

ции (наличия негативных признаков педагогического процесса, которые создают потребность в новых знаниях), противоречия (несоответствия между желаемым и реальным состоянием исследуемого объекта) и проблемной задачи (осознание педагогом невозможности разрешить противоречие в возникшей ситуации известными средствами) [6, с. 134].

Основное преимущество педагогического эксперимента заключается в том, что он дает возможность:

- а) искусственно отделить исследуемое явление от остальных;
- б) целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых, а именно обучающихся;
- в) повторять отдельные исследуемые педагогические явления примерно в схожих условиях [6, с. 130–131].

Педагогический эксперимент, в отличие от других методов, позволяет проверить эффективность нововведений в области обучения и воспитания; сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальное для соответствующих ситуаций их сочетание; выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач [7, с. 134].

В статье Л.З. Тархан указано, что каждый эксперимент состоит из ряда этапов: формулировки гипотезы, разработки плана, записи полученных результатов и выводов. Обычно различают три типа эксперимента: описательный, проверочный или уточняющий (гипотезу) и формирующий [8].

Для оценки эффективности формирования умений художественного проектирования у будущих закройщиков был организован и проведен педагогический эксперимент на основе творческого проекта.

На констатирующем этапе эксперимента, в первую очередь, проводилось измерение предмета диагностики, а именно определение начального уровня сформированности умений художественного проектирования будущих закройщиков.

В одной академической группе колледжа по профессии «закройщик» обучаются 21 человек. Исходя из этого, в рамках педагогического эксперимента в условиях колледжа контрольная и экспериментальная группы были сформированы из двух подгрупп одной академической группы: контрольная группа (КГ) состояла из 11 человек, а экспериментальная группа (ЭГ) – из 10 человек.

Для статистического подтверждения однородности контрольной и экспериментальной групп была выдвинута гипотеза об их однородности на основе анализа текущего контроля успеваемости по результатам среднего балла. Результаты анализа успеваемости представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты расчета среднего балла успеваемости обучающихся контрольной и экспериментальной групп (до эксперимента)

Оценка (балл)	Общее количество обучающихся – 21 человек							
	контрольная группа (11 человек)				экспериментальная группа (10 человек)			
	кол-во оце- нок	общее кол-во баллов	%	сред- ний балл	кол-во оце- нок	общее кол-во баллов	%	сред- ний балл
«2»	-	-	-	3,80	-	-	-	3,60
«3»	4	12	36,36		5	15	50,00	
«4»	5	20	45,46		4	16	40,00	
«5»	2	10	18,18		1	5	10,00	
Всего	11	42	100		10	36	100	

На диаграмме (рисунок 1) наглядно представлен уровень успеваемости обучающихся до проведения эксперимента.

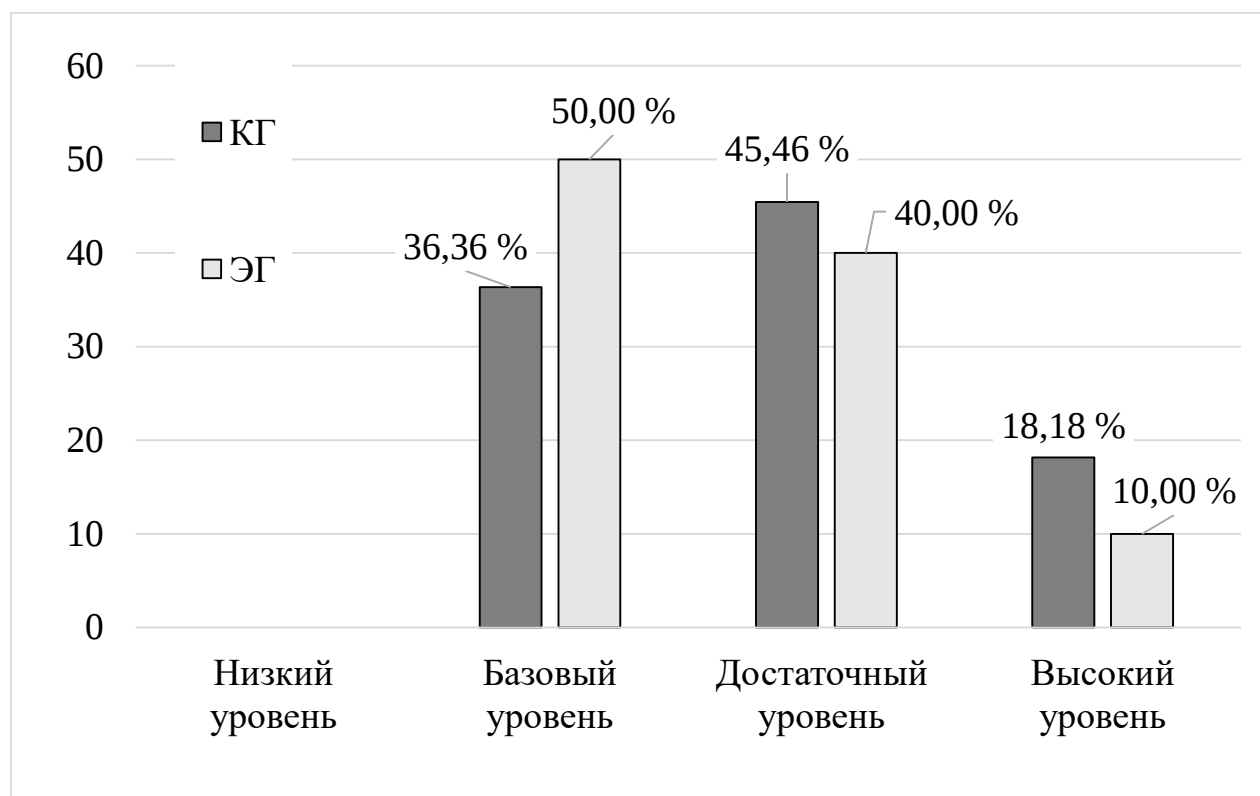


Рисунок 1. Уровень успеваемости обучающихся до эксперимента

Для проверки однородности этих двух групп, а именно КГ и ЭГ, необходимо выполнить проверку статистических показателей, используя средний балл обучающихся.

Результаты анализа среднего балла успеваемости обучающихся и вычисление дисперсии квадратных отклонений их результатов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Расчет дисперсии средних оценок, обучающихся (до эксперимента)

Группа	Оценка	Кол-во оценок	Средне- арифметиче- ское (средний балл) $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x}{n}$	От- клоне- ние от среднего $x_i - \bar{x}$	Квадрат отклоне- ния $(x_i - \bar{x})^2$	Произве- дение ко- личества оценок на квадрат отклоне- ния $f \cdot (x_i - \bar{x})^2$	Диспер- сия $\sigma^2 = \frac{\sum f \cdot (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}$
1	2	3	4	5	6	7	8
ЭГ	«3»	5	3,60	-0,6	0,36	1,8	0,488
	«4»	4		0,4	0,16	0,64	
	«5»	1		1,4	1,96	1,96	
КГ	«3»	4	3,80	-0,8	0,64	2,56	0,564
	«4»	5		0,2	0,04	0,2	
	«5»	2		1,2	1,44	2,88	

$$t_{\text{emp}} = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} = \frac{|3,6 - 3,8|}{\sqrt{\frac{0,488}{10} + \frac{0,567}{11}}} = \frac{0,2}{\sqrt{0,049 + 0,05}} = \frac{0,2}{\sqrt{0,09}} = \frac{0,2}{0,315} = 0,635.$$

Расчетное значение t-критерия $t_{\text{эмп}} = 0,635$. Табличное значение определяется с учетом обратного уровня достоверности $p = 0,05$ и числа степеней свободы $df = n_1 + n_2 - 2$; $df = 10 + 11 - 2 = 19$.

Табличное значение t-критерия (при уровне значимости $p < 0,05$ (5 %) и числе степеней свободы $df = 19$, $t_{\text{кр}} = 2,0930$. Получаем $2,0930 (t_{\text{кр}}) > 0,635 (t_{\text{эмп}})$.

Табличное значение намного больше эмпирического, таким образом, можно сделать вывод, что все участники педагогического эксперимента располагают равными возможностями для испытания модели обучения на основе творческого проекта, направленной на формирование умений художественного проектирования.

В соответствии с рабочей программой профессионального модуля ПМ 01 «Прием заказов на изготовление изделий» было разработано и проведено практическое занятие по теме «Зарисовка модели изделия на фигуре с учетом заданного стиля и модных тенденций». В рамках данного занятия обучающиеся экспериментальной группы должны были выполнить творческий проект на тему «Эскиз коллекции моделей одежды в стиле стран Восточной Азии (китайский костюм, японский костюм, корейский костюм)» [9].

Контролирующий этап педагогического эксперимента заключался в диагностике эффективности формирования умений художественного проектирования у будущих закройщиков на основании итогов творческого проекта и выходного тестирования, которые проводились после проведения занятий в контрольной и экспериментальной группах. Результаты оценивания эскиза коллекции моделей одежды в стиле стран Восточной Азии (китайский костюм, японский костюм, корейский костюм)» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ оценивания результатов творческого проекта

Оценка (балл)	«2»	«3»	«4»	«5»	Итого
Уровень сформированности	низкий	сред- ний	доста- точный	высо- кий	
1	2	3	4	5	6
Контрольная группа (11 человек)					
Количество оценок	-	4	6	1	11
Общее количество баллов	-	12	24	5	41
Средний балл	3,73				
Абсолютная успеваемость	100 %				
Качественная успеваемость	63,63 %				
Экспериментальная группа (10 человек)					
Количество оценок	-	1	3	6	10
Общее количество баллов	-	3	12	30	45
Средний балл	4,50				
Абсолютная успеваемость	100 %				
Качественная успеваемость	90,00 %				

Анализ полученных результатов диагностики эффективности формирования умений художественного проектирования у будущих закройщиков, полученных по итогам выходного тестирования, представлены в таблице 4. Из таблицы видно процентное соотношение количества человек со средним, достаточным и высоким уровнями успеваемости в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 4

Результаты выходного диагностирования уровня сформированности умений художественного проектирования

Оценка (балл)	Общее количество обучающихся – 21 человек							
	контрольная группа (11 человек)				экспериментальная группа (10 человек)			
	кол-во оценок	общее кол-во баллов	%	средний балл	кол-во оценок	общее кол-во баллов	%	средний балл
«2»	-	-	-	3,73	-	-	-	4,50
«3»	4	12	36,36		1	3	10,00	
«4»	6	24	54,55		3	12	30,00	
«5»	1	5	9,09		6	30	60,00	
Всего	11	41	100		10	45	100	

На рисунке 2 графически представлен уровень успеваемости обучающихся после проведения эксперимента.

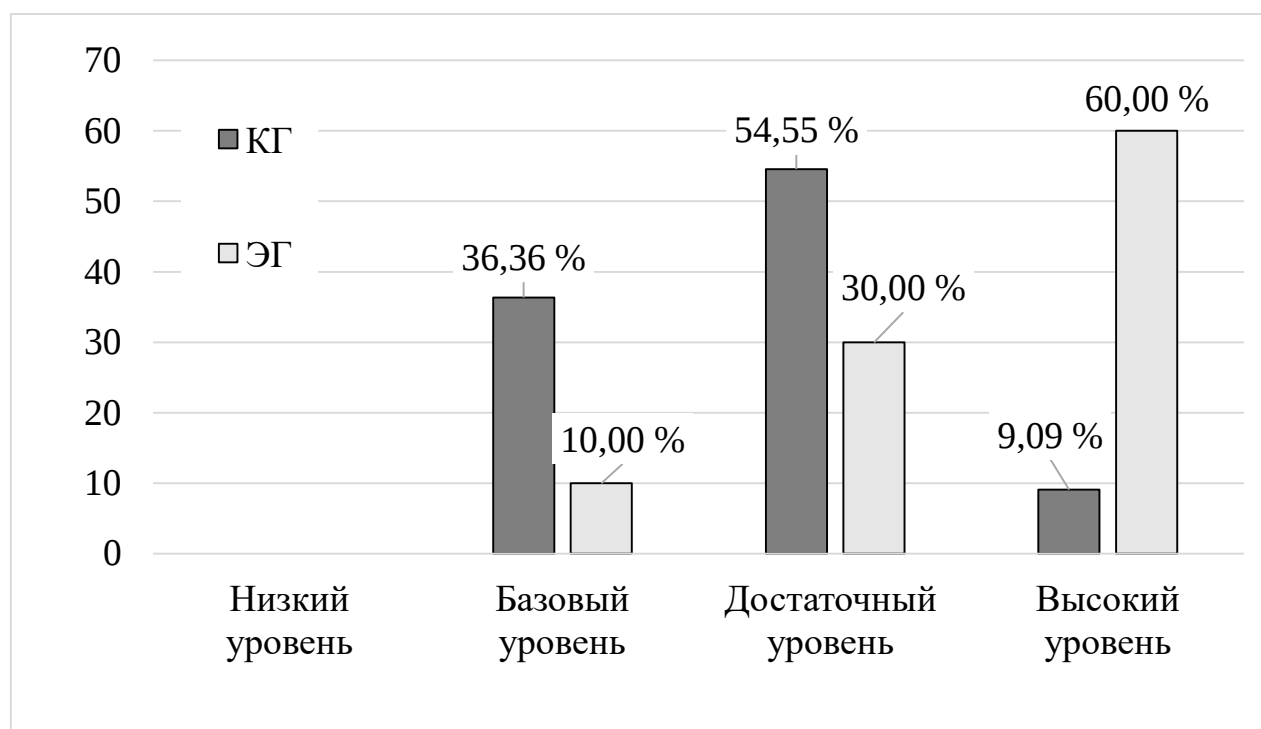


Рисунок 2. Уровень успеваемости обучающихся после эксперимента

Результаты анализа среднего балла успеваемости обучающихся после проведения эксперимента и вычисление дисперсии квадратных отклонений их результатов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Расчет дисперсии средних оценок обучающихся (после эксперимента)

Группа	Оценка	Кол-во оценок	Средне-арифметическое (средний балл) $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x}{n}$	Отклонение от среднего $x_i - \bar{x}$	Квадрат отклонения $(x_i - \bar{x})^2$	Произведение количества оценок на квадрат отклонения $f \cdot (x_i - \bar{x})^2$	Дисперсия $\sigma^2 = \frac{\sum f \cdot (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}$
1	2	3	4	5	6	7	8
ЭГ	«3»	1	4,50	-1,5	2,25	2,25	0,50
	«4»	3		-0,5	0,25	0,75	
	«5»	6		0,5	0,25	1,50	
КГ	«3»	4	3,73	-0,73	0,53	2,12	0,42
	«4»	6		0,27	0,073	0,44	
	«5»	1		1,27	1,613	1,613	

$$t_{\text{emp}} = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} = \frac{|4,5 - 3,73|}{\sqrt{\frac{0,5}{10} + \frac{0,42}{11}}} = \frac{0,77}{\sqrt{0,05 + 0,04}} = \frac{0,77}{\sqrt{0,09}} = \frac{0,77}{0,3} = 2,56.$$

Расчетное значение t-критерия $t_{\text{эмп}} = 2,56$. Табличное значение определяется с учетом обратного уровня достоверности $p = 0,05$ и числа степеней свободы $df = n_1 + n_2 - 2$; $df = 10 + 11 - 2 = 19$.

Табличное значение t-критерия (при уровне значимости $p < 0,05$ (5 %) и числе степеней свободы $df = 19$, $t_{\text{кр}} = 2,56$ [10]. Получаем $2,56 (t_{\text{кр}}) > 2,0930 (t_{\text{эмп}})$.

Эмпирическое значение больше табличного, что свидетельствует о существенном различии в подготовке двух групп (КГ и ЭГ) по диагностированному критерию.

На основании выходного диагностирования умений художественного проектирования, можно наблюдать, что уровень успеваемости обучающихся контрольной группы практически не изменился, это можно увидеть на рисунке 3.

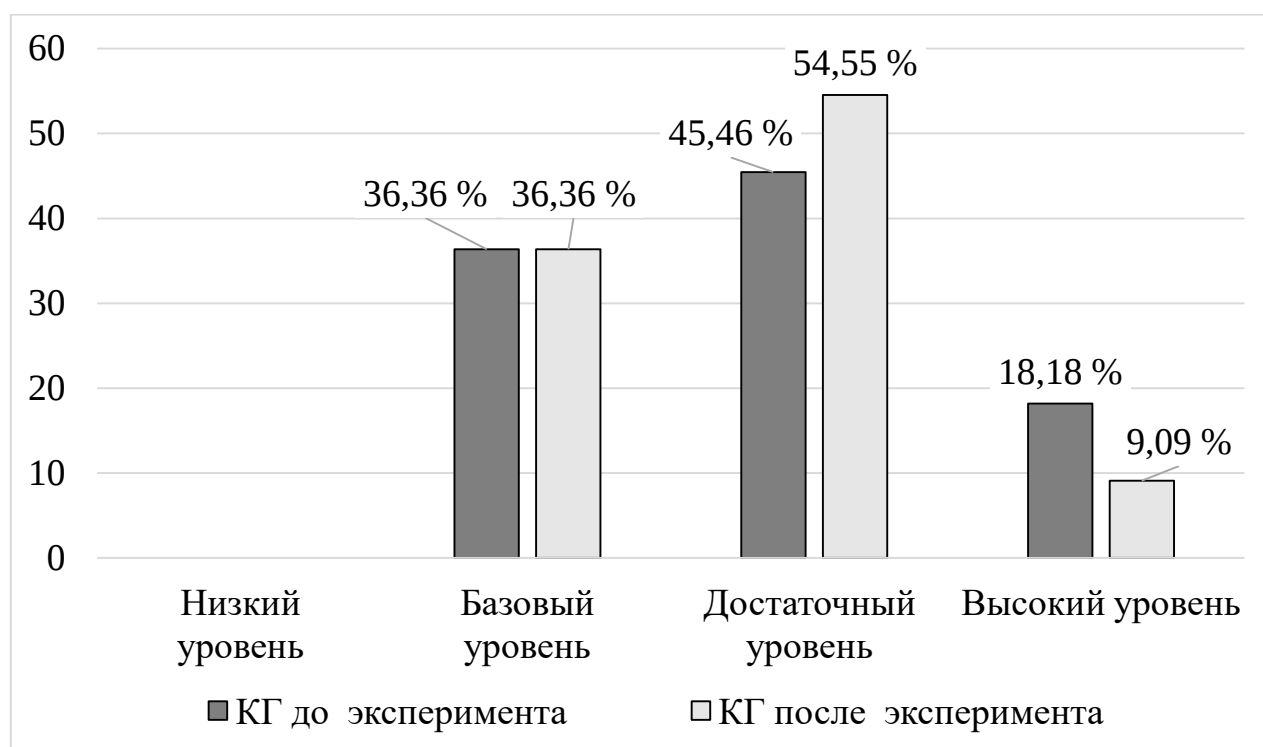


Рисунок 3. Успеваемость обучающихся контрольной группы до и после эксперимента

На рисунке 4 можно наблюдать значительную разницу уровня успеваемости обучающихся в экспериментальной группе до и после эксперимента.

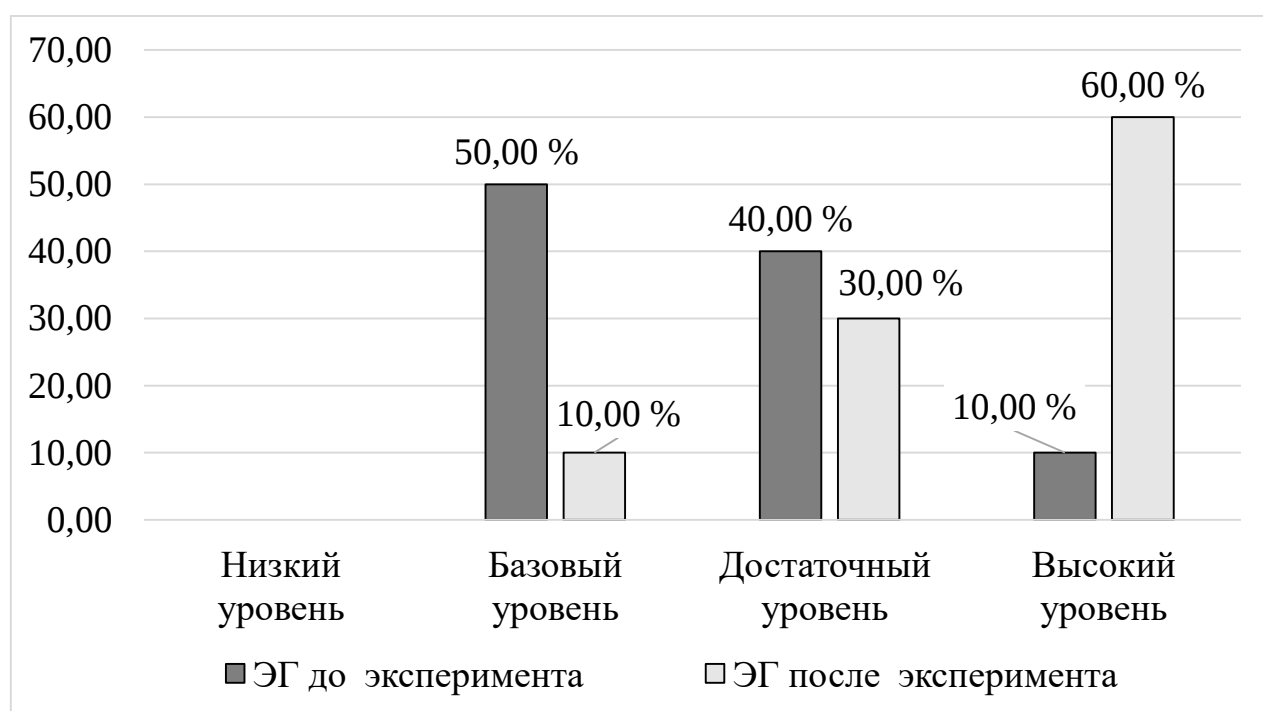


Рисунок 4. Успеваемость обучающихся экспериментальной группы до и после эксперимента

Графически рисунки 2, 3 и 4 наглядно демонстрируют эффективность использования модели и разработанных методических материалов на основе творческого проекта, что отражается в положительной динамике показателей уровня сформированности диагностируемых умений у обучающихся в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты, которые были получены в ходе педагогического эксперимента, показывают преимущества использования метода творческих проектов.

В результате применения модели обучения, основанной на творческих проектах, значительно возросли результаты формирования умений художественного проектирования, а также активизировался творческий потенциал обучающихся. Кроме того, повысился уровень работы в группах.

Представленные результаты педагогического эксперимента по формированию умений художественного проектирования у будущих закройщиков подтверждают правильность выбранных методов и подходов к поставленной проблеме.

Литература

1. Пак К.В. Сущностная характеристика понятия «Художественное проектирование одежды» / К.В. Пак, Э.Р. Шарипова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 10. – Симферополь : РИО КИПУ имени Февзи Якубова, 2024. – С. 213–220.
2. Демидко М.Н. Педагогический эксперимент как один из методов педагогических исследований [Электронный ресурс] / М.Н. Демидко // Мастерство online : международный научно-популярный журнал. – 2018. – № 4. – Режим доступа : <https://bseumtc.by/wp-content/uploads/2022/01/2018-4-pedagogicheskij-eksperiment-kak-odin-iz-metodov-pedagogicheskikh-issledovanij.pdf>.
3. Егоров В.В. Педагогика высшей школы : учебное пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
4. Кротов В.М. Методика организации и проведения педагогического эксперимента : методические рекомендации / авт.-сост. В.М. Кротов. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2008. – 92 с.
5. Овечкин В.П. Педагогическое исследование: термины, понятия и их определение : учебно-справочное пособие / В.П. Овечкин. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. – 170 с.
6. Циулина М.В. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.
7. Самойлова М.В. Условия организации экспериментального исследования в педагогике / М.В. Самойлова // Педагогический эксперимент: подходы и

- проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 3. – Симферополь : РИО КИПУ, 2017. – С. 39–44.
8. Тархан Л.З. Организация педагогического эксперимента, как предмет особого внимания исследователя / Л.З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 2. – Симферополь : РИО КИПУ, 2016. – С. 8–16.
 9. Рабочая программа профессионального модуля ПМ 01 «Прием заказов на изготовление изделий» МДК 01.01 «Выбор фасов изделий» основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования по профессии 29.01.05 «закройщик», 2019 г.
 10. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 392 с.

УДК 378.048.2

Самойлова Мария Васильевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
профессиональной педагогики, технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ВЫБОР ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** В статье раскрыты сущность и значение диагностического инструментария для организации педагогического эксперимента. Представлен обзор методов и средств диагностики педагогических результатов. Описан опыт применения диагностического инструментария в работах магистрантов, будущих педагогов профессионального обучения.*

***Ключевые слова:** профессиональное обучение, педагогическая диагностика, педагогический эксперимент, диагностический инструментарий, обучающиеся магистратуры.*

Samoilova Maria

CHOICE OF DIAGNOSTIC TOOLS IN PEDAGOGICAL RESEARCH OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

***Summary.** The article reveals the essence and significance of diagnostic tools for organizing a pedagogical experiment. An overview of methods and means of diagnosing pedagogical results is presented. The experience of using diagnostic tools in the works of graduate students, future teachers of professional training is described.*

***Keywords:** professional training, pedagogical diagnostics, pedagogical experiment, diagnostic tools, master's degree students.*

Постановка проблемы. Важная роль в обеспечении качества образования отводится педагогической диагностике, которая выступает неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности педагога. Ее основная задача заключается в объективной оценке организационно-педагогических условий и результатов их реализации на всех этапах педагогического процесса. В связи с необходимостью вооружения будущих педагогов знаниями об актуальных педагогических технологиях, включая технологии контроля качества образова-

тельных результатов, актуализируются вопросы, связанные с практической подготовкой обучающихся к выбору и разработке диагностического инструментария в системе профессионального образования.

Осваивая опыт проектирования отдельных элементов учебного процесса, при выполнении магистерского исследования будущие педагоги профессионального обучения проводят педагогический эксперимент на базе образовательных организаций, партнеров практической подготовки, и сталкиваются с необходимостью осуществить оценку показателей успешности выбранных методов и педагогических технологий. Однако на практике обучающиеся зачастую сталкиваются с объективными трудностями выбора диагностического инструментария, релевантного условиям реального образовательного процесса.

Анализ последних исследований и публикаций. Отдельные теоретические и практические аспекты педагогической диагностики нашли отражение в работах А.С. Белкина, В.И. Кагана, В.Н. Максимовой, П.И. Пидкасистого, В.П. Симонова, Н.А. Сыченикова, В.Н. Шамардина и др.

Как отмечают авторы В.А. Сидорина, А.В. Чакмина, педагогическая диагностика позволяет выявить недостатки учебного процесса, наметить пути их устранения при проектировании учебных планов, программ, учебных и методических пособий [11].

Цель статьи – раскрыть особенности выбора диагностического инструментария будущими педагогами профессионального обучения при проведении педагогического эксперимента.

Изложение основного материала. Термин «диагностика» наряду с традиционным термином «контроль и учет знаний учащихся» начал широко применяться в отечественной дидактике с 60-х гг. прошлого столетия. Немецкий ученый К. Ингенкамп определил педагогическую диагностику как средство, способствующее выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации [5, с. 23].

Как справедливо отмечают авторы М.М. Дудина и Ф.Т. Хаматнуров, в педагогической теории отсутствует однозначное определение педагогической диагностики. Сущность данной педагогической категории связывают с контролем и проверкой результатов обучения (В.В. Воронов и др.), с методами контроля (В.И. Каган, Н.А. Сычников и др.), с описанием совокупности видов деятельности [3, с. 17].

Исследуя понятие педагогической диагностики, Н.Т. Рожков обосновывает следующее ее толкование в широком понимании: «синергетическая система, которая по своим целям является системно-ролевой, по взаимодействию всех ее частей – синергетической, по сути взаимодействия – системно-функциональной [9].

Как отмечает автор Е.Н. Артеменок, диагностический инструментарий можно рассматривать в узком смысле как механизм или инструмент, а в широком смысле – как процедуру или схему реализации метода педагогической диагностики для определения состояния того или иного объекта педагогического процесса, причин этого состояния и разработки рекомендаций о дальнейшем функционировании исследуемого объекта [1].

Автор П.С. Краснов отмечает, что в педагогический инструментарий входит описание используемых методик, особенности проведения диагностики, система оценивания ответов, раздаточный материал для выполнения диагностических работ, таблицы для фиксации результатов обследования [8].

Технологическая последовательность диагностического исследования, описанная С.К. Овсянниковой, включает следующие процедуры: постановка диагностируемой цели; постановка конкретных задач изучения личности или коллектива; отбор диагностических методов изучения свойств и качеств отдельной личности или социально-психологических особенностей коллектива; анализ полученных результатов; сопоставление их с уже известными данными и интерпретация в свете данных психологической и педагогической наук [7, с. 17–18].

К основным, наиболее распространенным, методам педагогической диагностики относятся следующие: наблюдение, опрос в форме интервью, письменный опрос в форме анкет, тесты на определение показателей личностных приращений, изучение продуктов деятельности. В таблице 1 представлены основные методы педагогической диагностики. Все эти методы широко используются как для обоснования целесообразности проведения, так и для оценки качественного эффекта педагогического эксперимента. То есть диагностический инструментарий включает исследовательские методы эмпирического уровня и является неотъемлемым обеспечением экспериментального исследования в педагогике. Основные требования к методам диагностики заключаются в том, что они должны быть валидными, точными

и надежными. Как отмечает Г.А. Кадырова, эффективность выбранных методов, например, составления или разработки анкет, контрольных заданий для определения показателей уровней сформированности или развития компетенций, компетентности, культуры и др., может быть проверена в процессе пилотажного исследования [4].

Таблица 1

Методы педагогической диагностики

Методы педагогической диагностики	Разновидности	Недостатки
1	2	3
<i>Педагогическое наблюдение</i> – непосредственное планомерное и длительное восприятие педагогических явлений без вмешательства исследователя в него [12, с. 57]	- <i>По степени формализованности</i>: контролируемое и неконтролируемое; - <i>по степени участия наблюдателя</i>: включенное и невключенное; - <i>по условиям организации</i>: открытое и скрытое; - <i>по месту проведения</i>: полевое и лабораторное; - <i>по регулярности проведения</i>: систематическое и случайное [7, с. 51]	- Длительность; - субъективность; - невозможность статистической обработки
<i>Беседа диагностическая</i> – позволяет глубоко изучить и выявить индивидуально-психологические особенности личности: склонности, интересы, степень воспитанности, отношения учащегося к жизненным фактам, явлениям, к труду, собственным поступкам [6, с. 38]	Формализованная и неформализованная	Различные условия проведения беседы для разных респондентов
<i>Методы опроса</i> – письменные или устные обращения исследователя к испытуемым, содержание ответов, на которые раскрывает отдельные	- <i>Метод интервью</i> (устный опрос): стандартное, творческое, глубокое [12, с. 149];	- Субъективность; - ограниченность.

Продолжение таблицы 1

1	2	3
аспекты изучения проблемы [2, с. 156]	- <i>метод анкетирования</i> (письменный опрос): полное и выборочное; контактное и заочное; групповое и индивидуальное [12, с. 149]	
<i>Тестирование</i> – исследовательский метод, который позволяет уточнить уровень компетенций, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий	По функциональным признакам: - тесты интеллекта; - тесты креативности; - тесты достижений; - личностные тесты; - проективные тесты [12, с. 103–104]	- Сложность разработки валидных тестов; - ограниченность проверки знаний; - возможность случайных ответов
Изучение информационных источников по проблемам исследования (или методы изучения продуктов деятельности) – система процедур, направленных на сбор, систематизацию, анализ и расшифровку продуктов деятельности личности	- Анализ личных документов; - анализ официальных материалов групповой, коллективной и массовой коммуникации; - анализ продуктов деятельности; - метод изучения и анализа работ обучающихся (письменных, лабораторных, практических) [12, с. 129]	- Неполная информация

Диагностика состояния педагогического процесса обеспечивает решение различных задач на констатирующем, формирующем, контрольном этапах педагогического эксперимента. Так, например, магистранты на констатирующем этапе эксперимента сталкиваются с задачей диагностики проблемы состояния исследуемого явления, для решения которой целесообразно составить опросники для обучающихся (педагогов, работодателей), в которые необходимо включать корректно сформулированные вопросы о содержании, сложностях изучения, проблемах обеспечения качества в границах предмета исследования. В процессе педагогической практики обучающиеся ма-

гистратуры могут осуществлять наблюдение как за ходом педагогического процесса в целом, так и за отдельными участниками (обучающимися) в реальных педагогических ситуациях, при посещении и анализе занятий, при осуществлении самоанализа проведенного занятия. При этом для каждой конкретной задачи используют бланки по специально разработанной форме.

Важным этапом подготовительного этапа исследования является изучение письменной документации. В рамках изучения информационных источников по проблемам исследования, обучающиеся изучают нормативно-планирующую и программную документацию обеспечения условий педагогического процесса (ФГОС, ОПОП, учебные планы, программы профессиональных модулей и отдельных дисциплин, журналы оценок и т. д.).

На этапе формирующего эксперимента для диагностики результатов обучения и воспитания обучающихся осуществляется выбор диагностического инструментария для отдельных компонентов исследуемых явлений (например, мотивационного, когнитивного, деятельностного и т. д.). Этой работе предшествует глубокое теоретическое исследование по определению структуры и содержания предмета исследования. Как справедливо отмечают авторы В.И. Сердюков и Н.А. Сердюкова, результаты педагогического эксперимента во многом определяются качеством педагогических измерительных материалов, используемых при предварительном и итоговом тестировании [10]. Так, например, перед диагностикой готовности к какой-либо деятельности необходимо определить ее составные элементы их содержание, уровни формирования и критерии оценивания. Для изучения когнитивного компонента составляются диагностические тесты в соответствии с программным материалом, разрабатывается и согласовывается с научным руководителем и руководителем практики как содержание данных тестов, а также критерии и процедуры оценивания.

Таким образом, диагностический инструментарий будущего педагога профессионального обучения предусматривает реализацию эмпирических методов педагогического исследования с использованием специально разработанных диагностических средств и является необъемлемым обеспечением педагогического эксперимента.

Литература

1. Артеменок Е.Н. Подготовка будущих учителей к разработке диагностического инструментария на компьютерной основе [Электронный ресурс] /

- Е.Н. Артеменок. – Режим доступа : https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22136/1/Артеменок%20Е_Н.pdf.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим вченим / С.У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
 3. Дудина М.М. Основы психолого-педагогической диагностики : учебное пособие / М.М. Дудина, Ф.Т. Хаматнуров. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 190 с.
 4. Кадырова Г.А. Роль пилотажного исследования в педагогическом эксперименте / Г.А. Кадырова // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 4. – Симферополь : РИО КИПУ, 2018. – С. 53–58.
 5. Каргина Е.М. Диагностический инструментарий для определения уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды : монография / Е.М. Каргина. – Пенза : ПГУАС, 2015. – 236 с.
 6. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
 7. Овсянникова С.К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе : учебно-методическое пособие / С.К. Овсянникова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 243 с.
 8. Разработка диагностического инструментария для оценки уровня освоения планируемых результатов основных образовательных программ учащихся с разным уровнем образовательных потребностей : методические рекомендации / сост. П.С. Краснов. – Мурманск : ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2018. – 38 с.
 9. Рожков Н.Т. Педагогическая диагностика: понятие и функции / Н.Т. Рожков // Наука-2020. – 2015. – № 2 (6). – С. 34–46.
 10. Сердюков В.И. Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения / В.И. Сердюков, Н.А. Сердюкова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 84–90.
 11. Сидорина В.А. Проблемы педагогической диагностики в системе высшего профессионального образования / В.А. Сидорина, А.В. Чакмина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 3–2. – С. 246–248.
 12. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях безперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 406. с.

УДК 377:37.091.3

Хаялиева Сусанна Зевриевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь);
Стеченко Анастасия Алексеевна,
студентка кафедры профессиональной педагогики,
технологии и дизайна одежды
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

***Аннотация.** В статье раскрыты некоторые аспекты применения игровых технологий в процессе формирования технологических умений обучающихся колледжа. Обозначена основная суть и педагогический потенциал деловой игры. Представлен фрагмент занятия учебной практики, в основу которого положена игровая технология, а содержание сценария направлено на формирование технологических умений обучающихся колледжа по профессии «портной».*

***Ключевые слова:** формирование, технологические умения, игровые технологии, деловая игра.*

Hayalievа Susanna, Stechenko Anastasia

DIDACTIC POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES FOR FORMING TECHNOLOGICAL SKILLS OF COLLEGE STUDENTS

***Summary.** The article reveals some aspects of application of game technologies in the process of forming technological skills of college students. The main essence and pedagogical potential of the business game are outlined. A fragment of the lesson of educational practice is presented, which is based on game technology, and the content of the scenario is aimed at forming technological skills of college students in the profession of «tailor».*

***Keywords:** education, technological skills, game technology, business game.*

Постановка проблемы. Подготовка специалистов, отвечающих требованиям времени, – одна из важнейших задач профессионального образования. На сегодняшний день основной задачей среднего профессионального образования является повышение качества

подготовки будущих специалистов в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта. Практика показывает, что, окончив колледж, выпускник не в достаточной степени готов к профессиональной деятельности, что, в частности, связано с недостаточным уровнем сформированности технологических умений. С целью преодоления обозначенной проблемы мы предлагаем использовать игровые технологии в образовательном процессе как одно из ключевых условий формирования технологических умений у обучающихся колледжа.

Анализ исследований и публикаций показал, что игровые технологии, позволяющие сформировать профессиональные умения и навыки, являются достаточно универсальным приёмом для создания интерактивного занятия. В научных публикациях отмечены различные аспекты реализации игровых технологий в учебном процессе: К.М. Викторова и М.А. Ткачук рассматривают применение элементов игровых технологий в преподавании учебных дисциплин для обучающихся [1]; О.В. Мерзлякова отмечает значение игровых технологий в учебном процессе техникума при повышении учебно-познавательной мотивации у обучающихся и при формировании их общих компетенций [2]; описывают опыт применения дидактических игр, в частности деловых игр, Ж.Н. Савельникова (в ходе изучения различных тем по дисциплине «Информационные технологии» [3]), О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова и А.А. Мокрова (по дисциплине «Педагогические технологии» [4]) и И.А. Артамонова (представляет обобщённый опыт применения игровых технологий для формирования компетенций обучающихся в учебных заведениях среднего профессионального образования [5]).

Цель статьи – обоснование реализации игровых технологий в формировании технологических умений у обучающихся колледжа.

Изложение основного материала. Одной из актуальных задач в подготовке квалифицированных рабочих кадров в процессе обучения является формирование профессиональных умений у обучающихся колледжа, в частности, технологических.

Под технологическими знаниями понимается знание обучающимися определенных базовых понятий в области их специальности, представления о прогрессивных технологиях производства и т. д. Технологические умения – умения самостоятельно искать необходимую информацию, выполнять различного рода графические работы,

прогнозировать и оценивать результаты своей деятельности, определять свою профессиональную пригодность [6].

В ходе профессиональной деятельности человек должен уметь приспосабливаться к различной технологической деятельности и новым способам её выполнения. Формирование технологических умений происходит во время выполнения упражнений, разнообразных технологических операций и творческих проектов. Многие авторы делят технологические умения на следующие виды: общетехнологические, общепроизводственные, специальные. К общетехнологическим относятся планирование, организация, самоконтроль и регулирование. Общепроизводственными умениями являются чтение и составление чертежей, выполнение технических расчётов, измерение, настройка и наладка технического оборудования и т. п. Специальные технические умения обеспечивают высокий уровень выполнения технологических действий в той или иной профессии.

Отметим, что важной задачей в образовании является организация учебного процесса, направленная на развитие у обучающихся активного отношения к учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. В настоящее время эффективное формирование и развитие знаний и умений у обучающихся осуществляется применением активных и интерактивных педагогических технологий. Так, современные педагоги отмечают, что в процессе обучения важно соблюдение принципа активности обучающихся, который может быть полноценно учтен в процессе формирования технологических умений в ходе реализации игровых технологий. Именно дидактическая игровая деятельность является условием создания той самой мотивирующей средой для возникновения потребности в усвоении знаний и умений [7, с. 6–7].

Педагогические игры являются обширной группой методов и приёмов организации педагогического процесса. Педагогическая игра имеет отличительную особенность – чётко поставленную цель обучения, соответствует педагогическому результату, который обоснован, выделен в явном виде и характеризуется учебно-познавательной направленностью. При внедрении игры на занятиях необходимо продумать структуру игрового процесса: роли участников, игровые действия, сюжет, взаимодействие игроков между собой и с предметами игры [8, с. 85].

Игровые технологии имеют дидактический потенциал, т. к. способствуют достижению результатов в формировании технологических умений у обучающихся в ходе командной работы. Также игры усиливают мотивацию игроков в получении новых знаний и умений по специальности. «Примеряя на себя» различные социальные и профессиональные роли, обучающиеся формируют ответственное отношение к обучению и осознание важности получения дополнительной информации в ходе саморазвития в профессии. Применение игровых технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет также развивать такие важные умения, как планирование и контроль собственных действий, определение деятельности в различных ситуациях, основанных на полученных условиях, работы в группе, поиск компромиссов и разрешения конфликтов [9].

Из имеющего разнообразия педагогических игр (по характеру игровой методики в формировании умений) выделяем деловую игру.

Деловая игра – это специально организованное управление обучающимися, интегрирующее профессиональную деятельность определённого специалиста, направленную на формирование и отработку профессиональных умений и навыков. Учебная деловая игра активизирует учебный процесс и имеет некоторые преимущества по сравнению с традиционной формой проведения занятий. Она обуславливает заинтересованность каждого из ее участников в более глубоком изучении проблемы и предоставляет обучающимся формировать и повышать мастерство в профессии. Кроме этого, деловая игра способствует выявлению таких качеств личности, как дисциплинированность, ответственность, чувство долга, умение взаимодействовать с коллективом, обеспечивает большую эмоциональную включённость обучающихся в образовательный процесс [10, с. 7].

Деловая игра позволяет обучающимся самостоятельно найти решение ситуации, которая основана на будущей работе специалиста, для закрепления уже полученных знаний и развитию критического мышления в решении проблем. Игра создаёт ситуацию, которая может случиться в действительности на рабочем месте и предлагает участникам найти способы выхода из данной ситуации в безопасной и контролируемой обстановке.

Опишем опыт применения деловой игры в образовательном процессе колледжа при подготовке портных в ходе прохождения пе-

дагогической практики обучающимися 4 курса направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизации «Технология и дизайн одежды». Занятие по учебной практике разработано и проводилось для обучающихся 2 курса по профессии «портной» на тему «Подготовка жакета к первой примерке». Основная цель занятия заключалась в формировании умений и навыков у обучающихся подготовки деталей кроя жакета к обработке и изделия к примерке.

Отметим, что особенностью учебной практики является то, что процесс обучения предполагает выделение в нем определенных этапов (инструктажей), каждый из которых характерен специфическими педагогическими средствами его осуществления – формами, методами, средствами. Реализация деловой игры в ходе учебной практики осуществлялась в ходе текущего и заключительного инструктажей. Но на завершающем этапе вводного инструктажа устанавливались основные задачи и правила, на текущем инструктировании происходила основная реализация сценария игры, а на заключительном инструктировании подводились итоги и оценка результатов командной работы. Ниже приведем сценарий игры.

Сценарий игры. В качестве проверки закрепления полученных знаний, которые обучающиеся получили на вводном инструктировании, группа обучающихся была разделена на 3 подгруппы (команды), которые в дальнейшем имитировали работу «Ателье». В каждое ателье поступила задача на пошив жакета различных фасонов. В качестве задачи обучающимся необходимо было провести первую примерку жакета на манекен. Для этого команде необходимо выполнить обработку деталей кроя жакета и подготовить изделие к первой примерке. Каждой команде были выданы: детали изделия из ткани на базовый 48 размер (2 детали полочки, 2 детали спинки, 1 деталь рукава), технический рисунок модели и её описание, манекен. В ходе игры «работники» ателье должны подготовить изделия к первой примерке и провести ее. Победителем являлась та команда, которая проводила правильно первую примерку и находила все недочёты в конструкции изделия (в конструкции деталей заранее были внесены ошибки, которые обучающимся необходимо было определить). Каждая команда обучающихся, представляющая работников ателье, должна в своём

ответе описать выявленные дефекты в ходе первой примерки и обосновать, как их устранить.

Приведённый сценарий деловой игры поможет закрепить обучающимся полученные знания о проведении первой примерки, сформирует умение работы с техническим рисунком, а также навык проводить первую примерку женской верхней одежды. Кроме того, обучающиеся смогут получить опыт работы в команде для решения общей цели путём распределения командной работы между ее участниками.

В **заключении** следует отметить, что реализация деловых игр в образовательном процессе с целью формирования технологических умений у обучающихся является достойной альтернативой классическим методам обучения и может применяться на практике при условии детальной организации. Игровая технология привнесет разнообразие в содержание учебно-воспитательного процесса, способствует развитию профессиональных и социальных навыков, что происходит при взаимодействии обучающихся в ходе игры, и повышению уровня заинтересованности обучающихся к получению дополнительных знаний по профессии.

Литература

1. Ткачук М.А. Роль игровых технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / М.А. Ткачук, К.М. Викторова // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – № 4–1 (40). – С. 79–81.
2. Мерзлякова О.В. Игровые технологии как важный фактор формирования общих и профессиональных компетенций у студентов / О.В. Мерзлякова // Образование. Карьера. Общество. – 2015. – № 2 (45). – С. 65–67.
3. Савельникова Ж.Н. Опыт применения технологии игрового и имитационного моделирования / Ж.Н. Савельникова // Образование и проблемы развития общества. – 2017. – № 1 (3). – С. 28–31.
4. Вагонова О.И. Применение игровых технологий в обучении студентов / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, А.А. Мокрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 16–21.
5. Артамонова И.А. Игровые технологии как инструмент формирования и развития профессиональных компетенций студентов [Электронный ресурс] / И.А. Артамонова // ПрофОбразование : международное интернет-издание. – 2019. – Режим доступа : <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2019-03-17-1362> (дата обращения : 16.02.2025).
6. Хаялиева С.З. Формирование технологической компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе изучения специальных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : спец. 5.8.7 Методология и технология

- профессионального образования / С.З. Хаялиева. – Симферополь, 2022. – 246 с.
7. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии : учебное пособие / В.С. Зайцев ; в 2-х книгах. Книга 1. – Челябинск : ЧГБУ, 2012. – 411 с.
 8. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В.С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
 9. Куфтерина М.С. Дидактический потенциал игровых методов обучения при проведении практических занятий в среднем профессиональном образовании / М.С. Куфтерина, Н.А. Шевцова // Символ науки. – 2024. – С. 169–172.
 10. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – Москва : Издательский Дом «Дашков и К» ; МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

УДК 376.112.4: 37.048

Шаповаленко Леонид Олегович,
директор краевого государственного бюджетного
учреждения «Краевой центр психолого-медико-социального
сопровождения» (г. Красноярск)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация.** В статье раскрыта актуальность вопроса педагогического сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с особыми образовательными потребностями в условиях взаимодействия образовательной организации и семьи. Определены категории детей с особыми образовательными потребностями. Выявлена сущность и содержание педагогического сопровождения.*

***Ключевые слова:** педагогическое сопровождение воспитательной деятельности родителей, особые образовательные потребности, образовательная организация, семья.*

Shapovalenko Leonid

PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PARENTS WITH CHILDREN HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Summary.** The article reveals the issue of pedagogical support of educational activities among parents with children having special educational needs in the conditions of interaction between the educational organization and the family. Categories of children with special educational needs are identified. The essence and content of pedagogical support are revealed.*

***Keywords:** pedagogical support of educational activities of parents, special educational needs, educational organization, family.*

Постановка проблемы. На протяжении ряда последних лет в нормативно-правовых документах в области образования наблюдается усиление роли воспитания детей как системы деятельности, ориентированной на качественно новый общественный статус социального института воспитания. Решение указанной задачи возможно только при участии родителей подрастающих граждан нашей страны. Поскольку воспитание как процесс целенаправленного формирова-

ния личности было и остается основной функцией семьи в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее – Закон об образовании), родители детей имеют преимущественное право на их обучение и воспитание перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [1, с. 4].

В соответствии со статьей 44 Закона об образовании «...образовательные организации оказывают помощь родителям несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [2].

В настоящее время ориентиром для семейного и общественного воспитания являются федеральные рабочие программы воспитания в составе федеральных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, раскрывая воспитательный потенциал взаимодействия с родителями обучающихся с указанием конкретных позиций, имеющихся в образовательной организации.

В образовательной организации воспитательная деятельность планируется и осуществляется в соответствии с приоритетами государственной политики в сфере воспитания, установленными в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее – Стратегия) [3].

Для достижения цели Стратегии необходимо обеспечить условия для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей; создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Однако анализ существующей практики и научной литературы показал, что проблема педагогического сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с особыми образовательными потребностями (далее – дети с ООП) в условиях взаимодействия образовательной организации и семьи не рассматривалась в качестве предмета специального научного исследования.

Это позволило выделить нам ряд противоречий:

- между объективной необходимостью сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с ООП и недостаточной

разработанностью теоретических, научно-методических основ педагогического сопровождения в условиях взаимодействия образовательной организации и семьи;

- между необходимостью формирования компетентности родителей в воспитании детей с ООП и недостаточной разработанностью практического аспекта данного вопроса.

Анализ педагогической литературы позволил определиться в сущности ряда актуальных для осуществляемого нами исследования понятий педагогической науки, таких как «педагогическое сопровождение», «воспитание», «особые образовательные потребности».

Цель статьи – теоретическое обоснование сущности и содержания процесса педагогического сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с ООП в условиях взаимодействия образовательной организации и семьи и описать организационно-педагогические условия обеспечения результативности данного процесса.

Изложение основного материала. Термин «педагогическое сопровождение» принято считать традиционным в педагогической науке. Педагогическое сопровождение В.А. Айрапетов представляет как некую форму партнерского взаимодействия между участниками образовательного процесса, в результате которого согласуются смыслы деятельности и создаются определенные условия для индивидуального принятия решений и последующего анализа совершенных действий. Однако в данном определении не раскрывается системное взаимодействие субъектов педагогической деятельности [4, с. 67].

По мнению Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение характеризуется не сокращением влияния преподавателя, а реальным умением самого субъекта решать свои учебные и личностные проблемы [5, с. 122].

Организационно-педагогическое сопровождение – это совокупность организационных действий, направленных на управление и координацию деятельности, распределение полномочий и ответственности субъектов процесса подготовки (организационная составляющая), определение содержания, форм и методов обучения, программно-методического, информационного, технологического обеспечения, личностной поддержки, адекватных целям, принципам, закономерностям процесса формирования педагогической компетентности родителей (педагогическая составляющая) [6, с. 17].

Так, А.В. Мудрик обозначил, что в отечественной научно-педагогической литературе общепринятого определения воспитания нет.

Одно из объяснений тому – его многозначность. Современные исследователи *воспитание* рассматривают как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности и т. д. Каждое из этих определений справедливо, ибо каждое отражает какой-то аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности. Многие отечественные исследователи, используя понятие «воспитание», имеют в виду различные по объему и во многом по содержанию явления, а именно:

- воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом (т. е. фактически воспитание отождествляется с социализацией);
- воспитание в широком педагогическом смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое семьей и системой учебно-воспитательных учреждений;
- воспитание в узком педагогическом смысле, а именно: воспитательная работа, целью которой является формирование у детей, подростков, юношей и девушек определенных качеств, взглядов, убеждений [7, с. 210].

Понятие «воспитание» Е.М. Сафронова употребляет как синонимичное «воспитательной деятельности», поскольку рассматривает воспитание как деятельность, а не как государственно-организационную структуру [8, с. 17].

Анализ литературных источников показал, что термин «особые образовательные потребности» (далее – ООП) достаточно полно представлен в отечественной психолого-педагогической литературе.

В своей работе Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина и О.С. Никольская отмечают, что данное понятие появляется в отечественной педагогике значительно позже, чем в зарубежной. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» – это относительно новый, но уже достаточно устоявшийся термин, возникший при переходе от унитарного к открытому гражданскому обществу, когда оно осознает необходимость отразить в категориальном аппарате свое меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав. Категория вытеснила из широкого употребления ранее используемые термины «аномальный ребенок», «ребенок с нарушениями в развитии», «ребенок с отклонениями в развитии» и конкретизирующие их специальные, медицинские термины [9].

При этом авторы указывают, что ООП непостоянны, они могут возникать по совершенно разным причинам, меняться со временем, и главное – не обязательно быть связанными только со здоровьем обучающегося. Исследователи отмечают, что особые образовательные потребности детей могут быть обусловлены как первичными и вторичными нарушениями, так и социокультурными факторами. Данное понятие предполагает «проницаемость» границ между науками о нарушенном и нормотипичном развитии ребенка, так как детьми с ООП могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых [9].

Н.Н. Малофеев подчеркивает, что в современном отечественном образовании содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» отражает смещение акцентов в характеристике детей с недостатков, нарушений, отклонений от нормы к фиксации их потребностей в особых условиях и средствах образования [10].

Таким образом, в современном понимании (Н.В. Бабкина, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончарова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, С.Б. Лазуренко, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Т.А. Соловьева, Ю.А. Разенкова,) дети с ООП – это дети, нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания для их максимально возможного развития, образования, введения в культуру общества и семьи.

Рассмотрим подробнее наиболее распространённые обозначенные выше категории детей. Показатель «выше нормы», неравномерность в развитии и социальной адаптации определяют ООП у одаренных детей. Поскольку проявления одаренности у ребенка влекут за собой особенности его взросления, проявляющиеся в особенности восприятия мира и, как следствие, в поведении и общении. Инициативность, повышенная любознательность и чувствительность, направленная целеустремленность, в том числе в достижении результата, развитая интуиция, интеллектуальная мобильность и многие другие характеристики, с одной стороны, удивляют, а с другой – настораживают и раздражают окружающих, вызывая отторжение, подозрительность и неприятие. Для одаренного ребенка это означает социальную изоляцию. Как результат, фиксируем трудности социальной адаптации ребенка в окружающей среде [3, с. 84].

Российским законодательством закреплен термин «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (далее – обучающийся с ОВЗ). В соответствии со статьей 2 Закона об образовании

обучающийся с ОВЗ – это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [2].

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузатовым, различают следующие категории детей с нарушениями в развитии, состояние которых не позволяет им обучаться без специальных условий организации образовательного процесса: дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие и позднооглохшие, перенесшие операцию по кохлеарной имплантации); дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие, с амблиопией и косоглазием); дети с нарушениями речи; дети с нарушениями интеллекта (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость, тяжелые и множественные нарушения); дети с задержкой психического развития; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич); дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (расстройства аутистического спектра); дети с тяжелыми и множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений) [11, с. 21].

Дети иностранных граждан не представляют собой однородную социальную группу, так как очень сильно различаются между собой по социально-экономическому положению семьи, уровню образования, миграционному статусу и другим социо-демографическим показателям. В соответствии с законодательством Российской Федерации они могут не являться обучающимися с ОВЗ в ситуации, если отсутствуют недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, но при этом в силу языковых особенностей обучающиеся данной группы сталкиваются с серьезными трудностями при обучении и также нуждаются в особой организации обучения.

Таким образом, обучающиеся с ОВЗ, дети-мигранты, одаренные дети в современном понимании – дети с ООП, поскольку нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания для их максимально возможного развития, образования, введения в культуру сообщества [5].

Следует отметить, что семьи, имеющие детей с ООП, представляют собой одну из наиболее уязвимых и специфических категорий населения. Так, Е.Н. Круглова отмечает следующие особенности семьи: закрытость от внешнего мира, избегание контактов с социумом, дефицит общения, частое отсутствие работы у членов семьи, трудности в принятии ребенка, проблемы в супружеских, детско-родительских взаимоотношениях [12, с. 17].

В работах В.А. Вишневого, А.Н. Елизарова, Н.Н. Заваденко, И.Ю. Левченко, М.М. Либлинг, Н.В. Мазуровой, И.И. Мамайчук, И.М. Марковской описаны следующие особенности: сложности в процессе взаимодействия с ребёнком, проблемы ухода и воспитания, невозможность самореализации затрудняют полноценное функционирование и социокультурную адаптацию семьи в целом.

Учет этих особенностей позволил нам выделить следующие организационно-педагогические условия сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с ООП: выявление потребностей и поддержки воспитательных инициатив семьи; повышение педагогической компетенции родителей детей с ООП в вопросах развития и образования посредством проведения консультаций, просветительских мероприятий, мастер-классов и др.; поддержка родителей детей с ООП в воспитании детей, в развитии индивидуальных способностей и при необходимости коррекции нарушений их развития через вовлечение их в воспитательную деятельность.

Таким образом, предложенные организационно-педагогические условия сопровождения воспитательной деятельности родителей детей с ООП существенно обогатят систему знаний, педагогических умений, психологических позиций, личностных качеств и опыта, необходимых для эффективного воспитания детей с ООП в семье.

Литература

1. Абдуллина Л.Э. Педагогическое сопровождение самообразования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л.Э. Абдуллина. – Москва, 2019. – 24 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (с изменениями на 25 декабря 2023 года) (редакция, действующая с 1 января 2024 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 13.09.2024).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва. – Режим доступа : <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 13.09.2024).
4. Айрапетов В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В.А. Айрапетов. – Санкт-Петербург, 2005. – 241 с.
5. Александрова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия родителей и детей / Е.А. Александрова // Образование и семья:

- проблемы диагностики : материалы междунар. науч.-практич. конф. (СПб, 19–20 апреля 2007 г.). – Санкт-Петербург, 2007. – С. 120–127.
6. Кулишов В.В. Организационно-педагогическое сопровождение образовательных инициатив семьи в целях формирования опыта самостоятельной творческой деятельности ребенка : учебно-методическое пособие / В.В. Кулишов, В.В. Ехлакова, Ж.А. Зубарь. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2017. – 60 с.
 7. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации : монография / А.В. Мудрик. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2016. – 256 с.
 8. Сафронова Е.М. Воспитательная деятельность в общеобразовательной школе: функции, критерии, механизмы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Е.М. Сафронова. – Москва, 2018. – 48 с.
 9. Гончарова Е.Л. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики : Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике. – 2019. – № 39. – Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology> (дата обращения: 13.09.2024).
 10. Малофеев Н.Н. От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики – 2018. – № 34. – Режим доступа : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusiveeducation-of-children-with-special-educational-needs> (дата обращения: 13.09.2024).
 11. Лапшин В.А. Основы дефектологии : учеб. пособ. для пед. ин-тов / В.А. Лапшин, В.П. Пузанов. – Москва : Просвещение, 1990. – 143 с.
 12. Круглова Е.Е. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ в образовательном процессе адаптивной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 5.8.1. / Е.Е. Круглова. – Омск, 2023. – 26 с.

УДК 372.3

Шарапановская Ольга Николаевна,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр дополнительного образования» Усть-Кутского
муниципального образования (г. Усть-Кут, Иркутская область)

КАБИНЕТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА КАК РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье обозначены принципы организации работы с детьми по профилактике дорожно-транспортного травматизма. Раскрыты возможности и ресурсы специально оборудованного кабинета по профилактике дорожно-транспортного травматизма, обучение в котором позволяет в игровой форме и при помощи моделирования освоить правила дорожного движения детям дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** профилактика дорожно-транспортного травматизма, дошкольники, моделирование ситуаций, игра.*

Sharapanovskaya Olga

CHILD ROAD TRAFFIC INJURY PREVENTION OFFICE AS A RESOURCE FOR IMPLEMENTING PROGRAMS FOR PRESCHOOL CHILDREN

***Summary.** The article reveals the principles of organization of work with children on the prevention of road traffic injuries. The possibilities and resources of a specially equipped office for the prevention of road traffic injuries are revealed, where training allows preschool children to learn the rules of the road in a playful way and using modeling.*

***Keywords:** prevention of traffic injuries, preschoolers, simulation of situations, game.*

Постановка проблемы. Каждый день, выходя на улицу, мы становимся участниками дорожного движения: пешеходами, водителями, пассажирами различного транспорта. В связи с этим всем (без возрастного ограничения) необходимо знать правила дорожного движения (ПДД). Очень часто эти правила нарушаются, а многие дети и вовсе их не знают. Ежегодно на дорогах увеличивается поток автомобилей, что создает объективную реальность возникновения дорожно-

транспортных происшествий (ДТП). К большому сожалению, жертвами таких происшествий часто становятся дети, поэтому профилактике детского дорожно-транспортного травматизма уделено большое внимание на государственном уровне.

Анализ исследований и публикаций. В научной статье В.А. Колодия, Ю.Я. Комарова, М.Ю. Мережко, А.Г. Шарантаева обозначены изменения ситуации в безопасности дорожного движения в России и предоставлены статистические данные дорожно-транспортных происшествий за последние 20 лет. Авторы публикации отмечают, что в нашей стране проблема дорожно-транспортного травматизма занимает одно из ведущих мест. Аварийность на дорогах наносит колоссальный вред нашему государству, экономике и населению России [1]. Ежегодно на дорогах России погибают более 15 тысяч человек и получают травмы более 200 тысяч человек [2].

В связи с этим Правительство РФ разрабатывает ряд мероприятий, позволяющих снизить число пострадавших и количество ДТП в целом. Такими мероприятиями являлись федеральные целевые программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах» и «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах». Благодаря разработанной Правительством РФ федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах» к 2013 снизилось количество ДТП на 25,5 тыс. по сравнению с 2006 годом и количество погибших – на 4,7 тыс. человек. Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы направлена на определение ориентиров в области безопасности дорожного движения, направлений и способов их достижения, а также формирования у участников дорожного движения понимания перспектив и ориентиров состояния обеспечения безопасности дорожного движения на территории Российской Федерации на среднесрочный период. Основной целью Стратегии является повышение безопасности дорожного движения, а также стремление к нулевой смертности в дорожно-транспортных происшествиях к 2030 году [3]. Отмеченные федеральные целевые программы являются эффективным способом повышения безопасности дорожного движения и сокращения числа пострадавших и погибших в результате дорожно-транспортных происшествий.

Проблемы обеспечения безопасности дорожного движения и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма отра-

жены в работах Р.Ш. Ахмадиевой, Л.Г. Ахметшиной, Н.В. Белобровой, А.В. Горской, А.С. Квитчук, Н.И. Клочанова, С.А. Козловского, Е.А. Козловской, Е.Н. Левшиной, Р.В. Николаевой, Н.В. Рыбкиной и др. В исследованиях авторы отмечают необходимость системного подхода к данному процессу с первых дней контакта детей с улично-дорожной сетью. При этом Н.В. Рыбкина выделяет социально-культурную деятельность как средство профилактики детского дорожно-транспортного травматизма [4].

В научной публикации «Воспитание безопасного поведения детей на дорогах» А.В. Станкевич, О.Н. Полянской, С.М. Горбачевой, С.А. Евстафьевой, С.Е. Верютина, С.Н. Козловского, В.Ж. Курмаева, В.П. Долматова сделаны выводы, что в процессе подготовки детей к безопасному поведению на дорогах необходимо включать в программу следующее: систематизацию данных по безопасности на дорогах из различных отраслей; внедрение воспитательных процессов по безопасному поведению на дорогах в детских и молодежных организациях; проведение комплексных мероприятий по формированию безопасного поведения детей на дорогах с учетом их возрастных психофизиологических особенностей развития; формирование сообществ, способных осуществлять педагогическую и психологическую поддержку, а также правовое и методическое обеспечение процесса воспитания безопасного поведения детей как участников дорожного движения [5].

Цель статьи – описать ресурсные возможности специально оборудованного кабинета по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма и основные принципы работы педагогов.

Изложение основного материала. Приоритетными задачами национального проекта «Безопасные и качественные автомобильные дороги» являются совершенствование обучения детей правилам дорожного движения; привитие навыков безопасного поведения на дорогах, в том числе путем развития центров по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма; участие родительской общности, детей и молодежи в профилактике дорожно-транспортного травматизма; создание системы непрерывного обучения детей безопасному поведению в транспортной среде [6].

С целью предотвращения происшествий на дорогах, особенно связанных с детьми, и снижения их тяжести в 2021–2022 уч. г. на базе Центра дополнительного образования г. Усть-Кута был открыт Муниципальный ресурсный центр по профилактике детского дорожно-

транспортного травматизма – современный, специально оборудованный кабинет для занятий, оснащенный компьютерной техникой, подключенной к сети Интернет для пользования правовой системой (рисунок 1). Кабинет предназначен как для детей дошкольной, так и младшей школьной возрастных групп.



Рисунок 1. Кабинет по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма

Для знакомства с основной, базовой, информацией о ПДД и для обеспечения принципа наглядности в учебно-воспитательном процессе дополнительного образования в кабинете размещены тематические стенды: «Знаки дорожного движения», «Устройство велосипеда», «Дорожная разметка», «Содержимое аптечки первой помощи» (с образцами под оргстеклом). В зоне рекреации оборудован «Уголок безопасности дорожного движения» и расположены информационные стенды «Кажется безопасно, нет – опасно». Для отработки обучающимися практических навыков по соблюдению правил дорожного движения в кабинете имеется четырехсторонний перекресток (с целью имитации реальных условий) и комплект стоек с дорожными знаками (рисунок 2).



Рисунок 2. Работа с макетом четырехстороннего перекрестка с дорожными знаками

В ходе приобщения обучающихся к безопасному поведению на дороге и соблюдению правил дорожного движения особое внимание педагогами уделено игровым технологиям. Это основная, приоритетная, технология, на основании которой построено обучение по дополнительной общеразвивающей программе «Дети и дорога». Ее специфика состоит в моделировании возможных реальных ситуаций на дороге.

Игровой метод обучения является наиболее оптимальным для обучающихся занятий дошкольников: чем интереснее и увлекательнее проведено занятие, тем оно доступнее для них, тем эффективнее осваиваются правила поведения на дороге. Например, настольная игра – магнитно-маркерный макет «Азбука дорог» с комплектом тематических магнитов позволяет моделировать проблемные дорожные ситуации. При помощи магнитной доски «Дорожное движение» с комплектом тематических магнитов можно не только привлечь внимание обучающихся, но и разнообразить любое занятие (рисунок 3).



Рисунок 3. Работа на магнитном макете «Дорожное движение»

Кроме того, на протяжении всего занятия поддерживается и стимулируется познавательный интерес детей любого возраста с помощью моделирования на магнитном макете «Дорожное движение» опасных и безопасных дорожных ситуаций (игры с машинками, фигурами пешеходов, проговаривание действий). Упражнения на развитие глазомера и бокового зрения, игры с макетами, когда на нем (на макете улицы) дети сами создают опасные и безопасные дорожные ситуации и объясняют свою точку зрения. Играя с магнитным макетом «Дорожное движение», обучающиеся ставят себя в условия выполнения различных ролей: пешехода, водителя, регулировщика.

Дополнительно кабинет оборудован мультимедийной учебно-методической программой «Азбука дорожной науки». Просецируя изображение дорожной инфраструктуры, мы получаем возможность донести до слушателей материал, наглядно демонстрируя различные дорожные ситуации, а обучающиеся могут выполнять задания в реальном времени, принимая решения в определенной проблемной ситуации. Мультимедийное оборудование используется на каждом занятии.

Широкие возможности интерактивного материала позволяют не только проводить занятия, знакомиться с различной информацией по ПДД, решать задачи, тесты и ребусы непосредственно в кабинете, но и позволяют эффективно проводить занятия в дошкольных учреждениях:

- интерактивные занятия;
- мультфильмы по безопасности на дороге;
- наборы учебно-дидактических модулей «О чем говорят дорожные знаки», «Дорожная грамота для самых маленьких»;
- набор плакатов «Азбука юного пешехода», «Дорога на зелёный свет» и т. д.

Применяя игровую технологию с элементами проблемного обучения, главной задачей педагога является донести до детей знания правил дорожного движения и выработать в детях потребность в их соблюдении для самосохранения.

Чем раньше начнется процесс обучения правильным действиям на улице и дороге, тем шире будет возможность воспитания грамотного пешехода и значительного уменьшения дорожно-транспортного травматизма среди детей и подростков. В связи с этим встал вопрос о необходимости и актуальности разработки дополнительных общеразвивающих программ по обучению правилам дорожного движения для разных возрастов, которые позволят расширить знания детей в области ПДД.

Из реализуемых в личной деятельности двух общеразвивающих дополнительных программ «Знатоки ПДД» для возраста 9–12 лет и «Дети и дорога» для возраста 5–7 лет, самой актуальной и востребованной стала дополнительная развивающая программа «Дети и дорога», предназначенная для обучающихся дошкольного возраста. Эта программа составлена на основе пособия «Дорожные уроки для самых маленьких» [7]. Согласно результатам опроса родителей, почему они отдали предпочтение программе «Дети и дорога», стало понятно, что при подготовке к школе детям необходимо знать о правилах дорожного движения и безопасности самостоятельного передвижения от дома в школу и обратно. В 2022–2023 уч. г. данной программой было охвачено около 280 детей 5–7 лет из 6 дошкольных образовательных учреждений г. Усть-Кута. Все дети, прошедшие обучение, получили в личном кабинете родителей Навигатора Иркутской области сертификаты. В 2023–2024 уч.г. данной программой было охвачено около 200 дошкольников.

Выводы. Пройдя обучение по программе «Дети и дорога», обучающиеся не только осваивают правила дорожного движения, но и понимают степень ответственности за их нарушение. Кроме этого, ребята обучаются самостоятельно оценивать дорожную ситуацию, ориентироваться в пространстве при построении маршрута передвижения «Школа – дом – школа», определять самый безопасный маршрут. Также у обучающихся формируется активная жизненная позиция образцового участника дорожного движения.

Литература

1. Аварийность на дорогах и учет ДТП [Электронный ресурс] / М.Ю. Мережко, Ю.Я. Комаров, В.А. Колодий, А.Г. Шарантаев // Молодой ученый. – 2021. – № 10 (352). – С. 29–31.
2. Соколова Т.Б. Социально-культурное развитие дошкольников при формировании культуры безопасности участников дорожного движения в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Татьяна Борисовна Соколова. – Челябинск, 2013. – 25 с.
3. Об утверждении Стратегии безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы : распоряжение Правительства РФ от 08.01.2018 № 1-р. [Электронный ресурс]. – Москва, 2018. – Режим доступа : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_288413/.
4. Рыбкина Н.В. Социально-культурная деятельность как средство профилактики детского дорожно-транспортного травматизма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. – Тамбов : Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2006. – 25 с.
5. Воспитание безопасного поведения детей на дорогах / А.В. Станкевич, О.Н. Полянская, С.М. Горбачева и др. // Педагогика: традиции и инновации : материалы X Международной научной конференции (г. Казань, декабрь 2018 г.). – Казань : Молодой ученый, 2018. – С. 8–11.
6. Национальный проект «Безопасные и качественные автомобильные дороги» : утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным программам от 24 декабря 2018 г. № 15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://edu.gov.ru/project_activity/5/safe_roads/.
7. Объединённое познавательное игровое пособие для детей дошкольного возраста по безопасному поведению на дороге «Дорожные уроки для самых маленьких» : пособие. Проект «Безопасные дороги» Партии Единая Россия. – Москва : ООО Издательство «Кедр», 2021. – 35 с.

УДК 373.21

Шмелева Елена Валерьевна,
педагог дополнительного образования
МБУДО Центр дополнительного образования
Усть-Кутского муниципального образования,
г. Усть-Кут, Иркутская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ РАННЕГО РАЗВИТИЯ «СОВЁНОК»

***Аннотация.** В статье раскрыт способ организации индивидуализации обучения для одаренных дошкольников в дополнительном образовании. Отражено влияние построения индивидуального образовательного маршрута на личностное и творческое развитие дошкольника и на создание для обучающегося ситуации успеха.*

***Ключевые слова:** дошкольники, индивидуальный образовательный маршрут, творческое развитие, дополнительное образование.*

Shmeleva Elena

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF GIFTED STUDENTS OF THE EARLY DEVELOPMENT SCHOOL «SOVENOK»

***Summary.** The article reveals a way to organize individualization of education for gifted preschoolers in additional education. The influence of building an individual educational route on the personal and creative development of a preschooler and on creating a situation of success for a student is reflected.*

***Keywords:** preschoolers, individual educational route, creative development, additional education.*

Одаренность человека – это маленький росточек,
едва проклюнувшийся из земли
и требующий к себе огромного внимания.
Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним,
сделать все необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод.
В.А. Сухомлинский

Постановка проблемы. В соответствии с «Концепцией развития дополнительного образования детей – 2030 г.» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678) содержание каждой дополнительной образовательной программы

должно быть ориентировано на создание необходимых условий для личностного развития обучающихся, позитивной социализации; удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии; формирование и развитие творческих способностей обучающихся, выявление, развитие и поддержку талантливых обучающихся; обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания обучающихся.

Одним из таких условий для удовлетворения индивидуальных потребностей, иными словами, для индивидуализации обучения, является применение индивидуальных образовательных маршрутов [1, с. 73]. Индивидуализация образовательного процесса позволяет учитывать интересы и предпочтения каждого ученика, а также его особенности восприятия информации [2].

Анализ исследований и публикаций. Значительный вклад в изучение данной темы внесли Эрик Эрландсон, Говард Гарднер, Джейн Кауфман, Джон Рензулли. На сегодняшний день разработаны методики диагностики и развития талантов, предложены программы обучения для одаренных детей, исследованы факторы, влияющие на развитие способностей и проведена работа по созданию условий для реализации потенциала одаренных детей. Однако, как отмечает Л.А. Киселева, актуальной и малоизученной остается проблема создания эффективных программ поддержки одаренных детей в различных сферах деятельности и изучение долгосрочных последствий раннего выявления и развития талантов [2], в частности программ, содержащих индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ).

Цель статьи – раскрыть практику реализации индивидуальных образовательных маршрутов как способа развития творческих способностей обучающихся (на примере декоративно-прикладного творчества (ДПТ)).

Изложение основного материала. Самым благоприятным периодом для развития проявлений одаренности является дошкольный и младший школьный возраст, и поэтому отбор способных, одаренных детей начинается в «Школе раннего развития «Совенок».

В Школе с детьми в возрасте 5–6 лет проводятся занятия декоративно-прикладного творчества по дополнительной общеразвивающей программе «Чудо-лепка». На занятиях используется нетрадиционная техника – пластилинография, создаются лепные картины с

изображением выпуклых, полубо́льмных объектов на горизонтальной поверхности, а также объёмная лепка. Обучающиеся знакомятся с особенностями лепки из пластилина, с основными понятиями и базовыми формами нетрадиционной, объёмной лепки; обучаются различным техническим приемам и способам лепки.

В течение обучения педагоги дополнительного образования стремятся обнаружить и развить интерес к творчеству у обучающихся, выявить одаренных детей, используя методы наблюдения и беседы. На основе полученных результатов после окончания обучения по программе «Чудо-лепка» в «Школе раннего развития «Совенок» предлагаем способным обучающимся дальнейшее развитие творческих способностей по ИОМ по программам декоративно-прикладного, изобразительного творчества художественной направленности. Эти программы составлены по социальному заказу родителей и обучающихся. В рамках обучения по данным программам составляется ИОМ для одаренных обучающихся, с учетом их запросов и способностей.

В данном контексте под индивидуальным образовательным маршрутом понимается специально организованная целенаправленная деятельность педагога, направленная на создание условий для обеспечения индивидуального развития обучающегося с учетом его личностных особенностей, образовательных потребностей и способностей [2].

ИОМ включает в себя следующие компоненты:

- диагностический блок – проведение диагностических процедур для определения уровня развития ребенка, его способностей и интересов;
- программный блок – разработка индивидуальной программы обучения, которая учитывает особенности обучающегося и его потребности;
- организационно-методический блок – организация учебного процесса таким образом, чтобы максимально эффективно использовать время занятия и создать условия для индивидуального развития каждого обучающегося;
- коррекционный блок – мониторинг и анализ результатов обучения, внесение необходимых корректив в программу обучения и методику преподавания.

Составление ИОМ происходит следующим образом:

- проведение диагностики, включающей в себя тестирование по методике Э. Торренса «Диагностика творческого мышления» (используется вторая часть теста «Завершение фигуры», предусматривающее задание, в котором нужно дорисовать десять незаконченных стимульных фигур и придумать название к каждому рисунку); тест может применяться для исследования творческой одарённости детей, начиная с дошкольного возраста; результаты тестирования используются для определения сильных и слабых сторон креативного мышления и разработки индивидуальной программы развития творческих способностей;
- анкетирование родителей обучающихся «О способностях ребенка» (позволяет получить информацию о том, как родители оценивают способности своего ребенка, какие задачи они считают наиболее важными для развития их детей), опрос младшего школьника «Мои интересы и способности» (помогает выявить интересы и способности обучающихся, а также определить уровень удовлетворенности учебным процессом и школьной жизнью в целом), наблюдение;
- разработка индивидуальной программы обучения, которая учитывает все особенности обучающегося;
- организация учебного процесса в соответствии с разработанной программой;
- мониторинг и анализ результатов обучения, внесение корректив в программу и методику преподавания при необходимости;
- ожидаемые результаты: предметные, личностные и метапредметные, критерии оценки ожидаемых результатов;
- учебно-тематическое планирование индивидуального образовательного маршрута: конкурсы различных уровней, выставки.

Определив запросы обучающегося, задача педагога так выстроить ИОМ, чтобы обучающийся был успешен.

Цели и задачи обучения по ИОМ определяются исходя из результатов диагностики и образовательных потребностей обучающегося. Соответственно, темы, входящие в ИОМ, могут быть различными в зависимости от возраста обучающегося, его интересов и потребностей и могут включать различные направления:

- рисование и живопись, примерные темы: пейзажи, портреты, натюрморты, анималистика, абстрактная живопись, архитектура, морская тематика;
- лепка-пластилинография, темы: животные, природа, еда;

- тестопластика, темы: животный мир, природа, сказки, праздники, архитектура, фантазия;
- папье-маше, темы: интерьерные украшения (домики), предметы быта (подставки для канцелярских принадлежностей), арт-объекты (панно);
- техника стимпанк, темы: шкатулки;
- терра, темы: панно;
- пейп-арт, темы (панно, блокноты), предметы быта (новогодние шары, пасхальные яйца).

Важным условием является создание благоприятной атмосферы для обучения. Следует отметить, что необходимо поддерживать интерес и мотивацию обучающегося к обучению через поощрение, стимулирование самостоятельной работы, предоставление обратной связи и другие меры поддержки. Одним из основных показателей эффективного ИОМ является результативное участие обучающегося в мероприятиях различных уровней.

Корректировка ИОМ может быть предусмотрена в том случае, если результаты мониторинга показывают недостаточную эффективность выбранной стратегии обучения или изменение образовательных потребностей обучающегося. В этом случае педагог проводит дополнительную диагностику, анализирует новые данные и вносит необходимые коррективы в программу обучения.

Ниже представлен наиболее наглядный пример реализации ИОМ одаренного обучающегося, который был осуществлен в период с 2017 по 2020-е годы.

После определения запроса и способностей обучающейся с целью создания избыточной вариативной среды в ИОМ были включены следующие мероприятия:

- знакомство с сайтами мастеров декоративного творчества;
- обучение на онлайн-курсах;
- проведение встреч с местными художниками и мастерами;
- посещение библиотек, музеев;
- участие в выставках, ярмарках, мастер-классах;
- работа на природе.

В таблице 1 показан пример программы ИОМ, в котором отражен перечень содержания работы с указанием конкретных сроков и распределением обязанностей.

Таблица 1

Пример программы индивидуального образовательного маршрута

Сроки	Цель и задачи	Вид работы	Форма контроля	Достижения (заполняется по наличию)	Само-оценка (выбрать)
Сентябрь – декабрь	Цель: развитие высокого творческого потенциала в области ДПТ. Задачи: - развить навыки самостоятельной работы и умения организовывать свое рабочее место; - развить умения работать по алгоритму (выполнять словесную инструкцию преподавателя); - сформировать умение владеть специальным оборудованием и материалом; - сформировать умение использовать различные техники и материалы при создании изделий или композиций, - развить умение декорировать готовые изделия	1. Диагностика на выявления высокого творческого потенциала. 2. Посещение занятий по ДПТ.	1. Наблюдение. 2. Создание изделия или композиции по пройденным темам по ДПТ.		1. Хорошая работа. 2. Отличная работа.
Январь – май		1. Участие в конкурсах, выставках и других творческих мероприятиях. 2. Посещение дополнительных занятий. 3. Консультации педагога по выбранному направлению. 4. Участие в других направлениях объединения центра дополнительного образования для расширения выбора тьютору интересов	1. Персональная выставка. 2. Выполнение творческих заданий. 3. Подбор материалов по выбранному направлению		1. Отличная работа. 2. Хорошая работа. 3. Слабая работа

Обучающаяся по ИОМ стала не только активным участником, но и победителем в различных конкурсах, мастер-классах, мероприятиях, перечисленных ниже. Так, в 2018 году была организована первая персональная выставка в Центре дополнительного образования, где были представлены больше 100 ее работ в разных техниках и материалах. В этом же году была признана на конкурсе «Триумф года – 2018» лучшим обучающимся в художественной направленности в Центре дополнительного образования Усть-Кутского муниципального образования (Иркутская обл.). В 2019 г. обучающуюся отметили на присуждении премии «Золотой соболек-2019» в номинации «Открывая горизонты» в УКМО за то, что, несмотря на свой возраст (7 лет), достигла больших успехов в творчестве. А в 2020 г. ко Дню защиты детей открылась персональная виртуальная выставка педагога и обучающейся. Дополнительно были организованы персональные выставки в Музее народного образования имени Н.К. Маркова Центра дополнительного образования в Усть-Кутской межпоселенческой библиотеке.

В ходе реализации ИОМ обучающаяся не просто развивала свои творческие способности и адаптировалась в социальной среде, но и получала первые профессиональные навыки мастера декоративно-прикладного, изобразительного творчества, т. к. работы обучающейся всегда были востребованы на школьных и городских ярмарках.

Опыт реализации ИОМ был представлен на семинарах и в социальных сетях для педагогической общественности, был опубликован не только на местном уровне, но и во всероссийском педагогическом журнале.

Обучающиеся, индивидуализация обучения для которых была построена с помощью ИОМ, продолжают творчески развиваться в различных объединениях, включая Центр дополнительного образования и Детскую школу искусств Усть-Кутского района.

Таким образом, мы приходим к **выводу**, что организационно-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся должно быть хорошо структурированным и иметь перспективу, опираться на способности и потребности ребенка, т. е. осуществляться по индивидуальному образовательному маршруту. Такой индивидуальный образовательный маршрут позволяет детям развиваться творчески, помогает им лучше понять себя и свои интересы, а также развивать навыки, необходимые для успешной работы в будущем, помогает обучающимся раскрывать свой потенциал и находить свое призвание

в жизни, что является важным звеном для успешного профессионального роста в будущем.

Литература

1. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – Москва ; Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.
2. Киселева Л.А. Современные педагогические технологии в практике дополнительного образования детей [Электронный ресурс] / Л.А. Киселева // Открытый урок : электронный журнал. – Режим доступа : <https://open-lesson.net/5938/> (дата обращения : 21.10.2024).

УДК 378.1

Шукшина Светлана Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент, доцент департамента методики обучения
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет» (г. Москва);
Борисова Марина Михайловна,
канд. пед. наук, доцент, доцент департамента педагогики
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет» (г. Москва)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА

***Аннотация.** В статье представлен опыт реализации образовательной модели «2 + 3» на этапе самоопределения студентов бакалавриата к профессиональной деятельности. Выделены основные направления организации комплексного и системного сопровождения осознанного выбора образовательной программы обучающимися, раскрыто их содержание.*

***Ключевые слова:** образовательная программа, профиль подготовки, предпрофильный модуль, осознанный выбор, студенты бакалавриата.*

Shukshina Svetlana, Borisova Marina

SUPPORTING AN INFORMED CHOICE OF AN EDUCATIONAL PROGRAM BY BACHELOR STUDENTS

***Summary.** The article presents the experience of implementing the educational model «2 + 3» at the stage of self-determination of undergraduate students to professional activity. Main directions of organizing complex and systemic support for the conscious choice of an educational program by students are highlighted, their content is disclosed.*

***Keywords:** educational program, training profile, pre-profile module, conscious choice, undergraduate students.*

Постановка проблемы. Профессиональное самоопределение – это очень сложная задача, серьезный личностный выбор. Любимая интересная профессия – одна из ключевых составляющих жизненной успешности личности. Очень часто абитуриенты поступают на «красивое название», не представляя специфики профессии, и в течение одного-двух семестров разочаровываются в выбранной специальности. Исходя из этого, можно сформулировать проблему: как помочь

студенту сделать осознанный выбор своего дальнейшего профессионального развития? Одним из возможных путей ее решения может быть продление времени на профессиональный выбор, важно определиться только с общим направлением будущей деятельности.

Важнейшим средством профессионального самоопределения обучающихся является целенаправленная предпрофильная подготовка, включающая систему педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая осознанному выбору профиля подготовки/образовательной программы и, как следствие, сферы последующей профессиональной деятельности [1].

Другим важным условием является организация педагогического сопровождения, в процессе которого применительно к обучающимся создается благоприятная среда для самоопределения, личностного роста, построения индивидуальной образовательной траектории, сохранения и активизации самостоятельности сопровождаемого в рамках субъект-субъектных взаимоотношений [2].

При организации предпрофильной подготовки очень важна роль профессорско-преподавательского состава, руководителей программ и профилей подготовки, основные усилия которых должны быть направлены на активизацию субъектной позиции студентов, на их готовность принять ответственность за собственную жизнь, за профессиональный выбор. Успешное решение задачи осознанного выбора профиля подготовки возможно при грамотном педагогическом сопровождении обучающихся, при создании необходимых условий для их профессионального самоопределения, реализуя тьюторскую позицию.

Анализ исследований и публикаций. Анализ исследований по заявленной теме показал многоаспектность изучаемой проблемы. Вопросы профессионального самоопределения изучались в исследованиях Л.Ф. Гараевой, Е.Е. Деева, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.В. Соловьева и др. Вопросам психолого-педагогического сопровождения профессионального становления субъекта уделяли внимание Т.И. Авдеева, Л.М. Митина, С.Н. Чистякова и др. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса вуза как создание условий для профессионально-личностного развития обучающихся рассматривала Ю.В. Челышева, как технологию – Э.Ф. Зеер, как комплексную модель – А.В. Прялухина, М.В. Созинова [3]. Несмотря на имеющиеся исследования, сложность и многогранность

изучаемой проблемы не снижают ее актуальности, что требует поиска новых подходов к ее решению.

Цель статьи – описание опыта реализации модели работы по системному сопровождению осознанного выбора образовательной программы студентами бакалавриата.

В изложении основного материала представлен опыт работы Института педагогики и психологии образования, который является одним из структурных подразделений Московского городского педагогического университета, по созданию условий для осознанного выбора студентами бакалавриата образовательной программы и профиля подготовки.

Студенты зачисляются на укрупненную группу специальностей 44.03.00 «Образование и педагогические науки», где в дальнейшем им предоставляется возможность выбрать направление подготовки: «Педагогическое образование» (44.03.01) и «Психолого-педагогическое образование» (44.03.02).

В рамках указанных направлений в институте реализуются следующие образовательные программы:

- педагогическое образование – «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Образование детей младшего возраста», «Проектирование образовательных программ»;
- психолого-педагогическое образование – «Дошкольная психология и педагогика», «Психология образования», «Инклюзивное образование», «Начальное образование (с психологической подготовкой)».

При разработке и обновлении образовательных программ и профилей подготовки учитываются актуальные государственные задачи, запросы рынка образовательных услуг, а также интересы и потребности студентов.

Так, например, из «молодых» образовательных программ неизменным интересом пользуются «Проектирование образовательных программ» (наряду с психолого-педагогической подготовкой студенты получают также умения и навыки административной, управленческой, методической работы), «Педагогическая психология» (предусматривает базовую подготовку педагогов-психологов, понимающих образовательный процесс и способных вести групповую и индивидуальную работу, оказывать психологическую помощь и поддержку обучающимся различных категорий), «Образование детей младшего возраста» (учитывает быстро меняющиеся условия и

тренды образования, расширяет карьерные возможности и позволяет выпускнику получить квалификацию педагога дошкольного образования и учителя начальной школы).

В Институте педагогики и психологии образования уже несколько лет реализуется образовательная модель «2 + 3» (очная форма обучения, программы с двумя профилями подготовки) / «2 + 2,5» (очно-заочная и заочная формы обучения, программы с одним профилем подготовки) и сложился целостный алгоритм выбора образовательной программы и профиля подготовки студентами бакалавриата, в основе которого системный подход.

Два первых года обучения (1, 2 курсы) отводятся на универсальную и общепрофессиональную подготовку, в процессе которой студенты изучают общепедагогические, общеразвивающие и общекультурные дисциплины, а также имеют возможность выбирать элективные модули (из большого количества, предлагаемых университетом), исходя из своих интересов и склонностей. Кроме того, на этом этапе организуется системная предпрофильная подготовка. Студентам предлагаются разнообразные предпрофильные модули, разработанные в контексте содержания конкретного профиля подготовки (таблица 1).

В каждом семестре, начиная с первого, студенты имеют возможность выбрать понравившийся предпрофильный модуль и изучать его. Их выбор никем и ничем не ограничивается и не регламентируется. Наоборот, на этапе выбора данных учебных модулей студентам предлагается возможность познакомиться с их содержанием. Организуются специальные собрания со студентами, на которых руководители образовательных программ увлекательно презентуют «свои» программы и мотивируют слушателей на их освоение, а руководители предпрофильных модулей подробно рассказывают о дисциплинах, входящих в модуль, о том, что будет изучаться, о формах и видах аудиторной и внеаудиторной работы, стараются заинтересовать.

Такой подход позволяет студентам осознанно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, основанием которой могут быть четкие целевые ориентиры, которые студент реализует или ситуативный интерес, самоопределение в профессиональной подготовке. Например, студент может системно (на протяжении четырех семестров) выбирать предпрофильные модули в рамках одного профиля подготовки, а может каждый семестр выбирать модули, относящиеся к разным профилям подготовки и тем самым «искать

себя», конструировать свою образовательную траекторию, чтобы в итоге сделать осознанный выбор своей профессиональной подготовки.

Таблица 1

Профили подготовки и предпрофильные модули

Профиль	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр		
Дошкольное образование	Дошкольное образование в меняющемся мире	Естественно-научные основы дошкольного образования	Психология детства	Воспитание детей в дошкольном возрасте		
Дошкольная психология и педагогика		Начальное общее образование		Творческий потенциал современного педагога	Введение в педагогическую профессию	
Образование детей младшего возраста						
Начальное образование	Основы субъективного благополучия младшего школьника в учебной деятельности		Психология социального взаимодействия			Инновационные процессы в дидактике начального образования
Начальное образование (с психологической подготовкой)	Естественно-научные основы начального образования					
Психология образования	Основы психологии	Социально-психологический		Психология развития		
Инклюзивное образование			Психологическое благополучие личности		Психолого-педагогические основы развития и социализации лиц с ОВЗ в образовании	Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования
Проектирование образовательных программ			Основы менеджмента		Психология влияния	Технологический менеджмент

Таким образом, вариантов образовательных траекторий может быть несколько:

1) предпрофильные модули выбираются в рамках одного профиля подготовки (например, все 4 семестра студент выбирает модули профиля «Начальное образование»);

2) предпрофильные модули выбираются в рамках одного направления (педагогического или психолого-педагогического) подготовки (например, в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» студент выбирает в 1 семестре модуль по профилю «Психология образования», во 2 семестре – по профилю «Дошкольная психология и педагогика», в 3 семестре – по профилю «Инклюзивное образование», в 4 семестре – снова по профилю «Психология образования»);

3) предпрофильные модули выбираются в рамках разных направлений (педагогического и психолого-педагогического) подготовки (например, в 1 семестре студент выбирает модуль по профилю «Проектирование образовательных программ», во 2 семестре – по профилю «Дошкольное образование», в 3 семестре – по «Психологии образования», в 4 семестре – по «Инклюзивному образованию»).

По окончании 2 курса студенты сдают предпрофильный экзамен и по его результатам зачисляются на выбранную программу подготовки, которую осваивают 2,5–3 года в зависимости от формы обучения. По каждому предпрофильному модулю все обучающие материалы (видеолекции, презентации, кейсы, задания для самостоятельной работы, тесты для самопроверки и пр.) выкладываются в цифровую образовательную среду (система LMS), к которым у всех студентов имеется неограниченный доступ. Они имеют возможность устранить выявленные дефициты при изучении дисциплин предпрофильного модуля или изучить его самостоятельно, если ранее данный модуль не был выбран студентом, а в итоге он решил осваивать образовательную программу, в рамках которой этот модуль был разработан.

В институте работает тьюторский корпус, в который включен весь профессорско-преподавательский состав. За каждым тьютором закреплена студенческая группа. Тьютор оказывает помощь студентам в реализации индивидуальной образовательной траектории, помогает определиться с выбором программы, направлением предпрофильной подготовки, элективных модулей. Раз в месяц проводятся тьюториалы, на которых студенты получают информацию о меро-

приятных, организуемых в университете и институте, о выборе профильных модулей, обсуждают текущие вопросы и проблемы.

У каждой образовательной программы есть руководитель, который знакомит студентов с особенностями и содержанием своей образовательной программы.

Систематически проводятся экскурсии с целью знакомства с лучшими педагогическими практиками. Студенты посещают образовательные комплексы (например, «Хорошкола», «Школа № 548 Царицыно», детский сад «Замок детства»). В процессе таких экскурсий они знакомятся с инновационными современными технологиями, у них развивается интерес к будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения, начиная с 1 курса, студенты активно вовлекаются в олимпиады, конкурсное движение, образовательные фестивали и как участники, и как волонтеры. Так, например, студенты приняли участие в III фестивале-чемпионате «СофтФест», целью которого было знакомство с современными практиками развития универсальных компетенций, в III Всероссийском фестивале-конкурсе чтецов «Читаем классику в Третьяковской галерее», в фестивале творчества Объединенной первичной профсоюзной организации МГПУ «Тебе, мое отечество».

В институте создана команда «Педагогический стартап», которая ежегодно принимает участие во Всероссийском чемпионате по финансовой грамотности и предпринимательству.

Активное участие студенты в качестве волонтеров принимают в тематических неделях, таких как «Неделя игры и игрушки» и «Учимся, играя», организованных образовательным комплексом «Воробьевы горы». В рамках данного мероприятия студенты получают ценный педагогический опыт организации разнообразных видов игровой деятельности и коммуникации с участниками разного возраста. Студенты принимают участие в городском конкурсе «Доброе сердце столицы», который дает им шанс заявить о себе и своих добрых поступках в сообществе единомышленников, познакомиться с экспертами в области добровольчества, обменяться опытом с другими волонтерами, повысить свои знания и навыки.

Каждый год в институте педагогики и психологии образования проходят профориентационные мероприятия (Неделя филологии, Неделя математики, Неделя естествознания, Неделя дошкольного образования), в рамках которых студенты имеют возможность познако-

миться со спецификой того или иного профиля подготовки, определиться в своем профессиональном выборе и «прокачать» свои компетенции. Программы тематических недель включают научно-практические конференции, круглые столы, методические семинары, мастер-классы с практикующими воспитателями и учителями, встречи с заслуженными педагогами и победителями профессиональных конкурсов и олимпиад, авторами учебников и учебных пособий, а также выставки, экскурсии в музеи и др.

У студентов есть возможность расширить набор своих компетенций, получить дополнительную квалификацию и освоить актуальные навыки, востребованные на рынке труда, пройдя обучение по программам дополнительного образования в рамках проекта «Приоритет 2030», что обеспечивает возможности более успешного карьерного старта и роста. Например, предлагаются такие программы: «Интегративная нутрициология», «Комьюнити-менеджер городских сообществ», «Технолог МЭШ», «Современные технологии организации и управления воспитательной деятельности» и др.

В институте организовано и активно работает студенческое научное общество «Пирамида знаний». Организуются научные беседы, образовательные квесты, студенты участвуют в грантовых конкурсах Росмолодежи, Движения первых, Всероссийских конкурсах и проектах «Студент года. Педагоги», «Флагманы образования», «Твой ход», «Наука 0+», олимпиаде «Я профессионал» и пр. [4].

Студенты 1 курса принимают участие в проекте «МОЛО.Ко», организованном университетом, который направлен на поиск проектных идей, на разработку, создание и продвижение стартапов от их развития для получения грантовой поддержки, привлечения инвесторов. Лучшие проекты/стартапы получают финансирование от города на их реализацию.

Выводы. Представленный опыт работы по системному и комплексному сопровождению осознанного выбора студентами бакалавриата профиля своей профессиональной подготовки позволяет выделить основные направления деятельности:

- разработка актуальных предпрофильных модулей, раскрывающих специфику профессиональной подготовки, соответствующих современным трендам образования;
- обеспечение свободного выбора профиля подготовки;
- подкрепление и поддержка выбора профиля подготовки;

- формирование у обучающихся устойчивой мотивации к обучению на выбранном профиле подготовки;
- установление продуктивной и эффективной коммуникации с руководителями образовательных программ, с профессорско-преподавательским составом, тьюторами;
- всесторонняя реализация интересов и потребностей личности.

Такой подход дает возможность студентам сориентироваться в направлениях профессиональной подготовки, скорректировать при необходимости свой первоначальный выбор и полноценно реализовать программу своей жизненной успешности, в которой любимая профессия и карьера занимают значительное место.

Литература

1. Байбородова Л.В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников / Л.В. Байбородова, Е.В. Новикова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 26–32.
2. Матушанский Г.У. Педагогическое сопровождение образовательного процесса / Г.У. Матушанский, Л.С. Камалева, М.Ф. Шакурова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3 (152). – С. 59–68.
3. Прялухина А.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности студента в вузе / А.В. Прялухина, М.В. Созинова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1 (50). – С. 384–388.
4. Методы стимулирования научно-исследовательской работы студентов в вузах России / Н.М. Семенюк, М.М. Борисова, С.Е. Шукшина, Н.А. Муртазина // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2–1 (76). – С. 187–194.

**Уважаемы коллеги,
аспиранты и магистранты!**



Предлагаем Вам напечатать научную статью в сборнике научных трудов «Педагогический эксперимент: подходы и проблемы». Издание имеет Свидетельство о регистрации средства массовой информации выданное Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Республике Крым и городу Севастополю (серия ПИ № ТУ91-00242 от 24 декабря 2015 г.). Сборник издается ежегодно и включен в систему Российского индекса научного цитирования (договор № 216-04/2016

от 11 апреля 2016 г.), статьи размещаются в научной электронной библиотеке (Elibrary.ru).

В сборнике представлены научные статьи, в которых рассмотрены проблемы психолого-педагогических исследований, в частности педагогического эксперимента и его результаты в диссертационных работах, а также описан опыт реализации экспериментальных исследований в учебном процессе.

Прием статей для публикации в сборнике научных трудов осуществляется с сентября по март, издание сборника – в июле. Все статьи проходят рецензирование редакцией и редакционной коллегией и утверждаются к печати главным редактором. Издание сборника осуществляется на средства авторов и распространяется бесплатно.

Требования к оформлению публикаций

1. Набор текста осуществляется: шрифтом Times New Roman; кегль – 16; междустрочный интервал – 1,0; поля – по 2 см.; абзацный отступ – 1,25. УДК, сведения об авторе, аннотация, ключевые слова и литература – кегель 14. Включить режим переноса.

2. Объем статьи – 7-8 страниц формата А 4. Список литературы в объем статьи не включен.

3. Пример оформления статьи представлен ниже.

4. Ссылки на источники оформляются в квадратных скобках; при ссылке на цитату или определенную мысль, указываются и страницы источника. Примеры: [2], [4, с. 59], [7, с. 48–52]. Нумерация источников в списке осуществляется по мере появления в тексте. Оформление источников в списке литературы должно соответствовать установленным требованиям.

5. Рисунки, графики, диаграммы, таблицы и т. п. должны быть пронумерованы, **не сканированными**, а созданными в необходимых программах и конвертируемыми в Microsoft Word, **не выходить за параметры страницы**, иметь подрисуночные подписи, таблицы – названия. Подрисуночная подпись не должна быть соединенной с рисунком. Рисунки печатаются в черно-белом цвете.

6. Автор на электронную почту редакции (seminar.kafedratdshi@gmail.com) отправляет письмо со статьей, оформленной в соответствии с установленными требованиями. Имя файла должно содержать фамилию автора или первого автора и слово «статья». Например: «Иванов_статья».

7. Перед отправкой текста статьи в издательство, автор принимает на себя обязательства в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

8. Статьи аспирантов и магистрантов без соавторства научных руководителей принимаются с их рецензией или выпиской из заседания соответствующей кафедры. Данные документы оформляются в соответствии с установленными к ним требованиями и прилагаются к письму.

9. Все статьи проходят проверку в программе «АнтиПлагат». Оргкомитет семинара оставляет за собой право отказа в публикации статей, в случае если уникальность текста статьи будет менее 75% или содержание статьи не будет соответствовать установленным нормам.

Пример оформления статьи

УДК 378.1

Иванова Иванна Петровна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры технологии
и дизайна одежды и профессиональной педагогики
ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Текст аннотации (3-5 строк)

Ключевые слова: 4-5 ключевых слов

Ivanova Ivanna

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFICIENCY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

Annotation. Text annotations (lines 3-5)

Keywords: 4-5 keywords

Текст статьи (постановка проблемы, анализ исследований и публикаций, цель статьи, изложение основного материала, выводы и перспектива дальнейших исследований)

Литература

1. Тархан Л.З. Модель формирования предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения / Л.З. Тархан, Э.А. Ислямова // КАНТ. Педагогические науки. – 2020. – № 4 (33). – С. 337–343.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ:
ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ**

Сборник научных трудов

Выпуск 11

(на языке оригинала)

Корректор текстов на русском языке – Аблаева У.Т.
Корректор текста на английском языке – Сулейманова В.Р.
Компьютерная верстка – Кадырова Г.А.
Дизайн обложки – Велиляева З.Р.

Подписано в печать 07.07.2025 г. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Отпечатано на ризографе.
Учет.-изд. л. 10,77. Объем п. л. 13,5. Усл. печ. л. 12,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 17.

Подготовлено к печати и отпечатано в редакционно-издательском отделе
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»

Адрес редакции, издателя и типографии:
295015, Республика Крым, г. Симферополь, пер. Учебный, 8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Сборник научных трудов

Симферополь
2025