ВЕСТНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

2022, №6

Подписано к публикации: 15.10.2022

Главный редактор журнала

Целковников Борис Михайлович, *доктор педагогических наук, профессор*

Члены редакционной коллегии

Богус Мира Бечмизовна *(РФ, г. Майкоп) – доктор педагогических наук, доцент*

Гагаев Павел Александрович *(РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор*

Занина Лариса Витольдовна *(РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор*

Зарединова Эльвира Рифатовна *(РФ, г. Симферополь) – доктор педагогических наук, доцент*

Заславская Ольга Владимировна *(РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор*

Криворотова Эльвира Владимировна *(РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент*

Магомедова Тамара Ибрагимовна *(РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор*

Машарова Татьяна Викторовна *(РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор*

Метревели Медея Гивиевна *(Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор*

Михайлов Алексей Александрович *(РФ, г. Шуя) – доктор педагогических наук, доцент*

Овчинникова Людмила Павловна *(РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, доцент*

Оганян Татьяна Борисовна *(РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент*

Писаренко Вероника Игоревна *(РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор*

Родионов Михаил Алексеевич *(РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор*

Селиванова Ольга Антиевна *(РФ, г. Тюмень) – доктор педагогических наук, профессор*

Сеногноева Наталия Анатольевна *(РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент*

Уварова Наталья Львовна *(РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор*

Усманов Виктор Васильевич *(РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор*

Чудинский Руслан Михайлович *(РФ, г. Воронеж) – доктор педагогических наук, доцент*

Шамов Александр Николаевич *(РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор*

Шокорова Лариса Владимировна *(РФ, г. Барнаул) – доктор педагогических наук, доцент*

Штрекер Нина Юрьевна *(РФ, г. Калуга) – доктор педагогических наук, профессор*

eLIBRARY.RU **«Вестник педагогических наук» включен в список ВАК с 1.03.2021г., РИНЦ (Elibrary.ru).**

Адрес редакции, издателя: 308024, Белгородская обл., г. Белгород, ул Костюкова 12а-132

Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС77-79406 от 16 октября 2020г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN 2687-1661 (online)

E-mail: info@vpn-journal.ru

Сайт: http://vpn-journal.ru

© Вестник педагогических наук, 2022

Содержание

Ларионова Д.В.
АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 7-10

Абу Гриеканах Алиа Салим Эслаим
ВРЕМЕННЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ВЫРАЖЕННЫЕ НАРЕЧИЯМИ, В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ 11-14

Андреев В.К.
ПЕСНЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: КРИТЕРИИ ОТБОРА И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ 15-19

Артеменко Б.А., Тюмасева З.И., Быстрай Е.Б., Пермякова Н.Е., Иванова И.Ю.
ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 20-25

Гагаев П.А., Богатикова О.Н.
О ГНОСЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ 26-30

Нальгиева Х.Л., Эльсиева М.С.
ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА 31-35

Сафонов К.Б.
ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ – ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА 36-39

Смирнова Е.И., Сухостав О.А.
ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 40-44

Аббасова Л.И.
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 45-48

Касумова Г.А.
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ЧАТОВ 49-54

Ляшенко В.С.
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ 55-61

Мокрецова Н.М.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ПРОЧИТАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА) 62-66

Шкитронов М.Е., Кузнецов Н.С.
ИННОВАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ 67-71

Акулиничева В.В.
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОЗДАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ 72-77

Амелин Н.А., Юдин А.П.
ПРЕОДОЛЕНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ 78-83

Бизяев С.М.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ 84-89

Гальцев С.А., Толстихин А.Н., Биневская А.П.
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 90-93

Афанасьева О.Ю., Быстрай Е.Б., Федотова М.Г.
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ПОЛИКОДОВЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 94-99

Ермилова Л.П., Ким З.Б.
ГИГИЕНА ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛУ 100-106

Кутузова О.Б.
САМОАНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ 107-111

Латипова Л.Н., Исламов А.Э.
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ НА БАЗЕ КЛЮЧЕВЫХ ЦЕНТРОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОМА НАУЧНОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ ИМЕНИ К.А. ВАЛИЕВА 112-115

Лоренц В.В., Чекалева Н.В.
ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЫ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 116-120

Плужникова Н.Н.
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ОТ ЦИФРОВИЗАЦИИ К ЧЕЛОВЕКУ 121-124

Позднякова А.Е., Лежнева Л.П.
СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ 125-128

Проценко Е.А., Смолина Л.В.
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ 129-134

Сафонов К.Б.
ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 135-138

Абдулгалимов Г.Л., Косино О.А.
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ СКВОЗНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ
ПРИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 139-142

Буробина С.В.
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 143-146

Воропаев В.О.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ 147-153

Климова Т.В., Сварковская Л.А., Червинская О.Ю.
КРАЕВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 154-159

Клиницкий А.И., Филиппов Е.А.
РИСКИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ 160-164

Нектаревская Ю.Б., Агафонова Н.Д., Лопина Н.И., Лоскутова Л.Н.
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕСУРСОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ
ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ 165-169

Сафонова О.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО
ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 170-174

Сусоев Д.В.
АПРИОРНОЕ РАНЖИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ 175-182

Ансимова Н.П., Тарханова И.Ю.
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 183-190

Шкитронов М.Е.
АНАЛИЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ РАСПОЗНАВАНИЯ
И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПОЖАРА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ 191-194

Директорова Д.Д.
РАСШИРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СТРУКТУРИРОВАНИЕ
УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА» В МЕТОДИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ
НАУЧНЫХ РАБОТАХ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА 195-203

Жукова Л.С., Демина Т.З.
МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК КРОССКУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАТОР
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 204-209

Завер Т.В.
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ДИСГРАФИЕЙ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 210-215

Ибрагимова И.Н.
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (ЗНАНИЕВЫЙ КОМПОНЕНТ) 216-220

Сургутскова Г.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ
К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ 221-227

Бирина Е.Р., Гордеева В.В.
СТРАХИ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ В ДОО 228-231

Зорина Н.С.
ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ПРОЯВЛЕНИЯ 232-234

Обревко Е.Д.
УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 235-239

Кондратьева Н.А.
ОРГАНИЗАЦИЯ МАССОВОГО ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ 240-245

Ларионова Д.В., педагог дополнительного образования,
Детско-юношеский центр «Радуга», г.о. Пущино, Московская область

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: проблема формирования социальной успешности старшеклассника в данной статье рассматривается в позиции анализа актуальной ему среды и возможностей целенаправленного проектирования педагогами медиаобразовательной среды. В предлагаемую в рамках исследования систему работы включены мероприятия по медиаобразованию учителей и обучающихся, их результатом становится подготовка медиапродукта и его презентация широкой общественности для экспертной внешней оценки. Представлен опыт апробации модели формирования социальной успешности старшеклассников в условиях медиаобразовательной среды. Для определения уровня социальной успешности старшеклассников были проведены диагностики трех компонентов: самооценки, самоактуализации, адаптированности.

Ключевые слова: социальная успешность, медиаобразовательная среда, медиаобразование, модель, медиапродукт

Трактовка понятия «социальная успешность» варьируется от позиции об осознании человеком результатов собственной деятельности, устойчиво-позитивного состояния личности до позиции о социальном признании, достижении социально одобряемой цели [2]. В настоящее время проблема формирования социальной успешности, с учетом недостаточной представленности этой темы в научных исследованиях и методических рекомендациях, стоит достаточно остро. Следует учитывать и потенциал образовательных учреждений в ее решении. При этом проблему формирования социальной успешности старшеклассника сегодня нельзя рассматривать без анализа актуальной среды, а в настоящее время, время открытых цифровых ресурсов, технического прогресса и погружения в мир социальных сетей и видеохостингов – без важнейшего компонента – медиасреды. Определив как ключевую позицию Б. Ананьева о личности как сверстнике определенного поколения [1, с. 91], продолжим данную мысль упоминанием необходимости развития личности на базе и с помощью инструментов, актуальных времени, в котором эта личность существует. Говоря о старшекласснике, речь идет о среде, особенно важной для него как человека, стремящегося к социальным достижениям, максимально полной реализации и представления своих способностей в актуальной современной среде. Для выполнения этой задачи старшекласснику недостаточно возможностей, предоставляемых реальным окружением, он хочет чувствовать себя успешным в среде, где с продуктами его деятельности могут познакомиться не 50, а 500 или 5000 человек. Это приводит его к осознанной необходимости развития необходимых компетенций для успешного представления себя в мире медиа. И данные компетенции в этом случае выступают не как инструмент для непосредственной подготовки медиапродуктов, которыми старшеклассник может представить свои таланты в сети, но в первую очередь как инструмент формирования социальной успешности. Спроектированная медиаобразовательная среда (а она трактуется специалистами как организованная информационно-образовательная среда – педагогическая система, с максимальным привлечением для целей обучения современных средств медиа, используемых в качестве полноправных средств педагогического процесса [3]) сегодня выступает в роли педагогического ресурса для целенаправленной работы в данном направлении. В последние годы медиаобразовательная среда приобретает особые черты в связи с активным развитием цифровых технологий и переходу к дистанционным технологиям.

Исходя из трактовки понятия «социальная успешность», предложенной С.О. Кожакиной [4], когда понятие рассматривается в совокупности объективных свойств личности (социальной адаптированности и активности), и субъективных (в виде адекватной самооценки, уверенности, самоуважения, мотивированности на успех), в актуальной современному старшекласснику среде следует дополнить ее таким компонентом, как самоактуализация. Именно эта позиция приобретает наибольшую значимость в современном мире, где ребенку необходимо раскрытие собственных способностей и совершенствования навыков, позволяющих ему представлять себя в медийной и близкой ему медиаобразовательной среде.

Авторская модель формирования социальной успешности в медиаобразовательной среде была представлена ранее [6, с. 9], в этой статье мы уделим внимание апробации модели. Модель включила в себя такие компоненты, как целевой блок; содержательный и организационно-технологический, которые определяют два важнейших направления работы – медиаобразование педагогов и старшеклассников – и описывает то, какие организационно-педагогические условия влияют на объективную и субъективную стороны социальной успешности и их составляющие; оценочно-результативный блок.

Работа по апробации модели предусматривала несколько этапов. Так как анализ выявил дефициты в сфере использования медиаобразовательных практик, для организации медиаобразования старшеклассников и развития медиаобразовательной среды следовало включить в систему работы мероприятия по медиаобразованию самих педагогов (учителей предметных дисциплин, классных руководителей, педагогов-организаторов). Система предусмотренных мероприятий включает вариативные программы (в том числе и по используемым временным ресурсам), включающие разработанные веб-квест (http://mediaobrazovanie.tilda.ws/veb-kvest), цикл семинаров и мастер-классов, программу повышения квалификации по медиаграмотности. Таким образом, впоследствии при включении в образовательный процесс приемов и методик медиаобразования педагоги смогут способствовать развитию медиаобразовательной среды, обогащая ее медиапродуктами и медиатекстами, созданными в совместной творческой деятельности с обучающимися. Ключевым этапом при реализации работы представленной системы следует считать работу по медиаобразованию старшеклассников (в рамках взаимодействия учреждений дополнительного образования и общеобразовательной школы) – предусмотрен 12-часовой курс, результатом которого становится подготовка медиапродукта и его презентация широкой общественности. На формирование социальной успешности старшеклассников воздействует как сама многообразная творческая работа по подготовке медиапроекта (модельное решение – лонгрид как один из наиболее актуальных сегодня форматов больших материалов в сети Интернет), так и презентация проекта в специально организованных педагогами условиях – размещение на сетевых ресурсах школы и, по возможности, в местных СМИ, представление в том числе экспертной среде для аргументированной, полноценной и значимой для авторов оценки специалистами в определенной темой медиапродукта сфере, педагогами и сверстниками (в рамках организованных открытых уроков, конференций, педсоветов и т.п.). Внешняя оценка таким образом становится ключевым элементом для формирования социальной успешности, так как оказывает влияние на осознание социальной значимости медиапродукта, самооценку и социальную адаптацию старшеклассников – компоненты социальной успешности. Следует отметить и еще один компонент – самоактуализацию, на уровень которой оказывает влияние работа в медиаобразовательной среде и подготовка лонгрида как особого формата медиапродукта, позволяющего совершить автору творческие пробы в разнообразных видах деятельности.

Апробация модели проведена в 2020-2022 годах на без трех школ городского округа Пущино Московской области. В экспериментальной работе приняли участие 208 педагогов и обучающихся старших классов (10 классов). Для диагностики изменения уровня социальной успешности использованы такие методы, как анкетирование и глубокое интервью. 98 обучающихся были сгруппированы по классам в экспериментальные и контрольные группы. Всего же в работе на формирующем этапе участвовало 142 старшеклассника (он включал деятельность по медиаобразованию обучающихся старших классов в образовательных учреждениях – курсов занятий с презентацией медиапродукта) и 66 педагогов.

Для определения уровня социальной успешности старшеклассников были проведены диагностики трех компонентов: самооценки, самоактуализации, адаптированности – на начальном и на финишном этапах. По каждому из показателей наблюдается рост (наибольший рост отмечается у такого компонента, как самооценка, значительные результаты достигнуты по самоактуализации). Для выявления динамики изменений используются следующие диагностические методики: адекватная самооценка диагностируется при помощи опросника Г.Н. Казанцевой «Изучение общей самооценки» [10, с. 188], адаптивность – при использовании методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона [9, с. 457], для определения уровня самоактуализации применяется методика диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [5, с. 518]. На основе критериев, представленных С.О. Кожакиной, были обозначены уровни сформированности социальной успешности старшеклассников (самый низкий, поисковой, средний – инициативный, наивысший – целенаправленный). Каждому уровню сформированности критерия соответствовала балльная оценка. Анализ данных по результатам диагностик и применение балльной оценки по каждому критерию выявил, что в экспериментальных группах серьезно снизилось число старшеклассников, обладающих самым низким, поисковым уровнем (с 40% до 24%) и увеличилось число обучающихся с целенаправленным, более высоким, уровнем (с 12% до 30%). В контрольных группах изменения незначительны (рис. 1).

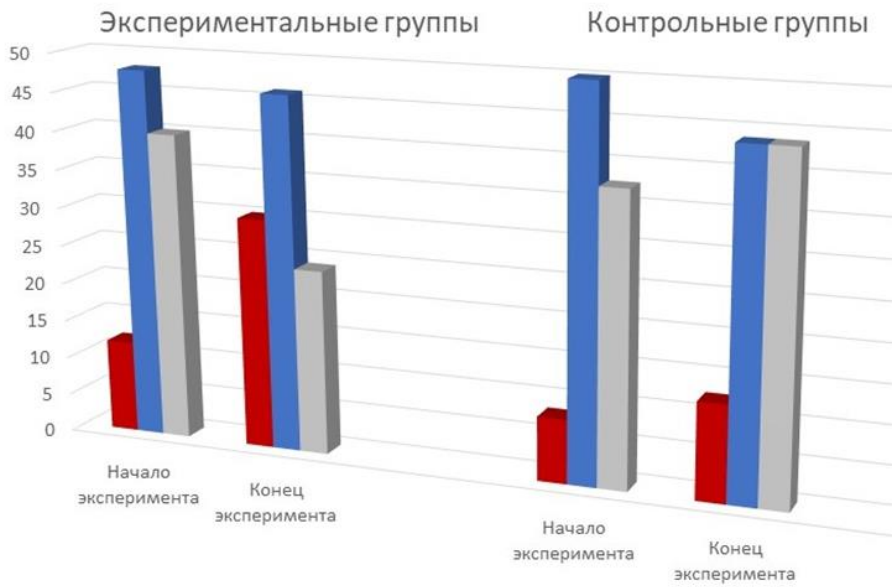

Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности социальной успешности старшеклассников

Для получения дополнительных сведений и достижения более глубокого понимания исследуемых явлений был использован также метод индивидуального глубокого интервью. Важнейшими результатами для себя старшеклассники считают включение в активную творческую деятельность, опыт взаимодействия в рамках обучения созданию медиапродуктов и внешнюю экспертную оценку, повлиявшую на собственное ощущение успешности.

Результаты экспериментальной работы подтвердили гипотезу о положительном влиянии применения модели формирования социальной успешности старшеклассников в условиях медиаобразовательной среды.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 318 с.

2. Варламова Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: дис. … канд. педаг. наук. Кострома, 2004. 235 с. [Электронный каталог диссертаций]: http://www.dissland.com

3. Гура В.В. Философские аспекты педагогического дизайна электронной медиаобразовательной среды // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2011. № 2. С. 84 – 96. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-aspekty-pedagogicheskogo-dizayna-elektronnoy-mediaobrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 29.09.2022)

4. Кожакина С.О. Формирование социальной успешности подростков: автореферат дис. ... канд. педаг. наук. Саратов, 2014. URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-socialnoj-uspeshnosti-podrostkov.html?ysclid=l8y7yhye84169442125 (дата обращения: 29.09.2022)

5. Козлов В.В., Мазилов В.А., Фетискин Н.П., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2018. 362 с.

6. Ларионова Д.В. Модель формирования социальной успешности старшеклассников в медиаобразовательной среде // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 2. С. 7 – 11.

7. Халина Н.В., Каширских А.А., Фурсова А.Н., Сухомлинова Л.А. Фразеомедиаобраз как маркер включения актуального экономического знания в ментальный лексикон потребителя медийного контента // Современный ученый. 2021. № 4. С. 238 – 245.

8. Коленова А.С., Кукуляр А.М., Бессонова Н.Н., Гудзь Н.А. Исследование психологических особенностей личности студентов, проявляющих аддиктивное поведение // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4. № 1. С. 38 – 44.

9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». 2015. 672 с.

10. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. 6-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 510 с.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznanija. SPb.: Piter, 2001. 318 s.
2. Varlamova E.Ju. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija obespechenija social'noj uspeshnosti shkol'nikov: dis. … kand. pedag. nauk. Kostroma, 2004. 235 s. [Jelektronnyj katalog dissertacij]: http://www.dissland.com
3. Gura V.V. Filosofskie aspekty pedagogicheskogo dizajna jelektronnoj mediaobrazovatel'noj sredy. Filosofskie problemy informacionnyh tehnologij i kiberprostranstva. 2011. № 2. S. 84 – 96. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-aspekty-pedagogicheskogo-dizayna-elektronnoy-mediaobrazovatelnoy-sredy (data obrashhenija: 29.09.2022)
4. Kozhakina S.O. Formirovanie social'noj uspeshnosti podrostkov: avtoreferat dis. ... kand. pedag. nauk. Saratov, 2014. URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-socialnoj-uspeshnosti-podrostkov.html?ysclid=l8y7yhye84169442125 (data obrashhenija: 29.09.2022)
5. Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P., Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. M., Izd-vo Instituta psihoterapii i klinicheskoj psihologii, 2018. 362 s.
6. Larionova D.V. Model' formirovanija social'noj uspeshnosti starsheklassnikov v mediaobrazovatel'noj srede. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 3. № 2. S. 7 – 11.
7. Halina N.V., Kashirskih A.A., Fursova A.N., Suhomlinova L.A. Frazeomediaobraz kak marker vklyucheniya aktual'nogo ekonomicheskogo znaniya v mental'nyj leksikon potrebitelya medijnogo kontenta. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 4. S. 238 – 245.
8. Kolenova A.S., Kukulyar A.M., Bessonova N.N., Gudz' N.A. Issledovanie psihologicheskih osobenno-stej lichnosti studentov, proyavlyayushchih addiktivnoe povedenie. International Journal of Medicine and Psychology. 2021. T. 4. № 1. S. 38 – 44.
9. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoe posobie. red.-sost. Rajgorodskij D.Ja. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH». 2015. 672 s.
10. Istratova O.N., Jeksakusto T.V. Spravochnik psihologa srednej shkoly. 6-e izd. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. 510 s.

Larionova D.V., Teacher of Supplementary Education,
Children and Youth Center «Rainbow», Pushchino, Moscow region

APPROBATION OF THE MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL SUCCESS IN THE MEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: the problem of forming the social success of a high school student in this article is considered in the position of analyzing the relevant environment and the possibilities of purposeful design by teachers of the media educational environment. The system of work proposed in the framework of the study includes measures for media education of teachers and students, their result is the preparation of a media product and its presentation to the general public for expert external evaluation. The experience of approbation of the model of formation of social success of high school students in the media educational environment is presented. To determine the level of social success of high school students, diagnostics of three components were carried out: self-esteem, self-actualization, adaptability.

Keywords: social success, media educational environment, media education, model, media product

Абу Гриеканах Алиа Салим Эслаим, аспирант,
Институт филологии и межкультурной коммуникации,
Казанский (Приволжский) федеральный университет

ВРЕМЕННЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ВЫРАЖЕННЫЕ НАРЕЧИЯМИ, В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье рассматривается категория обстоятельств со значением времени в русском и арабском языках. Описываются темпоральные наречия как средство выражения обстоятельства времени, проводится сравнение темпоральных наречий в обоих языках. Описывается понятии темпоральности. Представляется понятие функционально семантического поля темпоральности и его микрополей. Наречие является наиболее часто используемой частью речи для выражения обстоятельства, в частности для обстоятельств с темпоральным значением в русском и арабском языках. Рассматривается типы темпоральных наречий, в зависимости от выражаемых смысловых отношений. В статье выявлены общие черты категории темпоральных наречий в обоих языках. В арабском же языке наречия места и времени под термином «зарф» изучаются в группе служебных слов, а не в системе основных частей речи. Приводится примеры ошибок арабских студентов при изучении обстоятельства времени выраженные наречиями. При преподавании русского языка в арабоязычной аудитории нужно учитывать различие и сходство между арабским и русским языками. Изучая сходства и различия между двумя языками, преподаватели студенты и преподаватели смогут преодолеть трудности в процессе изучении.

Ключевые слова: временные обстоятельства, наречие, темпоральные наречия, русский язык, арабский язык, синтаксис, функционально-семантическое поле (ФСП)

Преподавание грамматики русского языка в арабоязычной аудитории требует от преподавателя РКИ особой подготовки, в частности в области синтаксиса. Овладение языком невозможно без изучения структуры, значения синтаксических единиц и их функционирования в речи. Обстоятельства времени и обучение их выражению в речи является одной из актуальных тем в преподавании РКИ, уже на элементарном уровне студенты сталкиваются с тем, что в русском языке существуют разные способы репрезентации темпоральных значений. Отметим, что обстоятельства времени имеют свою специфику в русском и арабском языках, это осложняет работу с данным материалом в арабоязычной аудитории.

В русском языке обстоятельство – «второстепенный член предложения, обозначающий место, время, причину, цель действия, качество и способы его совершения, меру и степень действия или качества. Выражается наречием, деепричастием, косвенными падежами существительного и др.». [1] А в арабском языке обстоятельство времени – это имя, указывающее на время, в котором произошло действие, названное глаголом, например: - يوم, شهر, صباح, مساء, (день, месяц, утро, вечер). Обстоятельство обычно выражается формой винительного падежа или родительного падежа, родительный падеж используется в случае, если перед обстоятельством стоит предлог: في الربيع (при переводе на русский язык в обоих случаях берется винительный падеж – «в весну»)

Рассмотрение категории обстоятельств времени и места в российском языкознании ведется в разных направлениях, здесь наблюдается наличие разных и противоречивых мнений. Основанием споров ученых является позиция ученых относительно состава и способа выражения второстепенных членов предложения и положения обстоятельства в этой системе.

Термин «обстоятельства времени и места» впервые появился в русской языковедческой литературе у Петра Перевлесского, который изучал виды обстоятельств в связи с вопросом об отношении определения к определяемому: «Обстоятельствами, или глагольными определениями... называются те слова в предложении, которые объясняют качественность действия или состояния, например: *Гулявши много смолоду, умрешь под старость с голоду. Обыкновенно мы определяем действие, состояние или качество в отношении А) места, В) времени, С) образности и Д) причинности…*» [6, с. 41].

Термин «обстоятельство» в современной российской лингвистике является устоявшимся, он используется как в академических грамматиках, так и в практике преподавания русского языка. Роль обстоятельств в системе русского языка чрезвычайно велика: они способствуют осложнению семантики предложения, дополняют его смыслом, являются элементом плана выражения, а также чрезвычайно разнообразны в части грамматических способов выражения и принадлежности к определенной категории компонентов структуры предложения (обязательной или факультативной).

Как в русском, так и в арабском языке обстоятельство является второстепенным членом предложения. Наречие является наиболее часто используемой частью речи для выражения обстоятельства, в частности для обстоятельств с темпоральным значением.

О понятии темпоральности А.В. Бондарко пишет: «Темпоральность – это семантическая категория, отражающая восприятие и понимание человеком времени определенных ситуаций и их элементов в связи с речью говорящего или другой точкой отсчета» [3, с. 52]. Под понятием «функционально-семантическое поле» (далее – ФСП) А.В. Бондарко понимается «базирующаяся на определенной семантической категории группировка грамматических и «строевых» лексических единиц, а также различных комбинированных (лексико-синтаксических и т.п.) средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций [4].

ФСП времени состоит из микрополей, соответствующих временным качествам, каждое из которых имеет свои собственные доминирующие лингвистические средств [4]. Данные микрополя в арабском языке имеют схожие конструкции:

1) микрополе «прошлое / настоящее / будущее» – темпоральность в ограниченном смысле этого слова: *Завтра я поеду в библиотеку* *غدا سأذهب الى المكتبة*

2) микрополе «одновременность / разновременность» – представление их одновременности или изменяющегося времени по отношению друг к другу, т.е. корреляция времени данного действия с любым указанным точным моментом, со временем любого другого действия или события: *После обеда я пошел домой* *بعد الغداء سأذهب للبيت*

3) микрополе «временная протяженность», т.е. указание на продолжительность или срок действия: *Мы гуляли немного* *تمشينا قليلا*

4) Микрополе «кратность- однократность / неоднократность действий»: *Ежегодно он ездить в Москву* *يذهب الى موسكو سنويا*

В русском языке существуют специфические способы выражения этих отношений.

1. Морфологическое время – использование глагольного времени;
2. Синтаксическое время – при помощи обстоятельства времени
3. Лексико-синтаксическое время – использование временных наречий и существительных с временным значением.

Обстоятельства времени в арабском языке бывают склоняемые (متصرف) и несклоняемые (غير متصرف). Склоняемые обстоятельства выражены существительными: ساعة час, يوم день, اسبوع неделя, شهر месяц, سنة год. Как и в русском языке они могут использоваться в качестве обстоятельств времени, например *تمشيت يوما كاملا* *гулял целый день*, и в качестве других членов предложения, например *الجمعة يوم عطلة* *пятница – выходной день*.

Для выражения обстоятельств в русском языке используются наречия, косвенные предложные и беспредложные формы существительных и местоимений, инфинитивы, а также словосочетания. В данной статье мы рассмотрим обстоятельства времени, выраженные наречиями.

В российской лингвистике велись дискуссии относительно того, следует ли классифицировать наречия как самостоятельные или вспомогательные части речи. А.А. Потебня первым причислил наречия к самостоятельным частям речи. На сегодняшний день его мнение разделяет большинство лингвистов, считая наречия самостоятельной неизменяемой частью речи, независимо от значения. Наречия в русском языке обладают комплексом морфологических, синтаксических и семантических признаков, что делает данную часть речи одной из наиболее спорных грамматических категорий. Традиционная грамматика русского языка выделяет в качестве основных признаков наречий неизменяемость, синтаксическую зависимость от глаголов, имен прилагательных и существительных или других наречий, синтаксические функции чаще – обстоятельства, реже – определения и сказуемого, семантическое значение признака действия, не обладающего процессуальным характером, предмета или другого признака.

В арабском же языке наречия места и времени под термином «зарф» изучаются в группе служебных слов, а не в системе основных частей речи. Однако можно говорить об отличии русских наречий и арабских «зарфов», в том числе об отличии со специфическим характером. С точки зрения грамматики арабского языка лишь два разряда наречий (в частности, речь идет о наречиях времени и места) изучается из всего комплекса указанной части речи под термином «зарф». Русская грамматика позволяет объединить в категории «качественные наречия» те лексические единицы, которые на охвачены термином «зарф», но могут быть дополнены сведениями относительно синтаксических и иных характеристик. В этой связи можно говорить о двух основных разрядах наречий в грамматике арабского языка – наречия места и времени [8].

В арабском языке выделяются три основных типа темпоральных наречий, в зависимости от выражаемых смысловых отношений:

- наречия, которые указывают на конкретное время (определенный период), отвечая на *вопрос «когда?»* الوقت المحدد. Примеры:

я встаю утром – استيقظ صباحا

- наречия частотности – тип временных наречий который объясняет, как часто происходит действие, например *غالبًا часто, أبدًا никогда, دائماً всегда, صديقي دائما يريد ان يكون الأفضل мой друг всегда хочет быть лучшим*

- наречия продолжительности مدة حدوث الفعل – тип временных наречий, который объясняет, как долго длится действие, например *يومًا на день, عامًا на год, я жил в Москве месяц عشت في موسكو شهرًا* .

Наречия также группируются в зависимости от выражаемой ими семантики определенности-неопределенности:

- неопределенные указывают на неограниченное количество времени, например: دهرا أبدا, *навсегда*;

- определенные указывают определенное расчетное время, например: *ساعه час*, يوم день, شهر месяц, سنة год [8].

В русском языке чаще, чем в арабском встречаются синонимические отношения для выражения сходных значений, например *ежемесячно – каждый месяц*, *ежегодно - каждый год*.

При рассмотрении категории темпоральных наречий в русском и арабском нам были выявлены следующие общие черты:

- Временным наречиям могут соответствовать именные темпоральные конструкции Иван ездит в Москву ежегодно ايفان يذهب- Иван ездит в Москву каждый год الى موسكو سنويا. Однако необходимо отличать темпоральные конструкции (обозначают объективную характеристику действий) от темпоральных наречий, которые являются субъективной характеристикой действия (например, *ушел рано – ушел в 7 часов*).

- Что касается момента речи, темпоральные наречия в обоих языках имеют субъективную ориентацию *вчера сходил к другу أمس ذهبت لصديقي, сегодня гуляю с братом اليوم أتمشى مع أخي , завтра поеду в университет غدا سأذهب للجامعة*.

При преподавании русского языка в арабоязычной аудитории нужно учитывать различие и сходство между арабским и русским языками. При изучении иностранного языка учащиеся возвращаются к своему родному языку учащиеся склонны переносить грамматические структуры своего родного языка на иностранный язык [2]. Студенты пытаются перенести характеристики родного языка, поэтому у них возникают ошибки. Среди способов образования наречий в арабском постановка имени в винительном падеже и поэтому многие студентов при употреблении наречий русского языка путаются с существительными в разной падежной форме, например: *днем выучу и погуляю – в день выучу и погуляю*.

Таким образом, в русском и в арабском языках наречие является наиболее используемая частью речи для выражения обстоятельства. Категория обстоятельства времени в русском и арабском языках имеет некоторые схожие конструкции это помогают студентам освоить русских конструкций. Изучая сходства и различия между двумя языками, преподаватели студенты и преподаватели смогут преодолеть трудности в процессе изучении.

Литература

1. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217338).
2. Lado R. Linguistics across cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1957.
3. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка. М.: Языки слав. культуры, 2002.
4. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. СПб., 1999.
5. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. М., 1959.
6. Перевлесский П. начертание русского синтаксиса. М., 1847.
7. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 76.
8. Эфендиева Н. К. лексико-грамматические особенности наречий в арабском языке //dil və ədəbiyyat. С. 105.
9. محمد عيد, النحو المصفى, مكتبة الشباب القاهرة, القاهرة, 2009

References

1. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217338).
2. Lado R. Linguistics across cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1957.
3. Bondarko A.B. Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki: na materiale russkogo yazyka. M.: YAzyki slav. kul'tury, 2002.
4. Bondarko A.V. Osnovy funkcional'noj grammatiki. SPb., 1999.
5. Buslaev F.I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. M., 1959.

6. Perevlesskij P. nachertanie russkogo sintaksisa. M., 1847.
7. SHCHerba L.V. O chastyah rechi v russkom yazyke. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 1957. S. 76.
8. Efendieva N. K. leksiko-grammaticheskie osobennosti narechij v arabskom yazyke //dil və ədəbiyyat. S. 105.
9. محمد عيد, النحو في المصطلح, مكتبة الشباب القاهرة, القاهرة, 2009.

Abu Alia Ghriekanah Saleem Eslaeem, Postgraduate,
Institute of Philology and Intercultural Communication,
Kazan (Volga Region) Federal University

TEMPORARY CIRCUMSTANCES EXPRESSED BY ADVERBS IN RUSSIAN AND ARABIC

Abstract: the article deals with the category of circumstances with the meaning of time in Russian and Arabic. Temporal adverbs are described as a means of expressing the circumstance of time, a comparison of temporal adverbs in both languages is carried out. The concept of temporality is described. The concept of a functionally semantic field of temporality and its microfields is presented. The adverb is the most frequently used part of speech to express circumstance, in particular for circumstances with temporal meaning in Russian and Arabic. The types of temporal adverbs are considered, depending on the expressed semantic relations. The article reveals common features of the category of temporal adverbs in both languages. In the Arabic language, the adverbs of place and time under the term "zarf" are studied in the group of functional words, and not in the system of the main parts of speech. Examples of errors of Arab students in the study of the circumstances of time expressed in adverbs are given. When teaching Russian to an Arabic-speaking audience, one must take into account the differences and similarities between Arabic and Russian. By exploring the similarities and differences between the two languages, teachers, students and teachers will be able to overcome difficulties in the learning process.

Keywords: temporal circumstances, adverb, temporal adverbs, the Russian language, the Arabic language, syntax, functional-semantic field (FSF)

Андреев В.К., кандидат филологических наук, доцент,
Псковский государственный университет

ПЕСНЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: КРИТЕРИИ ОТБОРА И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТОМ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы работы с современной песней на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируются используемые преподавателями принципы отбора песенного материала и раскрывается авторская точка зрения, согласно которой при отборе необходимо учитывать культурологическую ценность песни и ее реальную актуальность для современного русскоязычного социума. Обосновывается выбор песен для использования на этапе предвузовской подготовки студентов-иностранцев. На материале отобранных песен показана система комплексной работы с песенным материалом на учебном занятии, включающая развитие речевых навыков студентов, расширение их лингвокультурологического кругозора, пополнение словарного запаса, отработку грамматических конструкций. Особое внимание уделяется фонетическому аспекту работы, когда аудиотекст песни используется как эталон произношения. Отмечается значимость хорового пения для совершенствования артикуляционных навыков. Представлены этапы работы над песней и образцы тестов, используемых для контроля результатов комплексной работы. Тестовый контроль распространяется как на культурологические знания, так и на навыки аудирования. Проверяется также владение новой лексикой и грамматическими конструкциями, используемыми в тексте песни. Подчеркивается, что предлагаемая система работы должна реализовываться с учетом уровня языковой подготовки иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, видеоаудирование, произносительные навыки, словарный запас, лингвокультурологический кругозор, тестовый контроль

Использование аутентичных аудиоматериалов давно признано методистами эффективным средством обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Среди таких материалов особое место занимает песня, к которой, как правило, преподаватели обращаются на продвинутом этапе обучения, тогда как методика использования песни на уроке РКИ в группах предвузовской подготовки остается недостаточно разработанной и востребованной [1, с. 63]. Между тем именно на данном этапе обучения песня может стать для иностранных студентов проводником в мир традиционной и современной русской культуры, повысить их мотивированность к изучению русского языка, сблизить их с русскоязычными сверстниками в процессе межкультурной коммуникации. Эмоциональное восприятие песни способствует усвоению изучаемого на ее основе языкового и лингвокультурологического материала. Методисты доказывают, что в ходе работы над песней прочнее усваивается новая лексика, активнее формируются навыки аудирования, расширяется кругозор студентов, а языковой материал, сопровождаемый музыкой, не воспринимается как учебный, что делает процесс освоения русского языка более комфортным и увлекательным [2, с. 365]. На материале песен преподаватель может строить ситуативно-тематические коммуникативные упражнения, организовывать обсуждение содержания и художественный особенностей текста [3, с. 155-157], а хоровое и индивидуальное (при желании) исполнение песен студентами может использоваться для отработки произносительных навыков и развития фонематического слуха учащихся, чему в силу насыщенности программы обучения не всегда удается уделить должное внимание в основном курсе РКИ. В целом же отмечается, что песня как учебный материал в курсе РКИ выполняет обучающую, развивающую и общеобразовательную функции [4, с. 233-234].

Чрезвычайно важной является проблема отбора песенного материала для использования в иноязычной аудитории. Т.В. Васильева в этой связи отмечает, что при отборе песен необходимо учитывать такие критерии, как соответствие текста песни уровню языковой подготовки студентов, соотнесенность песни с определенной коммуникативной темой, насыщенность текста изучаемыми грамматическими конструкциями, качество исполнения (четкая дикция исполнителя обеспечивает адекватное слуховое восприятие и использование звучания текста как фонетического эталона) [5, с. 368]. Таким образом, тексты отобранных песен должны обладать коммуникативной ценностью, лексико-грамматическим и фонетическим потенциалом.

Отметим и еще один основополагающий, на наш взгляд, принцип отбора песенного материала – его культурно-историческую ценность и актуальность песни на данный момент. Не умаляя значимости традиционно привлекаемых преподавателями РКИ, но постепенно утрачивающих популярность песен «Подмосковные вечера», «Катюша», «Ой, цветет калина» и др., подчеркнем, что все чаще предметом репрезентации в иноязычной аудитории становятся современные поп-, рок- и рэп-композиции [6, 7, 8]. К сожалению, многие из таких образцов современного песенного творчества не обладают высокой художественной ценно-

стью и быстро теряют популярность, не оставляя существенных следов в истории российской песенной культуры. Большинство же песен, например, советского периода представляют собой несомненную культурологическую значимость (их тексты написаны профессиональными поэтами, хорошим литературным языком, с использованием богатого арсенала художественно-изобразительных средств). Перед преподавателем РКИ встает вопрос: «Что из этого богатого наследия может быть интересным молодому поколению изучающих русский язык?». Свидетельством того, что песня продолжает оставаться фактом русской культуры XXI века и может стать объектом репрезентации в иноязычной аудитории, является наличие кавер-версии песни – исполнение ее новых вариантов современными артистами. Эта «вторая», а иногда и «третья», «четвертая» жизнь песни доказывает ее реальную популярность и социокультурную значимость для молодежи.

По этому критерию для использования на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан (с разным уровнем владения русским языком) нами были отобраны песни «Так же, как все» (муз. А. Зацепина, слова Л. Дербенева, оригинальное исполнение – А. Пугачева, 1978 г.: кавер-версии – группа «А-Студио», 2009 г.; Е. Ваенга, 2012 г.; «Форсаж», 2013 г.; «Арбат-бит», 2021 г.) и «Куда уходит детство» (муз. А. Зацепина, текст Л. Дербенева, оригинальное исполнение – А. Пугачева, 1976 г.: ремиксы – группа «Сливки», 2002 г.: «Джанго», 2011; «Анимация», 2015 г.; Алсу, 2016 г.; «Гачимучи», 2020 г.). Песни использовались на аудиторных занятиях по РКИ со студентами из Туркменистана, при руководстве выпускными квалификационными работами (А. Хыдырова, 2022; Б. Нурыева, 2022 г.), исполнялись туркменскими студентами на внеаудиторных мероприятиях.

На материале песни «Так же, как все» покажем систему аудиторной работы с текстом. На этапе, предшествующем аудированию, у студентов активизируются речевые умения (беседа о любимых песнях), расширяется словарный запас по теме «Песня, музыка» (*популярная музыка, рэп, рок, классическая музыка* и др.), отрабатывается различение видовых форм (*слышать*/*слушать*) и глагольное управление (*слушать* что?*) + сущ. в В.п.* Совершенствуется произношение звуков [*т*] и [*т'*] в формах инфинитива и настоящего времени глагола.

На материале вводного текста студенты знакомятся с историей создания песни и ее первой кавер-версии – таким образом, вводится культурологическая информация: *Эту песню написали Леонид Дербенёв и Александр Зацепин в 1978 году. Слова написал поэт Леонид Дербенёв, а музыку написал композитор Александр Зацепин. ервый раз ее спела Алла Пугачева, известная русская певица. Песня была написана для фильма «Женщина, которая поёт». Этот фильм был очень популярным. Купить билет на него было очень трудно. Раньше песня называлась «Песенка про меня». А в 2009 году эту песню исполнила музыкальная группа «А-Студио». Группа хотела сделать подарок Алле Пугачевой, которой тогда исполнилось 60 лет. Группа назвала эту песню «Так же как все». Песня снова стала очень популярной.*

После вопросно-ответной проверки понимания текста студентам предлагается осуществить драматизацию текстового материала – разыграть интервью журналиста с Аллой Пугачевой, или «воспроизвести» пресс-конференцию с участием группы «А-Студио», где можно задавать «звездам» вопросы, связанные с написанием и исполнением данной песни.

Далее по ходу занятия работа над аудиотекстом начинается с прослушивания небольшого песенного фрагмента. Студентам предлагается определить, какой вариант песни они слышат – 1978 или 2009 года. По более современной аранжировке они должны узнать кавер-версию (старая/новая песня), сказать, какое исполнение понравилось больше и почему.

Второе прослушивание сопровождается заданием на общее понимание аудиотекста: *Слушайте и старайтесь понять, о чем эта песня.* Далее по аналогии с изучающим чтением реализуется изучающее аудирование. Для этого песня разделяется на текстовые фрагменты-паззлы – куплеты и припевы. Начинается работа над содержанием каждого фрагмента. Используя прием трансформации студенты передают смысл поэтического текста. Например: *Так же, как все, как все, как все, // Я по земле хожу, хожу, // И у судьбы, как все, как все, // Счастья себе прошу → Я хожу по земле и прошу у судьбы счастья, так же, как все люди.* Затем студенты анализируют фонетическую сторону текста и выявляют сложное для них сочетание слов: *так же, как все.* Транскрипция помогает осмыслить особенности произношения *[тагже как**ф**се]* и отработать артикуляцию. На примере слов *хожу, прошу* студенты повторяют правило прочтения буквы «о» в безударной позиции – *[а],* следят за произнесением *[ж]* и *[ш]* как твердых согласных. На лексическом уровне проверяется понимание некоторых неизвестных слов, например, *судьба, счастье* (привлекаются эквиваленты родного языка – *ykbal, bagt),* студенты вспоминают пословицы с данными ключевыми компонентами, рассуждают о содержании этих понятий.

После работы с припевом по этой же схеме идет комплексная работа с каждым куплетом песни. Отметим лексические и фразеологические единицы, словосочетания, лексико-грамматические конструкции, с

которыми студенты познакомились в тексте песни и сразу же начали использовать в реальной коммуникации на русском языке: *грустить, распускать слухи, удачливый, удачливее всех, мне везёт/не везёт, везет во всем, обходить стороной* и др. На следующем этапе работы (видеоаудирование) студентам предлагаются клипы разных исполнителей данной песни, которые также обсуждаются и оцениваются. Работу завершает хоровое исполнение песни вместе с понравившимся исполнителем. Затем песня исполняется под фонограмму или под гитару.

На примере второй песни, «Куда уходит детство», представим систему текущего тестового контроля, реализуемую после завершения этапа ознакомления с историей создания песни, видеоаудирования и хорового пения. Тесты, направленные на установление уровня владения определенным языковым материалом, составлены с учетом таких требований, как простота процедуры выполнения, стандартность структуры, малая дозировка учебного материала, доступность обратной связи, возможность количественного анализа качества выполненного задания. В основном это тесты множественного выбора, где наличие корректных и некорректных альтернативных ответов стимулирует мыслительную деятельность тестируемого [9, с. 130-131], а также тесты на подстановку, когда тестируемый сам набирает ответ-вставку на компьютере.

Для проверки понимания вводного текста предлагаются следующие тестовые вопросы (полужирным шрифтом отмечены правильные ответы):

Вопрос 1. Какая группа исполняет песню «Куда уходит детство» сейчас? (а. группа «Браво»; **б. группа «Сливки»**; в. группа «Молоко»; г. группа «Ария»).

Вопрос 2. В каком году была написана песня «Куда уходит детство»? (а. 1975; б. 1977; в. 1974; г. **1976 г.**).

Вопрос 3. Слова песни «Куда уходит детство» написал _____.

Ответ: **Леонид Дербенёв.**

Вопрос 4. Александр Зацепин является … песни «Куда уходит детство». Ответ: **композитором.**

Вопрос 5. Александр Зацепин написал … для песни «Куда уходит детство» **(**а. слова; **б. музыку**).

Вопрос 6. Вставьте необходимые слова в предложение.

Первый раз её спела _____ , которая является очень известной русской _____. Ответ: ***Алла Пугачёва, певицей.***

Вопрос 7. Выберите «верно» или «неверно».

*Группа «Сливки» написала песню «Куда уходит детство» (верно / **неверно**).*

Вопрос 8. Для чего была написана песня «Куда уходит детство»? (а. для телепередачи; б. для концерта; **в. для фильма;** г. для мультфильма).

Вопрос 9. Правильное название фильма, где исполняется песня «Куда уходит детство»? (а. «**Фантазии Веснухина»,** б. «Цирк Веснухина», в. «Кот Веснухина», г. «Мечты Веснухина»).

Вопрос 10. Как зовут мальчика, о котором фильм? (**а. Кирилл;** б. Никита; в. Миша; г. Петя).

Вопрос 11. Где мечтал выступить главный герой? (а. в театре; б. на площади; в. в школе; **г. в цирке).**

Вопрос 12. В каком году песню «Куда уходит детство» спела музыкальная группа «Сливки»? (а. в 2000 г.; б. в 2001 г.; **в. в 2002;** г. в 2003 г.).

Результаты работы по аудированию текста песни – понимание содержания, распознавание на слух отдельных фрагментов текста, владение лексическим материалом текста и осмысление закономерностей рифмовки – проверяется следующим тестом:

Вопрос 1. Какие времена года упоминаются в песне «Куда уходит детство»? **(**а. зима и весна; б. лето и весна; в. зима и осень; **г. зима и лето).**

Вопрос 2. Расположите строки из припева песни в правильном порядке: *а. Будет детство где-то, но не здесь; б. Будет кто-то бегать, но не я; в. И зимой, и летом небывалых ждать чудес; г. И в сугробах белых, и по лужам у ручья.* ОТВЕТ: ***в.а.г.б.***

Вопрос 3. Дополните фрагмент песни: Куда уходит детство, в ...? (а. в какой город; б. в какие страны; **в. какие города?;** г. в родные города).

Вопрос 4. Что должно стоять на месте пропуска?

И писем не напишет,

И _____ позвонит.

(а. не; **б. вряд ли;** в. может быть; г. может).

Вопрос 5. Выберите верное продолжение.

Где также ночью синей, …. (а. мы видим чей-то след; б. я вижу лунный свет; **в. струится лунный свет).**

Вопрос 6. В какие края уходит детство? (а. в далекие; б. в близкие; в. в хорошие; **г. в недальние).**

Вопрос 7. Подберите рифму к слову *города* (а. чудес; **б. туда;** в. свет; г. кино).

Вопрос 8. Подберите рифму к слову *детство* (а. дети; б. дальний; **в. средство;** г. дерево).

Вопрос 9. Подберите рифму к слову *кино* (а. она; б. он; в. они; **г. оно).**

Вопрос 10. Выберите правильный перевод слова *вновь* (а. soň; **б. ýenede;** в. birden; г. indi).

Таким образом, при корректном отборе и комплексном характере работы с современной песней на уроке РКИ, она может стать эффективным средством формирования умений аудирования и говорения, пополнения словарного запаса, закрепления грамматических конструкций, совершенствования произносительных навыков и расширения культурного поля студентов-иностранцев. Предлагаемая система отбора и репрезентации современной песни в иноязычной аудитории может быть реализована на начальном этапе обучения, а также на продвинутом этапе при соотнесении учебных заданий и тестовых материалов с уровнем языковой и лингвокультурологической подготовки студентов, соответствующими лексическими и грамматическими минимумами.

Литература

1. Гриднева Н.А., Владимирова С.М. Использование аутентичного песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2. С. 62 – 74.

2. Пашкеева И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. С. 361 – 365.

3. Воробьева Е.В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 154 – 157.

4. Ровба Е.А. Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному // Studia Rossica Gedanensia. 2014. № 1. С. 223 – 235.

5. Васильева Т.В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Ученые заметки ТОГУ. 2015. № 4. С. 366 – 370.

6. Ширяева О.В., Городничая Ю.В. Реализация лингвострановедческого потенциала текстов русской рок-поэзии в практике преподавания РКИ // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: Материалы X Междунар. научно-практич. конфер. Екатеринбург: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, 2022. С. 336 – 342.

7. Горбенко В.Д., Доценко М.Ю., Куралева И.Р. Рок-песни на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 5 (228). С. 4 – 20.

8. Михайлова О.А. Тексты рэп-культуры на уроках РКИ: опыт и анализ применения // Terra Rusistica: Сборник материалов I Междунар. форума молодых русистов. Псков: ПсковГУ, 2021. С. 229 – 232.

9. Тарчимаева Л.Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 1. С. 129 – 132.

References

1. Gridneva N.A., Vladimirova S.M. Ispol'zovanie autentichnogo pesennogo materiala na nachal'nom etape obucheniya RKI. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 2. S. 62 – 74.

2. Pashkeeva I.YU. Ispol'zovanie pesen v obuchenii inostrannomu yazyku. Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2014. S. 361 – 365.

3. Vorob'eva E.V. Ispol'zovanie pesennogo materiala v formirovanii lingvisticheskoj i sociokul'turnoj kompetentnostej u budushchih uchitelej inostrannogo yazyka. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 15. S. 154 – 157.

4. Rovba E.A. Ispol'zovanie populyarnyh pesen na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. Studia Rossica Gedanensia. 2014. № 1. S. 223 – 235.

5. Vasil'eva T.V. Lingvometodicheskie principy otbora pesennogo materiala na nachal'nom etape obucheniya RKI. Uchenye zametki TOGU. 2015. № 4. S. 366 – 370.

6. SHiryaeva O.V., Gorodnichaya YU.V. Realizaciya lingvostranovedcheskogo potenciala tekstov russkoj rok-poezii v praktike prepodavaniya RKI. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku i literature: Materialy X Mezhdunar. nauchno-praktich. konfer. Ekaterinburg: Evrazijskij nacional'nyj universitet im. L.N. Gumilyova, 2022. S. 336 – 342.

7. Gorbenko V.D., Docenko M.YU., Kuraleva I.R. Rok-pesni na urokah RKI. Russkij yazyk za rubezhom. 2011. № 5 (228). S. 4 – 20.

8. Mihajlova O.A. Teksty rep-kul'tury na urokah RKI: opyt i analiz primeneniya. Terra Rusistica: Sbornik materialov I Mezhdunar. foruma molodyh rusistov. Pskov: PskovGU, 2021. S. 229 – 232.

9. Tarchimaeva L.C. Testirovanie kak sovremennaya forma pedagogicheskogo kontrolya v obuchenii russkomu yazyku inostrancev. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 1. S. 129 – 132.

Andreev V.K., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pskov State University

SONG IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SELECTION CRITERIA AND TECHNIQUES OF WORKING WITH AUDIO TEXT

Abstract: the article discusses the relevant problems of work with a modern song by teaching Russian as a foreign language. The principles of the selection of song material used by teachers are analyzed and the author's point of view is revealed. While selecting the culturological value of the song and its real relevance to the modern Russian-speaking society is considered. The choice of the songs used at the stage of pre-university preparation of foreign students is justified. Based on the material of the selected songs, a system of complex work with the song material in the classroom is shown, including the development of students' speech skills, the expansion of their linguocultural horizons, vocabulary replenishment, and the development of grammatical constructions. Particular attention is paid to the phonetic aspect of the work, when the audio text of the song is used as a standard for pronunciation. The importance of choral singing for the improvement of articulation skills is noted. The stages of work on the song and samples of tests used to control the results of the complex work are presented. The test control applies to both cultural knowledge and listening skills. The mastery of a new vocabulary and grammatical constructions used in the lyrics of the song is also checked. It is emphasized that the proposed system of work should be implemented considering the level of foreign students' language training.

Keywords: Russian as a foreign language, video auditing, pronunciation skills, vocabulary, linguocultural outlook, test control

Артеменко Б.А., кандидат биологических наук, доцент,
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор,
Быстрай Е.Б., доктор педагогических наук, профессор,
Пермякова Н.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Иванова И.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации» № МК-04.2022/3 от 28.04.2022

Аннотация: вектор современной социальной политики государства ориентирован на общее образование, первой ступенью которого является дошкольное образование. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одной из задач дошкольного образования является формирование ценностей здорового образа жизни у обучающихся, развитие их физических качеств, двигательных способностей и т.д. Авторами предлагается использование индивидуально-дифференцированного подхода для развития двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. В исследовании использовались следующие методы: историко-логический анализ литературы и нормативных документов, наблюдение, беседа, методы количественного и качественного анализа данных. В исследовании приняли участие 287 детей в возрасте от 5 до 7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации г. Челябинска. Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста успешно осуществляется в рамках индивидуально-дифференцированного подхода. Установлено, что эффективность процесса находится в прямой зависимости от его непрерывности с одной стороны, и оптимального использования вариативных форм, методов и средств обучения с другой. Процесс развития двигательных способностей реализуется через действенное внимание к каждому ребенку, его творческой индивидуальности. Авторами определены уровни и критерии (сила, быстрота, выносливость, ловкость) развития двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Предложена методика развития двигательных способностей детей, базирующаяся на положениях индивидуально-дифференцированного подхода, которая предполагает сочетание игровых форм занятий с обогащением здоровьесберегающей предметно-пространственной среды и использованием технологии «Дневничок здоровья». Эффективность реализованной методики нашла отражение в повышении уровня физического развития детей, в позитивном изменении показателей развития физических качеств детей. Результаты проведенного педагогического эксперимента позволили сделать вывод о том, что индивидуально-дифференцированный подход к построению педагогического процесса с детьми старшего дошкольного возраста позволяет развивать двигательные способности детей и в целом способствовать формированию ценностного отношения к здоровью.

Ключевые слова: индивидуально-дифференцированный подход, двигательные способности, физические качества, дети старшего дошкольного возраста, дошкольное образование

В настоящее время в системе общего образования Российской Федерации происходят глобальные преобразования: меняются ориентиры, определяются новые цели и задачи. Одним из приоритетных направлений современного дошкольного образования является реализация принципов здоровьесбережения. В современном российском законодательстве определены императивы охраны здоровья детей и формирования у них культуры здорового образа жизни. В Федеральном законе №52-ФЗ от 30.03.1999 года «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» ст. 28 сказано, что: «…в дошкольных и других образовательных организациях должны осуществляться меры по профилактике заболевания, сохранению и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников…»; в Федеральном законе №323-ФЗ от 21.11.2011 года «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» в ст. 7 определено, что «государство признает охрану здоровья детей как одно из важнейших и необходимых условий их физического и психического развития». «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года», определяет особый статус и роль общего образования, первым уровнем которого является дошкольное образование, в формировании и укреплении здоровья обучающихся [1, 2]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, выступающий средством реализации указанных

ранее документов, декларирует значимость формирования у детей ценностей здорового образа жизни, развития физических качеств. В этой связи, отметим, что дошкольное образование перманентно испытывает потребность поиска методов и средств физического и духовного оздоровления, развития двигательной сферы, обеспечения естественной потребности детей в движении в процессе познания окружающего мира и взаимодействия с ним [3, 4].

Интенсивность физического развития детей и их здоровья зависит от двигательной активности (Е.В. Бутырская, Д.П. Команенкова [5], П.М. Мухина, А.И. Кравчук [6], Г.М. Популо, А.А. Подлубная, С.В. Сафоненко [7, 8], А.М. Рунова [9], Т.В. Хабарова [10], В.Н. Шебеко, Го Кэ [11] и др.). Современное общество совершает попытку нивелирования трех проблем глобального характера, связанных с физическим развитием и здоровьем детей – накапливание отрицательных эмоций без физической разрядки, переедание и гиподинамия. Следует констатировать не достаточную эффективность существующей системы физического воспитания и здоровьесбережения в решении указанных проблем, так как не реализуются в полной мере потребности детей в движении; не предусматривается индивидуализация и дифференциация в обеспечении процесса развития двигательных способностей детей, позволяющая учитывать анатомо-физиологические особенности и уровень здоровья. На наш взгляд, индивидуально-дифференцированный подход (М.Б. Зацепина, В.Н. Шебеко [12], И.В. Сегал [13], Е.А. Якимова, Н.А. Мухин [14] и др.) позволяет купировать, проблемы, связанные с рассматриваемым нами предметом обсуждения. Реализация данного подхода базируется на строгой методической системе, основанной на принципах развивающего обучения: обучение должно опираться на ведущую деятельность данного возрастного периода; использование партисипативного стиля общения с детьми; в основе занятий должны быть подвижные игры и упражнения; предлагаемое детям содержание должно отвечать принцип возрастной доступности, адекватности и привлекательности; положительное воздействие на ребенка как основа индивидуализации в обучении и воспитании детей; внедрение в педагогический процесс современных развивающих технологий.

Как отмечает И.В. Сегал, реализация подобной системы позволяет создать условия для осмысления ребенком движений, как предпосылки формирования произвольной моторики; развития эмоциональности и выразительности движений; воспитания двигательной самостоятельности и др. [13].

Цели исследования были реализованы в процессе использования методов общетеоретического уровня (историко-логический анализ литературы и нормативных документов по проблеме исследования), эмпирического (наблюдение, беседа), интерпретационного (методы количественного и качественного анализа данных). В качестве диагностического инструментария использовались диагностические тесты М.А. Руновой [9], Г.Н. Сердюковской [15]. В исследовании приняли участие 287 детей в возрасте от 5 до 7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации г. Челябинска.

С целью изучения уровня развития двигательных способностей обучающихся, нами проанализированы следующие физические качества: сила, быстрота, выносливость, ловкость [16]. В качестве критериев для изучения этих качеств были определены: бег на 30 м., бег 3×10 м., бег на выносливость, прыжки в длину с места. На основании выполнения всех упражнений каждым респондентом нами определялся уровень их двигательных способностей. Каждый уровень характеризуется следующими параметрами:

– высокий уровень (8-7 баллов) – обучающийся выполняет все задания без признаков переутомления, внимательно слушает воспитателя, понимает его инструкции и выполняет упражнения без ошибок.

– средний уровень (6-4 баллов) – обучающийся выполняет задания без признаков переутомления, слушает воспитателя, понимает его инструкции, но допускает незначительные ошибки при выполнении упражнений.

– низкий уровень (3-0 баллов) – обучающийся выполняет задания с признаками переутомления или выполняет не все упражнения, проявляет пассивность или безразличие, невнимательно слушает инструкции воспитателя, упражнения выполняет с ошибками, демонстрирует негативные реакции в случае неудачного их выполнения.

Проведенное исследование позволило распределить всех респондентов на три группы по показателям развития физических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость): с высоким, средним и низким уровнем. При анализе полученных результатов было установлено следующее: высокому уровню соответствует 20,2% респондентов, т.е. 58 детей, которые выполнили все задания на высоком уровне, без ошибок и признаков переутомления, проявляли физическую активность, четко следовали инструкциям педагога; среднему уровню соответствует 35,5% детей, т.е. 102 ребенка продемонстрировали неравномерность развития физических качеств, разноплановость двигательного поведения, некачественное выполнение упражнений, даже при постоянном побуждении педагога, попытки уклониться от их выполнения, необходимость длительного волевого напряжения; низкому уровню соответствует 44,3% респондентов, т.е. 127 детей, они демонстрировали низкий уровень развития физических качеств, характеризующийся низкими количествен-

ными и качественными показателями при выполнении тестовых заданий. Дети данной группы не прилагали усилий, чтобы заставить себя выполнять упражнения, проявляли медлительность, неуверенность, им было свойственно состояние угнетенности в связи с неудачами при выполнении тех или иных упражнений и низкая эмоциональная отдача.

Таким образом, физические качества ребенка являются основой двигательных способностей, которые, в свою очередь, представляют собой индивидуальное сочетание психофизических и морфологических свойств детей дошкольного возраста. Двигательные способности являются строго индивидуальными, т.к. в основе их развития лежат наследственные и физиологические задатки.

Формирующий этап исследования был обеспечен средствами реализации методики развития двигательных способностей детей на основе индивидуально-дифференцированного подхода, детерминированная не столько системой физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации, сколько индивидуальными, личностными особенностями детей. Методика включала следующие формы работы: обогащение стимульным материалом здоровьесберегающей предметно-пространственной среды; разработку комплекса подвижных игр с учетом основных положений индивидуально-дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей детей; внедрение технологии «Дневничок здоровья» в образовательный процесс.

Принимая во внимание современную парадигму здоровья, основанную на трудах Н.М. Амосова [17], мы полагаем, что одним из основных компонентов развития двигательных способностей детей является здоровьесберегающая предметно-пространственная среда, в нашем случае это спортивный уголок, который был дополнен следующими атрибутами, к числу которых следует отнести: иллюстративный материал: «Зимние виды спорта», «История олимпиады», «Футбол» и т.д.; дидактические пособия: «Спортивные мячи», «Спортивный инвентарь для зимних видов спорта» и т.д.; пособия, выполненные по нашим рекомендациям педагогами: бильбоке для развития ловкости и меткости; природный материал (шишки, желуди, галька) для захвата и перекладывания стопами и пальцами ног с целью профилактики плоскостопия; мешочки с крупой, фасолью, горохом для развития мелкой моторики рук; методические рекомендации и комплекс упражнений по использованию Су-джок мячика; для проведения дыхательной гимнастики были предложены пособия «Снежинки», «Бабочки на ниточках», «Воздушные шарики» и др.

И.В. Сегал акцентирует внимание на важности использования подвижных игр в развитии двигательных способностей детей, являющихся важной ступенью к приобретению двигательных умений и навыков [13]. Необходимыми условиями при подборе подвижных игр являются: выразительные образы и сюжеты знакомых детям произведений; речевки, приговорки, считалки и др.; возможность творчески преобразовывать игру; музыкальное сопровождение и др.

Использование методики развития двигательных способностей детей, базирующейся на положениях индивидуально-дифференцированного подхода, предполагало следующие виды игр:

1) игры, направленные на развитие ходьбы и бега («Солнышко и дождик», «Воробьишки и автомобиль», «Медведь и пчелы» и др.);

2) игры, направленные на развитие умения прыгать («Лягушки», «Мой веселый звонкий мяч», «Кузнечик на лугу» и др.);

3) игры на развитие умений лазания («Мышеловка», «Кролики», «Перелет птиц» и др.);

4) игры на развитие умений бросать и метать («Накорми слона», «Юные футболисты», «Колобок» и др.);

5) игры, направленные на развитие умения ориентироваться в пространстве («По своим местам», «Если музыка играет», «Светофор» и др.);

6) игры, направленные на развитие двигательного воображения («Кто живет в избушке», «В зоопарке», «Магазин игрушек» и др.).

Учитывая творческую индивидуальность каждого ребенка, для повышения качества воспитательно-образовательного процесса в широкий спектр педагогических действий необходимо добавить участие родителей в развитии двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Здесь наиболее уместным и успешным является использование педагогической технологии «Дневничок здоровья». Данный инструмент позволяет обеспечить интегративный характер мониторинга физического развития ребенка средствами взаимодействия всех участников образовательных отношений в процессе его заполнения: детьми, отмечающими собственные усилия по укреплению здоровья, родителями, включенными в процесс физического развития и формирования правильных здоровьесберегающих ориентиров у своих детей, а также педагогов, получающих актуальную информацию о семейных ценностях и традициях в области здоровьесбережения. В формате «Дневничка здоровья» предусмотрены возможности размещения заметок о жизнедеятельности и развитии ребенка в разделах о самом ребенке, о семье, о режиме дня (например: «Это – я!», «Моя семья», «Я расту», «Лесенка счастья» и проч.). Структура, содержание, последовательность, объ-

ем и время работы в данном документе могут варьироваться как педагогом, так и родителями, в зависимости от особенностей развития ребенка, потребностей семьи, задач педагогической деятельности и проч. Родители оказывают ему помощь в данной деятельности, поддерживают инициативу и фантазию.

Для определения эффективности методики развития двигательных способностей детей на основе индивидуально-дифференцированного подхода нами была повторно проведена диагностика оценки физического развития детей старшего дошкольного возраста. При анализе полученных результатов было установлено, что значительно уменьшилось количество детей с низким уровнем развития двигательных способностей (с 44,3% (127 чел.) до 31,7% (91 чел.)); в то же время появились дети, которые перешли из группы со средним уровнем на высокий уровень (с 20,2% (58 чел.) до 38,3% (110 чел.)); оставшиеся 30% (86 чел.) детей находятся на среднем уровне развития двигательных способностей. Позитивная динамика наблюдалась, прежде всего, за счет перехода на средний уровень детей, ранее находившихся на низком уровне, и за счет перехода части детей на высокий уровень со среднего, что можно рассматривать как положительную тенденцию.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что использование индивидуально-дифференцированного подхода к построению педагогического процесса по развитию двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста предполагает учет их физических особенностей. Предложенная нами методика, включающая обогащение стимульным материалом здоровьесберегающей предметно-пространственной среды; разработку комплекса подвижных игр с учетом индивидуально–дифференцированного подхода к развитию двигательных способностей детей; внедрение технологии «Дневничок здоровья» в образовательный процесс, позволяет достичь конкретной педагогической цели – развитие двигательных способностей детей через формирование физических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость).

В целом, наше исследование отвечает государственной политике в области формирования и укрепления здоровья обучающихся. Данное стратегическое направление необходимо реализовывать с дошкольного возраста, поскольку именно в этот период детства ребенок, с одной стороны, наиболее подвержен различным заболеваниям, а, с другой, наиболее отзывчив к физическим нагрузкам. Адекватность их воздействия на организм ребенка будет зависеть от использования индивидуально-дифференцированного подхода в образовательном процессе детского сада, с учетом интересов, способностей и возможностей каждого ребенка, а также от совместной деятельности педагогов и родителей.

Литература

1. Ротерс Т.Т. Здоровьесбережение как основная государственная задача системы образования // Человек. Наука. Социум. 2021. № 4 (8). С. 7 – 27.

2. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрай Е.Б., Артеменко Б.А., Челнокова Е.А. Детерминанты процесса формирования здорового образа жизни у обучающихся // Самарский научный вестник. 2018. Т. 8. № 1. С. 307 – 313.

3. Евтушенко И.Н., Иванова И.Ю., Артеменко Б.А., Терещенко М.Н., Пермякова Н.Е. К вопросу об организации здоровьесберегающей среды в дошкольных образовательных организациях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7. С. 108 – 113.

4. Мишина А.В., Лушникова Е.Н., Родина Ю.И. В поисках пути здоровьесбережения детей дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2021. № 2. С. 18 – 21.

5. Бутырская Е.В., Команенкова Д.П. Развитие двигательных способностей детей дошкольного возраста средствами подвижных игр // Аксиологические проблемы педагогики. 2020. № 11. С. 23 – 30.

6. Мухина М.П., Кравчук А.И. Формирование двигательных способностей дошкольников // Теория и практика физической культуры. 2015. № 3. С. 62 – 65.

7. Популо Г.М., Подлубная А.А. Влияние здоровьеберегающих технологий на уровень физического здоровья детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 169 – 172.

8. Популо Г.М., Сафоненко С.В. Оздоровительная аэробика как средство развития двигательных способностей детей младшего дошкольного возраста // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 456. С. 205 – 209.

9. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. М.: Мозаика-Синтез, 2000. 255 с.

10. Хабарова Т.В. Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2-3. С. 129 – 133.

11. Шебеко В.Н., Го Кэ Двигательные способности: задачи и методика развития в дошкольном возрасте // Пралеска. 2020. № 10 (350). С. 10 – 17.

12. Зацепина М.Б., Шебеко В.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании детей // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 56.

13. Сегал И.В. Индивидуально-дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей 3-4 лет средствами подвижных игр // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 4. С. 52 – 55.

14. Якимова Е.А., Мухин Н.А. Дифференцированный подход к развитию двигательных способностей детей среднего школьного возраста // Научное знание современности. 2020. № 6 (42). С. 42 – 48.

15. Сердюковская Г.Н. Организация медицинского контроля за развитием и здоровьем дошкольников и школьников на основе массовых скриниг-тестов и их оздоровление в условиях детского сада и школы. М.: Медицина, 1995. 147 с.

16. Храмова Н.Ю., Золотова Е.Н., Боровкова Л.В., Гуськова И.В. Развитие физических качеств и творческих двигательных способностей детей через новые варианты подвижных игр // Дошкольная педагогика. 2019. № 2 (147). С. 24 – 28.

17. Амосов Н.М. Моя система здоровья // Наука и жизнь. 1998. № 5. С. 28 – 35; № 6. С. 32 – 41; № 7. С. 48 – 52.

References

1. Roters T.T. Zdorov'esberezhenie kak osnovnaya gosudarstvennaya zadacha sistemy obrazovaniya. CHelovek. Nauka. Socium. 2021. № 4 (8). S. 7 – 27.

2. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Bystraj E.B., Artemenko B.A., CHelnokova E.A. Determinanty processa formirovaniya zdorovogo obraza zhizni u obuchayushchihsya. Samarskij nauchnyj vestnik. 2018. T. 8. № 1. S. 307 – 313.

3. Evtushenko I.N., Ivanova I.YU., Artemenko B.A., Tereshchenko M.N., Permyakova N.E. K voprosu ob organizacii zdorov'esberegayushchej sredy v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizaciyah. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2020. № 7. S. 108 – 113.

4. Mishina A.V., Lushnikova E.N., Rodina YU.I. V poiskah puti zdorov'esberezheniya detej doshkol'nogo vozrasta. Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. 2021. № 2. S. 18 – 21.

5. Butyrskaya E.V., Komanenkova D.P. Razvitie dvigatel'nyh sposobnostej detej doshkol'nogo vozrasta sredstvami podvizhnyh igr. Aksiologicheskie problemy pedagogiki. 2020. № 11. S. 23 – 30.

6. Muhina M.P., Kravchuk A.I. Formirovanie dvigatel'nyh sposobnostej doshkol'nikov. Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 2015. № 3. S. 62 – 65.

7. Populo G.M., Podlubnaya A.A. Vliyanie zdorov'eberegayushchih tekhnologij na uroven' fizicheskogo zdorov'ya detej starshego doshkol'nogo vozrasta. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. № 4 (29). S. 169 – 172.

8. Populo G.M., Safonenko S.V. Ozdorovitel'naya aerobika kak sredstvo razvitiya dvigatel'nyh sposobnostej detej mladshego doshkol'nogo vozrasta. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo univer-siteta. 2020. № 456. S. 205 – 209.

9. Runova M.A. Dvigatel'naya aktivnost' rebenka v detskom sadu: posobie dlya pedagogov doshkol'-nyh uchrezhdenij, prepodavatelej i studentov pedvuzov i kolledzhej. M.: Mozaika-Sintez, 2000. 255 s.

10. Habarova T.V. Razvitie dvigatel'nyh sposobnostej detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2009. № 2-3. S. 129 – 133.

11. SHebeko V.N., Go Ke Dvigatel'nye sposobnosti: zadachi i metodika razvitiya v doshkol'nom vozraste. Praleska. 2020. № 10 (350). S. 10 – 17.

12. Zacepina M.B., SHebeko V.N. Individual'no-differencirovannyj podhod v fizicheskom vospitanii detej. Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta. 2014. № 2. S. 56.

13. Segal I.V. Individual'no-differencirovannyj podhod k razvitiyu dvigatel'nyh sposobno-stej detej 3-4 let sredstvami podvizhnyh igr. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2008. T. 14. № 4. S. 52 – 55.

14. YAkimova E.A., Muhin N.A. Differencirovannyj podhod k razvitiyu dvigatel'nyh sposobnostej detej srednego shkol'nogo vozrasta. Nauchnoe znanie sovremennosti. 2020. № 6 (42). S. 42 – 48.

15. Serdyukovskaya G.N. Organizaciya medicinskogo kontrolya za razvitiem i zdorov'em doshkol'nikov i shkol'nikov na osnove massovyh skrinigtestov i ih ozdorovlenie v usloviyah detskogo sada i shkoly. M.: Medicina, 1995. 147 s.

16. Hramova N.YU., Zolotova E.N., Borovkova L.V., Gus'kova I.V. Razvitie fizicheskih kachestv i tvorcheskih dvigatel'nyh sposobnostej detej cherez novye varianty podvizhnyh igr. Doshkol'naya pedagogika. 2019. № 2 (147). S. 24 – 28.

17. Amosov N.M. Moya sistema zdorov'ya. Nauka i zhizn'. 1998. № 5. S. 28 – 35; № 6. S. 32 – 41; № 7. S. 48 – 52.

Artemenko B.A., Candidate of Biological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tyumaseva Z.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Bystray E.B., Doctor of Pedagogic Sciences, (Advanced Doctor), Professor,
Permyakova N.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ivanova I.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF MOTOR ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the vector of modern social policy of the state is focused on general education, the first stage of which is preschool education. According to the Federal State Educational Standard for Preschool Education, one of the tasks of preschool education is the formation of healthy lifestyle values among students, the development of their physical qualities, motor abilities, etc. The authors propose the use of an individually differentiated approach for the development of motor abilities of children of senior preschool age. The following methods were used in the study: historical and logical analysis of literature and normative documents, observation, conversation, methods of quantitative and qualitative data analysis. The study involved 287 children aged 5 to 7 attending preschool educational organizations in Chelyabinsk. The development of motor abilities of children of senior preschool age is successfully carried out within the framework of an individually differentiated approach. It has been established that the effectiveness of the process is directly dependent on its continuity on the one hand, and the optimal use of variable forms, methods and teaching aids on the other. The process of development of motor abilities is realized through effective attention to each child, his creative individuality. The authors determined the levels and criteria (strength, speed, endurance, dexterity) for the development of motor abilities of children of senior preschool age. A methodology for the development of children's motor abilities is proposed, based on the provisions of an individually differentiated approach, which involves a combination of game forms of classes with the enrichment of a health-saving object-spatial environment and the use of the Health Diary technology. The effectiveness of the implemented methodology was reflected in the increase in the level of physical development of children, in a positive change in the indicators of the development of the physical qualities of children. The results of the conducted pedagogical experiment led to the conclusion that an individually differentiated approach to the construction of the pedagogical process with children of older preschool age allows developing the motor abilities of children and, in general, contributes to the formation of a value attitude to health.

Keywords: individually differentiated approach, motor abilities, physical qualities, children of senior preschool age, preschool education

Гагаев П.А., доктор педагогических наук, профессор,
Богатикова О.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет

О ГНОСЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема гносеологии современной педагогической мысли. Современная педагогическая мысль трактуется как последовательно позитивистская. Уязвимость позитивистско-педагогической мысли связывается с ее замыканием на удержании в человеке лишь его социального (рационально-прагматического в основе своей). Открытость психики человека вселенским процессам педагогикой позитивизма не учитывается и не поддерживается. Утверждается и обосновывается необходимость обращения к интуитивистско-идеалистической гносеологии в воспитании. Поддержание семантик и интенций в психике человека, присутствующих в ней изначально и выводящих ее за границы социального бытия, определяется как важнейшая задача педагогики, стремящейся поддержать человеческое в человеке. Педагогика невмешательства (итог привнесения интуитивистко-идеалистической гносеологии) рассматривается как методология современной теории воспитания. Педагогика невмешательства связывается с реалиями сосредоточения индивида на самом себе как духовности вселенской, свободным творчеством индивида и наличием особенного учителя (способного активировать вселенское в психике человека). Постулируется возможность сосуществования в одном образовательном пространстве педагогик позитивизма и интуитивистско-идеалистической. Очерчиваются ориентиры привнесения идеалистической гносеологии в практику воспитания (невмешательское воздействие).

Методология работы – идеалистическо-субстратная рефлексия А.А. Гагаева.

Ключевые слова: гносеология, метафизика, позитивизм, педагогика, личность, интуитивизм, невмешательство, надежда, сосуществование

Введение

Гносеология современной (светской) педагогической мысли есть гносеология позитивизма. В этом, полагаем, ее и достоинство, и уязвимость. Первое очевидно, второе следует обосновать и определить ориентир снятия проблемы. Об этом и поразмышляем в статье.

Критических работ по искомой проблеме практически нет. Мысль теоретика по (исторически объяснимой) инерции движется в направлении неосознанного принятия сциентистской парадигмы познания педагогических процессов.

Опираться в работе будем на субстратную рефлексию А.А. Гагаева, согласно которой в предмете познания удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и отвечанию на обращение к себе со стороны познающего (идеалистическая рефлексия [3]).

Результаты

Исходное

Позитивизм (в классическом значении этого слова) опирается на факт, подтвержденный процедурами научного поиска. Позитивизм опирается на выверенную – рационально безупречную – мысль и безупречно поставленный эксперимент (стандартные условия, инструментарий измерения и пр.). Позитивизм опирается на факт и на основе его формулирует тот или иной вывод, ту или иную теорию.

Позитивизм не ошибается: утверждаемое им не противоречит реальным процессам окружающего мира и происходящего в человеке. Утверждаемое им подтверждается опытом и логикой и возводится в абсолют (необсуждаемое).

Позитивизм не вторгается в непостижимое (необъяснимое). Последнего для него нет. Непостижимое живет параллельно с позитивистским восприятием мира и не пересекается с ним. Оно не существенно (оно может лежать в сфере субъективного).

Позитивизм не терпит непостижимого. Он его вытесняет. Он ему не доверяет. Позитивизм не видит и не желает видеть того, что ему не поддается (не поддается его методам).

Позитивизм бежит ценностного. Последнее для него – ненужная дань субъективному познанию.

Позитивизм внятен для своих носителей. Он есть выражение их логичной мысли, здравого смысла и способности стандартизировать (формализовать) себя и окружающее. Позитивизм не ставит перед человеком нерешаемых задач, не приносит ему беспокойства от осуществленного, не тревожит его сомнениями и пр.

Позитивизм не меняется (вариации его со времени возникновения по наши дни локальны): он погружен в эмпиричность (внятную эмпиричность), она его властительница и забвение.

Позитивизм не ищет истины как *всего* (редакция В. Соловьева [9]). Он довольствуется насущным и открывающимся (не тем, что брезжит и скрывается под зримым). *Все* для него – химера, каковую не следует принимать во внимание. От *всего* для него только проблемы.

Позитивизм удобен для живущего целеполаганием, прагматикой, всем тем, что может быть формализовано и удержано в той или иной схеме, парадигме и прочем, бегущем полноты и целостности бытия.

Позитивизм, конечно же, детище рационализма, способа познания, в основании которого лежит редукция бытия к некоему общему (форме общего), тому, что значимо для всех (людей) и что всех уводит от чего-то невнятного, но неизменно присутствующего в их жизни и сберегающего ее от косности и однообразия.

Педагогика

Базовое понятие современной педагогики – личность как социальная (социально-психологическая) реалия. Им (понятием) осмысливаются все другие категории педагогики (целеполагание, содержание обучения, методы, формы и т.д.). Более того, этим понятием и формируются другие категории (целеполагание, содержание обучения и т.д.).

Личность – категория *позитивистская*. Личность есть то, что удерживается в той или иной схеме, фрейме (деятельностном, бихевиористком, экзистенциальном и пр.). Удерживается и являет себя в стандартных условиях (условиях, характерных для того или иного социума или культуры).

Личность в силу удержания ее существенных черт – реалия прогнозируемая и потому планируемая и воспитываемая.

Проектирование личности – реалия не только не чуждая для современной социально-педагогической и педагогической мысли, но, напротив, ее средина, ее альфа и омега (сколь бы ни прятали теоретики эту мысль за положениями гуманной и других личностно ориентированных педагогик).

Социум проектирует личность. Он ее задает. Она на него если и влияет, то несущественно. Он как реалия, открытая общему (его природа и есть общее, некая редукция взаимодействия индивидов), в последнем себя и обретает и не терпит не характерное для себя и потому гранит личность по своему образу и подобию [12].

Личность, и прежде всего она (как категория педагогики), уводит воспитателя – теоретика и практика – *от живого* человека и подвигает к воздействию на те или иные стороны поведения последнего с целью получения того или иного социально значимого результата, и не более того.

Позитивистская основа педагогики закрывает ей глаза на человека как нечто бесконечно большее, чем продукт социальных процессов на планете, как то, что выражает собою свойство всего *универсума* (стилистика Тейяра де Шардена П. [10, с. 200]).

Преодоление

Преодоление позитивистской гносеологии в педагогике возможно с принятием кардинально другого взгляда на человека.

Человек не столько продукт эволюционных и социальных процессов на планете, сколько результат движения всей вселенной к персонификации – *осознанию себя и свободе* (идея Тейяра де Шардена П. [10, с. 200]). Это положение позитивистски не аргументируется, но принимается такими учеными, как К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, Тейяр де Шарден П. Принимается как обобщение первого рода, то есть как фиксируемая – пусть и необъяснимая – данность, с которой приходится считаться (стилистика В.И. Вернадского [2, с. 51]).

Происходящее с человеком есть не только планетная, но вселенская история. Удерживаемое человеком в его сознании есть достояние вселенной. Ей это – переживаемое человеком – зачем-то надо (другой редакции для передачи сформулированного не находим), и она это неким образом использует в своих движениях и развертывании (художественное сознание зафиксировало связь происходящего в сознании человека и вселенной: Данте, Шекспир, Достоевский и др.).

Принятие указанного кардинально меняет представления о бытии и воспитании человека. Вселенная, ее движения, их направленность, внутренняя логика (если она есть) – все это есть тайна и все это есть то, что человеку (в данном случае – социуму) не принадлежит. Человек как несущий в себе некое вселенское (а не локально-планетарное) также есть тайна и также есть то, что не принадлежит ни социуму, ни – даже – ему самому. Человек в указанном измерении для наблюдателя (для него самого) есть *абсолютная* величина.

Педагогика должна принимать человека как некую тайну, каковую ни поверить, ни прогнозировать, ни, тем более, проектировать невозможно. На этом пути педагогика меньше создаст для человека проблем, чем на стезе тотальной его социализации.

Возможно ли воздействовать на человека как тайну, не вредя его сущности (или тому в нем, что в земной философии определяется как сущность)? Возможно. История философии и воспитания дает ориентиры решения этой задачи.

Интуитивистско-идеалистическая педагогика

Из всех обретенных человечеством гносеологий ближе всех к искомой педагогике, в нашем прочтении, инуитивистско-идеалистическая.

Согласно названной гносеологии человек в большей степени понимает окружающее (включая самого себя) и ориентируется в нем, если не отделяет себя от последнего (окружающего) как стремящегося к персонификации, а напротив, открывает его в себе – через интуитивное действие – как некое единое с собою.

Названная гносеология опирается на такие категории, как мир как едино-целое и живое, мир (мироздание) как стремящееся к персонификации и на этой основе к высвобождению от косности и обусловленности от себя самого (свободе), мир как изначально являющий себя в своей потенциальной полноте и целостности (совершенстве), мир как ищущее в себе добра и милосердия, мир как стремящееся к прекрасному (совершенному), духовность человека как форма персонификации вселенной, познание как открытие в себе самом всего и вся (познание как созерцание), взаимодействие как непричинение вреда живому, невмешательство ак методология педагогического взаимодействия, творчество как выражение метафизической природы человека и некоторые другие (см. работы Платона, русских интуитивистов и наши работы [8, 7, 4, 6]).

Названная педагогика скептически относится к возможностям разума. Рационалистической мысли в воспитании ею отводится строго выверенное (отнюдь не доминантное) место, и не более того. Идеи Н.А. Бердяева, В.И. Вернадского и других мыслителей об уязвимости человеческого разума названной педагогикой принимаются [1, 2]. Полнота бытия индивида ею удерживается не рациональной схемой, а *особым бытием* воспитателя.

Интуитивистко-идеалистическая педагогика не проектирует *духовность* человека (уходим от понятия личности как того, что удерживает лишь периферию феномена человека).

Интуитивистко-идеалистическая педагогика принимает человека как изначально *определенную* духовность (мы приходим в мир собою как сложившимися – потенциально сложившимися; идея Платона [8]). Человек в своем взрослении и обучении не творит, а *открывает* себя в своей *бесконечности и возвышенности*. Открывает себя в актуализирующихся в его психике – независимо от внешней среды – вселенских семантиках и интенциях (термин наш [4]). Открывает себя в своем *созерцани*и – мгновенном запечатлении своей сущности – себя же.

Стратегия взаимодействия с человеком (педагогическая стратегия) – *невмешательство, деятельное* невмешательство [5; 6, с. 467-473].

Невмешательство предполагает поддержание восхождения человека к самому себе как изначально определенной духовности. Поддержание через предложение ученику *на созерцательной основе* встретиться с его *вселенскими* вопрошаниями, взаимодействие на основе *приоткрытия* одной, учительской, духовности другой, ученической, приоткрытия *на интуитивно-созерцательной* основе (идея восходит к работам С.Л. Франка [11]), *встречу* с самим собою как некоей персонифицированной вселенской субстанцией, *познание* себя (в указанном виде), переживание *драмы* встречи с собою, *возвращение* к себе истинному [4].

Поддержание человеческого (вселенско-человеческого) предполагает введение человека в творчество как *свободное* искание себя самого и образа своего бытия с другими людьми как *вселенских* форм согласия, благополучия и эстетического совершенства (творчество, заметим, не социально в основе своей: в нем нет обусловленности; социальное пользуется творчеством в решении своих утилитарных задач).

Педагогика невмешательства обращается к *особенному* педагогу. Обращается к тому педагогу, каковой может в себе слышать вселенское (удержать в себе все и вся), удержаться от погружения в бытие целеполагательное (прагматико-образовательно-социально-конкурентное), отдаться свободному диалогу с самим собою как вселенской духовностью, с симпатией и доверием отнестись к воспитаннику, увидеть в нем близкое себе, открыться ему и встретить его доверительный взгляд-обращение к себе.

Педагогика невмешательства бережет охарактеризованного учителя, создает условия для его работы. Главное из них – свобода его творчества в диалоге с воспитанником (основное препятствие для этого – тотальная стандартизация содержания обучения в школе).

Взрастающий в объятиях педагогики невмешательства человек не живет тем или иным целеполаганием (обусловленными бедным содержанием). Не (социальный) успех его альфа и омега. В себе и окружающем видит он – созерцает – подлинное – большое и милосердное. Ими как своим естеством живет его душа. В них он обретает свое и общее со всеми (людьми) счастье.

Взрастающий в объятиях педагогики невмешательства человек восходит к себе, если воспользоваться стилистикой Ницше, как *философу, художнику* или *святому* (в мере, соответствующей каждой конкретной духовности) и в этом оправдывает звание представителя рода людей.

Интуитивистко-идеалистическая педагогика не вытесняет педагогику позитивизма. Она идет параллельно с ней. Она обращается ко второй с предложением не мешать ей открывать *человека*, человека *подлинного,* человека *внутреннего* (стилистика Платона и апостола Павла [8, с. 71; Послание к Рим. 7:22]).

Надежда (обсуждение)

Придет ли социум (а он есть фактический и единственный субъект происходящего в воспитании) к пониманию того, что человек с его рефлексией – вселенской способностью удерживать в себе все и вся (Тейяр де Шарден П.) – больше, чем то или иное целеполагание, больше, чем его (человека) выживание и тем более его (социальный) комфорт и достаток?

Полагаем, социум придет к указанному пониманию и оставит человека наедине с его вселенским (нами в теории невмешательства вводится понятие педагогики *оставленности* [5]). Оставит человека в его в юности (возрасте сензитивности). Оставит и создаст условия в себе самом (в социуме) для сосуществования человека *вселенского* (философа, художника, святого) и человека *социумного.*

Заключение

Педагогика обязана опираться на разные (принципиально) гносеологии. Обязана в силу сложности и общей необъяснимости человека как реалии планетной и (?) вселенской. Замыкаться в рамках одной, пусть и отвечающей требованиям современной науки, гносеологии (позитивистко-сциентистской), не верно и вредно.

Интуитивистко-идеалистическая гносеология, не объясняя исчерпывающе феномен человека (что, скорее, и нельзя осуществить), тем не менее, открывает для теоретика и практика воспитания эмпирически выверенные ориентиры поддержания человеческого в человеке (невмешательское воздействие).

Литература

1. Бердяев Н.А. И мир объектов / Мир философии. Ч. 1. М.: Политическая литература, 1991. С. 549 – 554.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.
3. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
4. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Вселенское в человеке. Открытие и поддержание. М.: А-проджект, 2017. 282 с.
5. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Педагогика невмешательства. С.-Пб.: Алетейя, 2014. 284 с.
6. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Философия здравого смысла. Критика оснований разума. Книга 2. Здравый смысл как основание науки. Ч. 2. М.: ЛЕНАНД, 2015. 568 с.
7. Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991. 559 с.
8. Платон. Диалоги. М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с.
9. Соловьев В.С. Собрание сочинений. Т. 2. С.-Петербург: Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1911. 417 с.
10. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.
11. Франк С.Л. Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии). М.: Правда, 1990. 608 с.
12. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя: пер. с англ. М.: АСТ: АСТ Москва, 2006. 571 с.

References

1. Berdjaev N.A. I mir ob#ektov. Mir filosofii. Ch. 1. M.: Politicheskaja literatura, 1991. C. 549 – 554.
2. Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera. M.: Ajris-press, 2003. 576 s.
3. Gagaev A.A. Teorija i metodologija substratnogo podhoda v nauchnom poznanii. Saransk: MGU imeni N.P. Ogareva, 1994. 48 s.
4. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Vselenskoe v cheloveke. Otkrytie i podderzhanie. M.: A-prodzhekt, 2017. 282 s.
5. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Pedagogika nevmeshatel'stva. S.-Pb.: Aletejja, 2014. 284 s.
6. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Filosofija zdravogo smysla. Kritika osnovanij razuma. Kniga 2. Zdravyj smysl kak osnovanie nauki. Ch. 2. M.: LENAND, 2015. 568 s.
7. Losskij N.O. Istorija russkoj filosofii. M.: Vysshaja shkola, 1991. 559 s.
8. Platon. Dialogi. M.: AST: Astrel', 2011. 349 s.

9. Solov'ev V.S. Sobranie sochinenij. T. 2. S.-Peterburg: Knigoizdatel'skoe tovarishhestvo «Prosveshhenie», 1911. 417 s.
10. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. M.: Ustojchivyj mir, 2001. 232 s.
11. Frank S.L. Nepostizhimoe (Ontologicheskoe vvedenie v filosofiju religii). M.: Pravda, 1990. 608 s.
12. Fromm Je. Begstvo ot svobody. Chelovek dlja sebja: per. s angl. M.: ACT: ACT Moskva, 2006. 571 s.

Gagaev P.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Bogatikova O.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Penza State University

ON THE EPISTEMOLOGY OF MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT

Abstract: the article deals with the problem of epistemology of modern pedagogical thought. Modern pedagogical thought is interpreted as consistently positivist. The vulnerability of positivist-pedagogical thought is associated with its closure on the retention in a person only of his social (rational-pragmatic at its core). The openness of the human psyche to universal processes is not taken into account and is not supported by the pedagogy of positivism. The necessity of turning to intuitionistic-idealistic epistemology in education is stated and justified. The maintenance of semantics and intentions in the human psyche, which are present in it initially and take it beyond the boundaries of social existence, is defined as the most important task of pedagogy, which seeks to support the human in a person. The pedagogy of non-interference (the result of the introduction of intuitionistic-idealistic epistemology) is considered as a methodology of the modern theory of education. The pedagogy of non-interference is associated with the realities of the individual's concentration on himself as a universal spirituality, the free creativity of the individual and the presence of a special teacher (able to activate the universal in the human psyche). The possibility of coexistence of positivism and intuitionistic-idealistic pedagogics in one educational space is postulated. The guidelines for the introduction of idealistic epistemology into the practice of education (non-interfering influence) are outlined.

The methodology of the work is the idealistic-substrate reflection of A.A. Gagaev.

Keywords: epistemology, metaphysics, positivism, pedagogy, personality, intuitionism, non-interference, hope, coexistence

Нальгиева Х.Л., кандидат социологических наук, доцент,
Эльсиева М.С., кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Чеченский государственный педагогический университет

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: в результате активных мероприятий, направленных на пересмотр и модернизацию новых областей системы образования, а также в силу реализации процессов, цель которых заключается в интеграции России в мировую систему высшего образования, возникла объективная необходимость в переосмыслении основных направлений профподготовки современных педагогических кадров. В роли базового направления деятельности в системе образования выступает процесс воспитания такой личности, чей творческий потенциал будет раскрыт в надлежащей мере, а также такая личность должна обладать способностью, которая позволит ей самостоятельно реализовать себя в обществе, невзирая на стремительное изменение социально-экономических условий. В «Национальной доктрине образования в РФ» сказано, что ключевой целью образования является разностороннее и своевременное развитие детей и молодёжи; раскрытие творческого потенциала; формирование навыков самостоятельного образования и личностной самореализации. Если рассматривать цель образования именно в таком ключе, в том числе и речь идёт о образовании педагогическом, то становится понятно, что требуется отыскать необходимые методологические основания, что будут в наилучшей степени соответствовать достигнутому уровню социокультурного развития общества, накопленному практическому опыту профподготовки педагога. Если рассматривать обучение сквозь призму современной педагогики, тогда она должна быть направлена на качественную творческую самореализацию личности.

Ключевые слова: педагог, самореализация, творчество, личность, развитие

Самореализация представляет собой главное внутреннее условие, основную движущую силу и фундаментальный мотив, в силу которого инициируются процессы активного предметно-социального преобразования человека.

«Самореализация личности» представляет собой сложное и многогранное понятие и посему этому представители научно-практического сообщества в ходе её анализа чаще всего придерживаются мнения, что имеется в виду особый процесс, некоторая весомая потребность, форма, цель и результат деятельности (В.И. Андреев, Л.Н. Коган, В.Е. Кемеров, В.А. Сластенин и др.).

Значительную популярность среди существующих теорий самоактуализации снискали гуманистические концепции, авторами разработчиками которых явились К. Роджерс и А. Маслоу. Представители российского научно-практического сообщества предпочитают производить анализ способности личности к самореализации так, когда этот вопрос исследуется сквозь призму общей проблемы становления и развития личности, с точки зрения стремления к гуманизации действующей образовательной системы и повышению качества профессиональной деятельности современного педагога [2].

В условиях современной действительности сформировалась устойчивая тенденция, при которой именно гуманизация и демократизация общества признаются фундаментальными принципами, при неуклонном соблюдении которых может осуществлять свою деятельность система образования. В свою очередь анализ современного образования осуществляется так, когда оно, прежде всего, признается продуктивным инструментом, за счёт грамотного использования которого можно обеспечить безопасное и комфортное существование личности, невзирая складывающиеся в мире условия и обстановку. Кроме того, образование также признается действенным способом, за счёт которого личность может вступить на путь саморазвития. Именно по этой причине события развиваются так, когда в настоящий момент назрела объективная потребность в качественной подготовке специалистов, которые по итогам прохождения специально разработанных образовательных программ смогут показать высочайшую степень своей творческой самореализации.

Вместе с тем нужно подчеркнуть, что даже если учесть, что в течение последних десятилетий стали активно интересоваться вопросами разработки проблемы изучения структурных компонентов творческой самореализации, всё же целенаправленных мероприятий, за счёт которых можно было бы сформировать адекватную творческую самореализацию современного педагога, на текущий момент всё также не производится.

Раскрытие потенциальной способности, за счёт грамотного использования которой может быть осуществлена эффективная профессиональная творческая самореализация производится так, когда в роли своеобразного фундамента предстаёт компетентностный подход, применяемый в профподготовке на базе

ВУЗов, так при освоении и накоплении знаний, опыта и навыков, субъект может во всей красе проявить себя на поприще творческой самореализации – т.е. обрести профессиональную компетентность.

Мы считаем, что понятия «самореализация» и «самоактуализация» синонимичны. Так, самоактуализацию можно исследовать сквозь призму различных отношений личности, в т.ч. и через отношение к деятельности. В работе А.К. Марковой сказано, что, если человек стремится к самоактуализации прикладывая для этого усилия в профсфере, развиваясь, изучая себя, стараясь освоить профессию как можно лучше, улучшая навыки своей работы, стремясь избавиться от всего негативного в своей личности, стараясь изобрести свой собственный профессиональный стиль работы, как можно более полно раскрыться в осваиваемой профессии.

Некоторые авторы в процессе анализа самоактуализации отмечают, что имеется в виду специфический вид деятельности, чья реализация осуществляется для осознания имеющихся у личности значимых с профессиональной точки зрения особенностей. Также имеется в виду процесс адекватного и активного проявления этих положительных особенностей в профессиональной деятельности, принимая также соответствующие меры для соблюдения всех требований, которые профессия предъявляет к специалисту. Исследование самоактуализации, как правило, производится как, когда анализу подвергаются два фундаментальных аспекта.

Прежде всего, объектом анализа остановятся и её структурные компоненты, в том числе это цель (стремление к профессиональному развитию), мотивы (наилучшие для конкретного индивида способы деятельности), процесс непосредственного достижения цели (обучение), полученный в конечном итоге результат (научение и накопление индивидуального практического опыта работы в сфере профессионального саморазвития). Второй аспект предполагает непосредственные результаты этой деятельности, то есть возникшее в конечном итоге состояние личности.

Если отталкиваться в своих дальнейших рассуждениях именно от этого определения, то в этом случае возникают основания, чтобы выделить ряд общих показателей профессиональной творческой самореализации студентов, вовлеченных в учебный процесс, реализуемый на базе ВУЗа.

Такими показателями в том числе являются следующие: структурными компонентами самоорганизации являются аналитические мероприятия, производимые в отношении сложившейся ситуации, процесс непосредственной постановки задачи, процесс разработки плана и формулирования прогнозов относительно возможных результатов и возможных последствий, что могут иметь место при осуществлении собственных действий, самоконтроль и оценка продуктивности, достигнутой при принятии собственных решений и оценка продуктивности получившихся в конечном итоге продуктов; интеллектуальная и эффективная в практической плоскости инициатива, по сути своей, является своего рода органическим единством, структурными элементами которого являются мотивационно-целевые процессуальные и результативные устремления индивида, сформированная у него потенциальная готовность к тому, чтобы при необходимости продвинуться далеко за пределы заданного и начать активно развивать деятельность, которая не была подкреплена внешними стимулами, стремясь в конечном итоге получить качественный образовательный продукт; рефлексия – это особый принцип человеческого мышления, за счёт которого человек стремится осмыслить и осознать собственную деятельность [3].

Здесь имеется в виду не просто самопознание и раскрытие внутреннего строения духовного мира человека и определения его специфики, не просто процесс, при осуществлении которого человек может отразить внутренний мир другого человека. В данном случае помимо всего иного имеется в виду и оценка качества, получившегося в конечном итоге «продукта».

Удовлетворённость в свою очередь представляет собой показатель, который может отразить потенциальные возможности, что имеют место в деле достижения успеха студентом, участвующим в учебной деятельности, данный показатель характеризуется также своим соответствием устремлениям этого индивида, его намерениям и критериям. Вся представленная выше информация, прежде всего, наглядно свидетельствует, что творческая самореализация по мере её формирования преодолевает различные уровни зрелости.

Специалисты указывают, что основными уровнями выраженности творческой самореализации являются следующие:

- интегративно-репродуктивный уровень – при его достижении субъект вступает на путь личностного сопротивления действию сформировавшихся стереотипов поведения и отношений; происходит активное насыщение информацией; субъект постепенно овладевает комплексом существующих репродуктивных творческих способов осуществления деятельности;

- интегративно-креативный уровень – его достижение подразумевает активизацию процесса научения новым образцам творческой и репродуктивной деятельности и новым образцам построения взаимоотношений, так или иначе взаимосвязанных процессами творческой самореализации личности;

- профессионально-творческий уровень – он предполагает деятельность, реализуемую в целях сопоставления накопленного субъектом личного опыта в целом с практическим опытом, который был накоплен в ходе исторического развития всего человечества; также этот субъект активно интегрируется в исследовательские и практические профессиональные мероприятия, но являясь их участником, имеет собственное мнение относительно имеющих место проблем; происходит также формирование профессиональной компетентности, которая на этом уровне представляет собой наивысшую форму проявления творческой самореализации будущего менеджера туризма в ВУЗе.

Профессиональная компетентность может также рассматриваться в качестве отдельной интегральной характеристики, что предопределяет степень развития у специалистов способности, позволяющей урегулировать проблемы в профессиональной деятельности и решать типовые профессиональные задачи, что могут иметь место в стандартных ситуациях, привлекая знания, профессиональный и жизненный опыт, исходя из ценностей и имеющихся наклонностей. [1]

Выделяют также несколько основных уровней выраженности профессиональной и творческой самореализации личности:

- Интегративно-репродуктивный. Студент характеризуется тем, что у него имеются позитивные достижения в результате участия в учебном процессе. Этот субъект активно вовлекается в учебную жизнь, но по большей части является лишь рядовым участником. Когда необходимо студент соглашается на творческие задания, если нужно готов выступать перед аудиторией с результатами своей работы. Уже сформирована в достаточной мере система научно-практических знаний и умений, необходимых в дальнейшей жизни и профессии. Учебная ситуация изменчива и противоречива, как правило, поэтому ожидать от студента того, что он сразу сможет их правильно разрешить нельзя. У него еще возникают сложности в деле предвидения результатов и последствий своих решений. Трудности также имеют место и при оценке характеристики получившегося образовательного продукта, удовлетворённость минимальна.

- Интегративно-креативный уровень – при его достижении начинается процесс активной творческой презентации своих работ, студент может выступать перед изначально большой аудиторией. При попадании в ситуацию, где необходимо сделать выбор, с наибольшим предпочтением относится к творческим заданиям. Также на этом уровне студент уже демонстрирует навыки и потенциальную способность самостоятельно осуществлять постановку задачи, планировать и разрабатывать прогнозы в отношении возможных результатов. Кроме того, на этом уровне фиксируется также сформированная готовность, за счёт которой студент при необходимости может выйти за пределы заданного и начать активно развивать деятельность, которая позволит, в конечном счёте, получить образовательный продукт с надлежащими качественными характеристиками. В учебной деятельности этот процесс осуществляется осознанно. Далеко не во всех случаях студенты на этом уровне удовлетворены своими результатами.

- Профессионально-творческий уровень – при его достижении прослеживается довольно высокая степень выраженности самоорганизации, субъект начинает проявлять интеллектуальную инициативу и инициативу в практической деятельности, уже сформированы навыки и способности к рефлексии, прослеживается высокая степень удовлетворённости (в большинстве случаев, как показывают результаты наблюдений, студент всегда удовлетворен, выполняет необходимую работу с желанием). Также на этом уровне студент проявляет способность к формированию новых идей и их практическому воплощению в виде отдельных проектов.

Также при достижении заданного уровня студент готов выступать на научно-практических конференциях, где перед большой аудиторией может продемонстрировать результаты собственных исследований. В состоянии самостоятельно создавать и апробировать на практике авторские проекты. Не испытывает сложностей при формулировке исследовательских тем и проблем исследования, раскрывает свой творческий потенциал в ходе решения профессиональных задач, для чего активно использует собранную информацию и сформированные заблаговременно коммуникативные связи.

Отличительная особенность базовых компетенций заключаются в том, что они, прежде всего, призваны отразить специфические черты, характерные для отдельного направления профессиональной деятельности (педагогическая, медицинская, инженерная, туристская и т.д.). Специальные компетенции отражают специфику профессиональной предметной сферы. Это инструмент воплощения базовых компетенций учебного предмета, профессиональной области.

Три эти вида компетенций тесно связаны и должны развиваться одновременно, для становления профессиональной компетентности студента туристского ВУЗа. В результате всё это создаёт условия и предпосылки для качественной профессиональной творческой самореализации [5].

По нашему мнению, наивысший уровень творческой самореализации имеет место тогда, когда формируется профессиональная компетенция, в чьём структурном составе помимо всего иного можно выделить

также межкультурную коммуникацию, креативную компетенцию, компетенцию социального взаимодействия.

Мы считаем, что при определении содержательной сути творческой самореализации будущего педагога, необходимо, прежде всего, иметь в виду воплощение, опредмечивание в профдеятельности творческого потенциала, раскрытие личностных смыслов, педагогическая активность, рефлексия и внутренний диалогизм.

Таким образом, в процессе производства исследования мы смогли сформулировать своё авторское определение творческой самореализации. Осознавая высокую степень специфичности этого явления, нами также было принято решение в своих дальнейших исследовательских мероприятиях и практической работе применять нестандартные подходы, для того чтобы с их помощью качественно организовать формирование творческой самореализации молодых представителей профессиональной педагогики на базе современного ВУЗа. В перечень этих подходов мы включили культурологическую, системную, личностно-ориентированную и индивидуально-дифференцированную методику работы.

Аргументируя правомочность твоего выбора, укажем, что культурологическая и системная методика при их практическом приложении в исследовательской работе позволяют изучить и исследовать творческую самореализацию, определить её специфические особенности, понять, на каких уровнях и ступенях её представляется возможным наилучшим образом воплотить. Выбор в пользу личностно-ориентированной методики мы сделали по той причине, что с ее помощью можно выявить все, даже самые, казалось бы, минимальные по степени своего воздействия педагогические условия, которые вместе с ним необходимо соблюдать, для того чтобы сформировать у молодых педагогов творческую самореализацию, провести работу по созданию инновационной методики их воплощения на практике с достижением максимальной результативности [7].

Литература

1. Батаршев А.В., Макарьев И.С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. 192 с.

2. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.

3. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.

4. Проничкина О.Г. Формирование готовности студентов к творческой профессиональной самореализации (на примере педагогического вуза): дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 205 с.

5. Пряжников Н.П. Профессиональное и личностное самоопределение. Воронеж: МОДЭК, 1996. 246 с.

6. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. М.: Мнемозина, 2002. 416 с.

7. Шелкунова О.В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 180 с.

References

1. Batarshev A.V., Makar'ev I.S. Professional'noe samoopredelenie i samorealizacija pedagoga professional'noj shkoly: monografija. SPb.: FGNU IPOOV RAO, 2012. 192 s.

2. Korostyljova L.A. Psihologija samorealizacii lichnosti: zatrudnenija v professional'noj sfere. SPb.: Rech', 2005. 222 s.

3. Novikov A.M. Metodologija obrazovanija. M.: Jegves, 2002. 320 s.

4. Pronichkina O.G. Formirovanie gotovnosti studentov k tvorcheskoj professional'noj samorealizacii (na primere pedagogicheskogo vuza): dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2006. 205 s.

5. Prjazhnikov N.P. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. Voronezh: MODJeK, 1996. 246 s.

6. Serikov G.N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. M.: Mnemozina, 2002. 416 s.

7. Shelkunova O.V. Tvorcheskaja samorealizacija studentov v uchebnom processe vuza: dis. … kand. ped. nauk. Irkutsk, 2005. 180 s.

Nalgieva Kh.L., Candidate of Sociological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Elsieva M.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Chechen State Pedagogical University

CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE TEACHER

Abstract: as a result of active measures aimed at revising and modernizing new areas of the education system, as well as due to the implementation of processes aimed at integrating Russia into the world system of higher education, an objective need arose to rethink the main areas of professional training of modern pedagogical personnel. The role of the basic direction of activity in the education system is the process of educating such a person, whose creative potential will be revealed to the proper extent, and also such a person must have the ability that will allow her to independently realize herself in society, despite the rapid change in socio-economic conditions. The "National Doctrine of Education in the Russian Federation" states that the key goal of education is the versatile and timely development of children and youth; disclosure of creative potential; formation of skills of self-education and personal self-realization. If we consider the purpose of education in this vein, including the question of pedagogical education, then it becomes clear that it is necessary to find the necessary methodological foundations that will best correspond to the achieved level of socio-cultural development of society, the accumulated practical experience of teacher training. If we consider education through the prism of modern pedagogy, then it should be aimed at high-quality creative self-realization of the individual.

Keywords: teacher, self-realization, creativity, personality, development

Сафонов К.Б., кандидат философских наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ – ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация: целью статьи является всесторонний анализ такого важного направления деятельности региональных высших учебных заведений, как организация курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки. Значимость этого направления деятельности возрастает в современных условиях, когда сотрудник любой организации должен быть максимально эффективным в процессе осуществления профессиональной деятельности, для чего ему постоянно необходимо осваивать новые компетенции. Добиться этого возможно посредством постоянного повышения профессионального уровня каждого представителя коллектива. В обозначенном контексте возрастает роль региональных вузов, которые могут содействовать формированию необходимых компенсаций персонала организаций посредством разработки и реализации востребованных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Обусловлено это тем, что у регионального вуза присутствуют широкие возможности для анализа тенденций на рынке труда конкретного региона, адаптации своей деятельности к потребностям и запросам работодателей и сотрудников. При этом сами вузы также заинтересованы в разработке инновационных программ дополнительного образования, так как это позволяет им не только участвовать в решении проблем развития региональной экономики, но и постоянно поддерживать связь с предприятиями и организациями, понимая тенденции их развития и получая возможности, таким образом, обеспечить конкурентоспособность своих будущих выпускников.

Ключевые слова: высшее образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, конкурентоспособность, региональный вуз, образовательная деятельность, профессиональное развитие, рынок труда

В современных условиях каждый профессионал должен стремиться постоянно повышать свой профессиональный уровень. Это неудивительно, поскольку ни одна из сфер деятельности не стоит на месте, в любом деле постоянно требуются новые компетенции, новые умения и навыки, которые позволят достигать высокой результативности, быть конкурентоспособным и эффективным. В подобных условиях существенно возрастает роль образования вообще и дополнительного образования в частности. Обусловлено это, помимо прочего, тем, что каждый сотрудник постоянно находится в поиске новых путей своего личностного и профессионального развития. Он стремится соответствовать требованиям времени, что подразумевает необходимость действовать креативно, в процессе осуществления профессиональной деятельности создавая новое, востребованное обществом и помогающее ему идти вперед по пути ускорения технологического прогресса. Важным детерминантом практической реализации обозначенного подхода можно считать постоянное профессиональное развитие сотрудников, под которым понимается совокупность приобретаемых навыков и знаний для оптимизации личностного развития и роста занятости [1, с. 55]. Добиться этого можно посредством создания условий для систематического роста профессионального потенциала персонала: «Ведущим фактором, определяющим успешность процесса профессионального развития личности, выступает непрерывное образование» [2, с. 80].

В литературе отмечается, что «современный квалифицированный специалист должен непрерывно осваивать новые виды деятельности, новые технологии, повышать свой профессиональный уровень» [3, с. 288]. Открытым при этом остается вопрос конкретных путей практической реализации обозначенного подхода. Так, необходимо определить, в каких формах будет осуществляться профессиональное развитие конкретного сотрудника, и каково будет содержание тех или иных образовательных программ. Очевидно, что происходить это должно с учетом специфики рынка труда конкретного региона, так как лишь в этом случае можно рассчитывать не просто на формальное соблюдение требований по обеспечению условий для профессионального роста и развития персонала, но на реальное повышение конкурентоспособности как отдельных работников, так и организации в целом. Ведущую роль в осуществлении подобных практик, на наш взгляд, должны сыграть региональные вузы, так как именно их профессорско-преподавательских состав и научные сотрудники имеют целостное представление об особенностях развития конкретной территории, о перспективах как отраслей промышленности, так и отдельных предприятий и организации. Такие преподаватели смогут не просто реализовать отдельные программы повышения квалификации и профессиональной подготовки, но содействовать становлению каждого слушателя в качестве конкурентоспособного

субъекта регионального рынка труда. Это представляется особенно важно в современных условиях, когда «целью образования как необходимого условия профессиональной переподготовки специалиста становится не обеспечение «человеческим фактором» материального производства, как это было в недавнем прошлом, а формирование человека, умеющего ориентироваться в проблемных и кризисных ситуациях, способного к рефлексии и творчеству» [4, с. 76].

Региональные вузы имеют более широкие возможности как для адаптации содержания предлагаемых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки к нуждам предприятий и организаций, осуществляющих свою деятельность на конкретной территории, так и для применения инновационных педагогических технологий, наиболее соответствующих нуждам и потребностям работодателей и сотрудников. На практике это означает, в частности, реализацию подхода, предполагающего, что «приоритетной задачей системы дополнительного образования как общественно значимого уровня повышения квалификации признается формирование качественно нового поколения конкурентоспособных специалистов в различных областях знаний и производства» [5, с. 152]. Конечно, конкурентоспособность конкретного профессионала не является некоей абстрактной величиной, она формируется в процессе его деятельности как субъекта рынка труда. В том случае, если сформированные у него компетенции можно считать востребованными на предприятиях и в организациях конкретного региона, то и процесс профессионального развития конкретного специалиста следует признать успешным и идущим в верном направлении. При этом, однако, важно стремиться приблизить образовательный процесс по конкретным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки к профессиональной деятельности слушателей. Этим обусловлен тот факт, что «приоритетными в процессе обучения слушателей являются практические занятия, в рамках которых можно эффективно применять методы контекстного обучения, кейс-технологий, педагогических мастерских, тренингов, дискуссий, игр и т.д.» [6, с. 90].

Вузы могут привлечь к проведению подобных занятий представителей работодателей региона, которые поделятся опытом со своими потенциальными сотрудниками, смогут наладить контакт с наиболее перспективными слушателями, которые в дальнейшем будут иметь возможность стать сотрудниками конкретных предприятий и организаций.

Одной из актуальных тенденций в современном профессиональном образовании можно считать широкое применение технологий дистанционного обучения. Причем если речь идет о курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, то данная форма представляется перспективной и весьма удобной для слушателей, которые могут проходить обучения, не тратя лишнее время на посещение учебного заведения. На это указывают и современные исследователи, отмечая в свои работах, что «в условиях повсеместного перехода на дистанционную форму обучения профессиональная переподготовка не просто дает возможность расшить область профессиональных знаний, умений и навыков, но и сделать этот процесс максимально доступным» [7, с. 119]. При этом, однако, следует помнить, что любая программа повышения квалификации или профессиональной переподготовки должна быть адаптирована под дистанционную форму обучения. Иными словами, недостаточно механического переноса очных занятий в формат видеоконференций, необходимо переосмысление как содержания образования, так и применяемых педагогических технологий. В этом случае можно рассчитывать на успех, который обусловлен, в частности, тем, что «обеспечение качественного и эффективного обучения слушателей на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки в режиме онлайн будет возможно в том случае, если оно будет базироваться на теоретически и методологически обоснованных андрагогических принципах, применимых в рамках дистанционного образования» [8, с. 126]. Также важно ориентироваться на особенности рынка труда конкретного региона, стремиться учитывать мнение представителей реального сектора экономики. В этом случае любой региональный вуз может рассчитывать на успешную реализацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, осуществляемую в дистанционном формате.

Организацию курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в настоящий момент можно считать одним из приоритетных направлений деятельности каждого регионального вуза. Обусловлено это тем, что любое высшее учебное заведение не может осуществлять свою деятельность в отрыве от потребностей экономики конкретного региона.

Напротив, высшая школа должна способствовать совершенствованию деятельности хозяйственного механизма, приращению человеческого капитала и росту результативности и конкурентоспособности как предприятий и организаций, так и их отдельных сотрудников. Именно поэтому курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, организованные в очном или дистанционном формате, должны быть выстроены с учетом особенностей регионального рынка труда, основных характеристик его субъектов и ключевых тенденций его развития. Учесть все эти факторы может региональный вуз, постоянно проводящий мероприятия по мониторингу и налаживающий тесное взаимодействие с основными работодателя-

ми, осуществляющими свою деятельность на конкретной территории. Именно так можно соблюсти баланс интересов всех сторон и организовать курсы повышения квалификации и профессиональной подготовки, полезные для конкретных профессионалов и перспективные для хозяйственной сферы жизни общества в целом.

Литература

1. Шарков Ф.И., Луговских Т.Н. Становление принципа профессионального развития в государственной кадровой политике Российской Федерации: развитие коммуникативных навыков // Коммуникология. 2020. Т. 8. № 1. С. 54 – 62.

2. Белкина В.Н., Тарабарина Т.И. Профессиональная переподготовка в системе непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. С. 79 – 84.

3. Левицкая И.А. Моделирование образовательного контента в профессиональной подготовке квалифицированных кадров // Современные вопросы естествознания и экономики: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Прокопьевск: филиал КузГТУ в г. Прокопьевске, 2021. С. 287 – 290.

4. Дорофеева Е.В. Профессиональная переподготовка кадров для сферы культуры региона: проблемы и перспективы // Образование и общество. 2019. № 3. С. 72 – 80.

5. Назаров И.Н. Дополнительное образование как общественно значимый уровень повышения квалификации на современном этапе развития // Современный ученый. 2020. № 6. С. 152 – 157.

6. Саутина М.А. Курсы повышения квалификации как ресурс для профессионального развития педагогов-дефектологов // Образование в Орловской области. 2020. № 2. С. 89 – 94.

7. Сульдикова И.В. Профессиональная переподготовка в условиях дистанционного обучения: новые условия профессионального и личностного роста // Современный ученый. 2021. № 1. С. 118 – 121.

8. Миклошевич К.С. Андрагогические принципы обучения при повышении квалификации и профессиональной переподготовке в режиме онлайн // Modern Humanities Success. 2021. № 12. С. 126 – 129.

References

1. Sharkov F.I., Lugovskih T.N. Stanovlenie principa professional'nogo razvitija v gosudarstvennoj kadrovoj politike Rossijskoj Federacii: razvitie kommunikativnyh navykov. Kommu-nikologija. 2020. T. 8. № 1. S. 54 – 62.

2. Belkina V.N., Tarabarina T.I. Professional'naja perepodgotovka v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 1. S. 79 – 84.

3. Levickaja I.A. Modelirovanie obrazovatel'nogo kontenta v professional'noj podgotovke kvalificirovannyh kadrov. Sovremennye voprosy estestvoznanija i jekonomiki: Sbornik trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Prokop'evsk: filial KuzGTU v g. Prokop'evske, 2021. S. 287 – 290.

4. Dorofeeva E.V. Professional'naja perepodgotovka kadrov dlja sfery kul'tury regiona: problemy i perspektivy. Obrazovanie i obshhestvo. 2019. № 3. S. 72 – 80.

5. Nazarov I.N. Dopolnitel'noe obrazovanie kak obshhestvenno znachimyj uroven' povyshenija kvalifikacii na sovremennom jetape razvitija. Sovremennyj uchenyj. 2020. № 6. S. 152 – 157.

6. Sautina M.A. Kursy povyshenija kvalifikacii kak resurs dlja professional'nogo razvitija pedagogov-defektologov. Obrazovanie v Orlovskoj oblasti. 2020. № 2. S. 89 – 94.

7. Sul'dikova I.V. Professional'naja perepodgotovka v uslovijah distancionnogo obuchenija: novye uslovija professional'nogo i lichnostnogo rosta. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 1. S. 118 – 121.

8. Miklosheviсh K.S. Andragogicheskie principy obuchenija pri povyshenii kvalifikacii i professional'noj perepodgotovke v rezhime onlajn. Modern Humanities Success. 2021. № 12. S. 126 – 129.

Safonov K.B., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

THE ORGANIZATION OF ADVANCED TRAINING AND PROFESSIONAL RETRAINING COURSES - AN IMPORTANT DIRECTION OF ACTIVITIES OF A REGIONAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: the purpose of the article is a comprehensive analysis of such an important activity of regional higher educational institutions as the organization of refresher courses and professional training. The importance of this area of activity is growing in modern conditions, when an employee of any organization must be as efficient as possible in the process of carrying out professional activities, for which he constantly needs to master new competencies. This can be achieved by constantly improving the professional level of each member of the team. In the indicated context, the role of regional universities is increasing, which can contribute to the formation of the necessary compensation for the personnel of organizations through the development and implementation of popular advanced training courses and professional retraining. This is due to the fact that a regional university has ample opportunities for analyzing trends in the labour market of a particular region, adapting its activities to the needs and demands of employers and employees. At the same time, the universities themselves are also interested in developing innovative programs of additional education, as this allows them not only to participate in solving the problems of the development of the regional economy, but also to constantly maintain contact with enterprises and organizations, understanding their development trends and thus gaining opportunities to ensure competitiveness of their future graduates.

Keywords: higher education, advanced training, professional retraining, competitiveness, regional university, educational activities, professional development, labour market

Смирнова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Сухостав О.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: профессионально-прикладная физическая подготовка в вузе в большей степени ориентирована на подготовку организма студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Однако по мнению авторов, ее содержание также должно способствовать приобретению знаний и умений, необходимых для поддержания здоровья и в будущем с учетом влияния негативных факторов профессиональной деятельности. В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме эмоционального выгорания педагога, а также результаты диагностики уровня эмоционального выгорания практикующих учителей школы. Выявлен наиболее развитый симптом эмоционального выгорания педагогов и личностные характеристики, которые способствуют его развитию. На этой основе определены задачи и средства профессионально-прикладной физической подготовки, ориентированной на профилактику данного синдрома.

Ключевые слова: физическая культура студента педагогического вуза, профессионально-прикладная физическая подготовка, эмоциональное выгорание учителей, профилактика эмоционального выгорания учителей, личностное развитие студента, средства физической культуры

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) – это специальный вид вузовского физического воспитания. Она представляет собой «педагогически направленный процесс обеспечения специализированной физической подготовленности к избранной профессиональной деятельности» [11, с. 51]. Основное назначение ППФП авторы видят «в направленном развитии и поддержании на оптимальном уровне тех психических и физических качеств человека, к которым конкретная профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования. Это подготовка функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности, формирование прикладных двигательных умений и навыков, связанных с внешними особенностями труда» [6, с. 101].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что чаще ППФП рассматривается как специально направленная физическая подготовка на этапе овладения профессией, как способ достижения психофизической готовности к будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, содержание ППФП в период обучения в вузе должно обеспечивать не только подготовку (физическую, функциональную) к будущей профессиональной деятельности, но и включать информацию, предоставлять возможность приобрести умения по сохранению здоровья, поддержанию уровня физической подготовленности и после окончания обучения с учетом тех негативных факторов, которые могут воздействовать на организм в ходе профессиональной деятельности. Ведь период обучения в вузе – это последний этап, когда физкультурное образование осуществляется целенаправленно, по государственным стандартам, квалифицированными специалистами. Эту возможность необходимо использовать не только для решения текущих задач, но и обеспечения некоторого «запаса» знаний и умений, которые пригодятся в дальнейшем. В таком варианте можно создать базу для адекватного оценивания своих возможностей и разумного использования личностных ресурсов на этапе профессиональной адаптации, обеспечить осознанную профилактическую работу в процессе многолетнего труда, гарантировать профессиональное долголетие.

В любой профессиональной деятельности можно выделить факторы, негативно влияющие на состояние здоровья работников. Так, в числе проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности, С.В. Масловская, М.В. Фомина называют: «стрессы, гиподинамия и монотония, психическая напряженность и утомление, информационные перегрузки и недостаток позитивных эмоциональных контактов, взаимонепонимание и недостаток в самовыражении» [9, с. 83]. Вследствие этого, педагогов отличают очень низкие показатели физического и психического здоровья. Как показывают исследования, они подвержены различным заболеваниям сердечно-сосудистой и дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата, лор-органов и зрения, желудочно-кишечного тракта, мочеполовой и эндокринной систем [1, с. 13].

Многие авторы указывают, что подобных проблем можно избежать, если научить учителей достигать требуемых результатов профессиональной деятельности без истощения ресурсов собственного здоровья, предупреждать такие негативные проявления как эмоциональное выгорание, профессиональная деформация личности педагога.

К.Г. Брынских подчеркивает, что проблема эмоционального выгорания учителя является одной из главных проблем современной школы, поиск способов коррекции и профилактики этого состояния крайне необходим [2].

Понимание авторами содержания данного понятия несколько различается. В работе О.А. Раздобаровой, Н.А. Фоменко эмоциональное выгорание определено как «состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающееся как результат хронического неразрешения стресса на рабочем месте» [10, с. 93].

Н.Е. Водопьянова под синдромом эмоционального выгорания понимает «негативные изменения в эмоциональной и мотивационно-установочной сферах личности под влиянием профессиональных стрессоров» [5, с. 38].

Н.В. Крыжановская, А.Д. Скоробогатая рассматривают его как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [8, с. 147].

Обобщая сведения, полученные из психолого-педагогической литературы, можно сказать, что эмоциональное выгорание характерно для педагогов, поскольку их профессиональная деятельность связана с длительным пребыванием в стрессовых, эмоционально перегруженных ситуациях. Этот синдром развивается, когда сила воздействия стрессовых факторов длительное время преобладает над ресурсами (внешними и внутренними), которыми обладает человек. Развитие данного синдрома приводит к появлению целого ряда проблем: от потери интереса к работе, эмоциональной неуравновешенности до появления различных психосоматических заболеваний. Это, безусловно, отрицательно сказывается и на качестве педагогической деятельности, и на учениках.

Ученые рассматривают данную проблему в контексте необходимости правильной организации труда педагогов, проведении профилактической и коррекционной работы с учителями в школах [2, 10, 14]. Это, безусловно, необходимые меры, но мы полагаем, что профилактика данного синдрома должна осуществляться уже в период обучения в вузе. Она может заключаться в накоплении разнообразных ресурсов еще до появления негативных воздействий, в освоении способов, инструментов, которые помогут справляться с трудностями в будущей профессиональной деятельности.

В понимании того, какие причины способствуют развитию данного синдрома, какие именно ресурсы в большей степени помогут справляться со стрессами однозначной позиции нет. Авторы выделяют и отдельные личностные характеристики, и внешние факторы. Это связано со сложной «многослойной» структурой данного явления.

Мы разделяем точку зрения авторов, которые считают, что необходимо больше внимания уделять изучению индивидуально-типологических особенностей личности будущих педагогов и организовывать индивидуальную коррекционную работу в период обучения в вузе [4].

Не менее важным, на наш взгляд, является исследование существующей на сегодняшний день ситуации в образовательных организациях, определение уровня эмоционального выгорания практикующих учителей, выявление наиболее выраженных признаков данного синдрома с целью выбора действенных способов профилактики. Некоторый эмпирический материал уже накоплен [2, 3, 7]. Однако в данных исследованиях акцент сделан на определении стадии эмоционального выгорания, трудно выделить ведущие симптомы, доминирующие признаки зарождающегося и развивающегося выгорания.

В марте 2022 года нами проведено исследование. В нем приняли участие учителя разных школ города Омска (31 человек). Для диагностики уровня эмоционального выгорания использовалась методика В.В. Бойко в модификации Е. Ильина. Согласно полученных нами результатов, сформированное эмоциональное выгорание у учителей не зафиксировано. Однако сказать, что оно отсутствует можно только в 45% случаев. Начинающееся выгорание выявлено у 55% учителей.

Анализ полученных сведений по отдельным симптомам показал:

- Наиболее выражен симптом «Неудовлетворенность собой». Он отсутствует только у трех человек (9%). В 73% случаев этот симптом сформирован и у 18% учителей формируется.
- Хотя симптом «Эмоциональная отстраненность» отсутствует у 55% учителей, в 36% случаев он оказался сформирован и у 9% педагогов находится на стадии формирования.
- Симптом «Загнанность в клетку» преимущественно отсутствует у наших респондентов (73%), на стадии формирования – 27% педагогов.
- Симптом «Личностная отстраненность (деперсонализация)» отсутствует у 82% учителей, формируется в 18% случаев.

Таким образом к оптимистичным результатам нашего исследования можно отнести отсутствие учителей со сформированным синдромом эмоционального выгорания. У педагогов не выявлена сформированная

эмоциональная отстраненность – состояние, характеризующееся уклонением от эмоциональных связей, избеганием ситуаций, которые могут вызвать тревогу, беспокойство, что приводит к безразличию, исключению эмоций из сферы профессиональной деятельности. Преимущественно зафиксировано и отсутствие симптома «Личностная отстраненность (деперсонализация)», симптома, который характеризуется расстройством самовосприятия личности, полной или частичной утратой интереса к другому человеку, снижением способности выражать эмоции, сопереживать.

Тем не менее выявлены учителя, в той или иной степени находящиеся в стадии формирования эмоционального выгорания по отдельным симптомам.

Человек со сформированным симптомом «Загнанность в клетку» испытывает состояние интеллектуально-эмоционального тупика, ощущает безысходность ситуации, не чувствует сил с ней бороться, искать выход. В 27% случаев этот симптом находится в стадии формирования.

Результаты исследования показали, что в первую очередь у учителей начинает проявляться симптом «Неудовлетворенность собой». Если этот симптом развит, то в большинстве психотравмирующих ситуаций человек испытывает недовольство собой.

В специальной психологической литературе отмечается, что подобным изменениям более подвержены люди, которым свойственна повышенная тревожность, неприятие себя таким, какой он есть, склонность к сомнениям, нерешительность, подозрительность, эмоциональная неустойчивость и т.п. Очевидно, что высокий уровень развития таких качеств может помешать в решении проблем не только в профессиональной, но и повседневной бытовой деятельности и общении. Выявление и коррекция таких качеств личности – одна из задач профессиональной подготовки.

Однако в этом ряду указаны и качества, которые при оптимальном уровне развития необходимы педагогу, а при чрезмерном – способствуют появлению симптомов эмоционального выгорания: ответственность, требовательность, перфекционизм, педантичность, аккуратность, потребность в достижении цели и др. Полагаем в этом случае речь необходимо вести о развитии умений адекватной самооценки, саморегуляции, которые помогут скорректировать свое поведение. И этому также необходимо учиться в студенческие годы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и диагностическое исследование позволили определить какие личностные качества способствуют появлению первых признаков эмоционального выгорания, на формирование каких умений необходимо сконцентрировать внимание и, на этой основе, определить задачи профессионально-прикладной физической подготовки в вузе, ориентированной на профилактику эмоционального выгорания будущих учителей. Это не только функциональная и физическая подготовка для того, чтобы выдерживать повышенные нагрузки, усложненные условия профессионального труда; коррекция телосложения, чтобы повысить самооценку, приобрести уверенность в себе, но также:

- коррекция качеств личности, потенциально способствующих более быстрому развитию эмоционального выгорания: ситуативная и личностная тревожность, неуверенность в себе, своих силах, заниженная или завышенная самооценка и т.п.;
- развитие личностных качеств: решительность, коммуникабельность, эмоциональная устойчивость и т.п.;
- развитие способностей: сопереживать, радоваться достижениям других; брать ответственность на себя;
- развитие умений: ставить адекватные цели и достигать их, оптимально распределяя имеющиеся ресурсы; объективно оценивать свои возможности; взаимодействовать с другими для решения разнообразных задач и др.
- освоение способов снятия психологического и физического утомления, регуляции эмоционального состояния;
- обучение приемам самодиагностики, самоанализа, самокоррекции.

И возможности решения этих задач на занятиях физической культурой есть. Полагаем целесообразно использовать:

- командные игровые виды спорта, подвижные игры, которые позволяют приобрести групповой опыт, развивают способность быстро принимать решения, брать ответственность на себя и работать в команде и т.д.;
- виды физической активности, ориентированные на осознание телесных ощущений, изучение тела. Например, использование техник освобождения от мышечных зажимов, напряжений; техники интегрированных движений (метод Александера; техника Лоуэна, метод Фельденкрайза [15]);
- упражнения для релаксации, снятия эмоционального и мышечного напряжения, установления связи чувства с движением. Например, миофасциальный релиз [13], аутотренинг, стретчинг, йога и т.п.;

- упражнения, способствующие снижению уровня тревожности (статодинамические, дыхательные упражнения, мягкий стретчинг, нагрузки умеренной интенсивности [12]).

Таким образом, специфика вузовской профессионально-прикладной физической подготовки заключатся в том, чтобы специально подобрать и использовать физические упражнения в соответствии с конкретными задачами подготовки к будущей профессии, обеспечить основными знаниями и умениями, необходимыми для сохранения здоровья и успешной профессиональной деятельности в будущем. Причиной многих заболеваний, наиболее распространенных в педагогической среде, является синдром эмоционального выгорания. Диагностика практикующих учителей, определение наиболее выраженных у них симптомов эмоционального выгорания позволила определить задачи и средства ППФП ориентированной на профилактику данного синдрома уже в период обучения в вузе. Освоенные на занятиях упражнения, приемы, методика их проведения помогут будущим педагогам более успешно справляться с профессиональными проблемами и избежать эмоционального выгорания.

Литература

1. Баженова Н.А. Сохранение и укрепление здоровья педагога в процессе профессиональной деятельности // Ukrainian Journal of Ecology. 2015. № 1a (14). С. 11 – 14.

2. Брынских К.Г. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов // Концепт. 2015. № 8. С. 26 – 30.

3. Бутова Л.А., Бычкова Е.С., Лыткина А.В. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (136). С. 15 – 21.

4. Виноградова Н.И. Логика исследования профессионального здоровья преподавателя педагогического вуза // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. Вып. 1. С. 72 – 75.

5. Водопьянова Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2011. № 2. С. 38 – 50.

6. Журбина А.Д., Антипас В.В., Грязнова В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студента // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2014. № 202. С. 101 – 105.

7. Капитанец Е.Г. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания педагогов // Концепт. 2015. № 2. С. 111 – 115.

8. Крыжановская Н.В., Скоробогатая А.Д. Эмоциональная неустойчивость как фактор развития эмоционального выгорания // Концепт. 2015. № 3. С. 146 – 150.

9. Масловская С.В., Фомина М.В. Здоровье как фактор развития профессиональной компетентности педагога // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009. № 1. С. 81 – 86.

10. Раздобарова О.А., Фоменко Н.А. Профилактика эмоционального выгорания педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 32. С. 92 – 97.

11. Свирид В.В., Катников О.А., Кулумаева Т.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка // Мир современной науки. 2013. № 4 (19). С. 50 – 52.

12. Смирнова Е.И. Снижение личностной и ситуативной тревожности студентов вуза средствами физической культуры // Материалы X Международной научно-практической конференции «Наука и общество: проблемы современных исследований»: сборник статей: в 2 ч. Ч. 2; под ред. д-ра филол. наук, профессора А.Э. Еремеева. Омск: Изд-во ОмГА. 2016. С. 156 – 159.

13. Широкова Е.А. Использование средств миофасциального релиза в физическом воспитании студентов высших учебных заведений // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 3. С. 93 – 98.

14. Щеглова Г.С. Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов школы // Концепт. 2015. № S8. С. 56 – 60.

15. Юдина И.И. Телесно-ориентированная психотерапия как метод психотерапевтической коррекции в работе с пациентами, страдающими депрессией // Современная терапия в психиатрии и неврологии. 2013. № 3-4. С. 47 – 55.

References

1. Bazhenova N.A. Sohranenie i ukreplenie zdorov'ja pedagoga v processe professional'noj dejatel'nosti. Ukrainian Journal of Ecology. 2015. № 1a (14). S. 11 – 14.

2. Brynskih K.G. Korrekcija i profilaktika sindroma jemocional'nogo vygoranija v professional'noj dejatel'nosti pedagogov. Koncept. 2015. № 8. S. 26 – 30.

3. Butova L.A., Bychkova E.S., Lytkina A.V. Issledovanie psihojemocional'nyh i povedencheskih komponentov jemocional'nogo vygoranija u pedagogov s razlichnym stazhem raboty. Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 3 (136). S. 15 – 21.

4. Vinogradova N.I. Logika issledovanija professional'nogo zdorov'ja prepodavatelja pedagogicheskogo vuza. Gumanitarnyj vektor. Serija: Pedagogika, psihologija. 2010. Vyp. 1. S. 72 – 75.

5. Vodop'janova N.E. Protivodejstvie sindromu vygoranija v kontekste resursnoj koncepcii cheloveka. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija. 2011. № 2. S. 38 – 50.

6. Zhurbina A.D., Antipas V.V., Grjaznova V.V. Professional'no-prikladnaja fizicheskaja podgotovka studenta. Nauchnyj vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta grazhdanskoj aviacii. 2014. № 202. S. 101 – 105.

7. Kapitanec E.G. Issledovanie formirovanija sindroma jemocional'nogo vygoranija pedagogov. Koncept. 2015. № 2. S. 111 – 115.

8. Kryzhanovskaja N.V., Skorobogataja A.D. Jemocional'naja neustojchivost' kak faktor razvitija jemocional'nogo vygoranija. Koncept. 2015. № 3. S. 146 – 150.

9. Maslovskaja S.V., Fomina M.V. Zdorov'e kak faktor razvitija professional'noj kompetentnosti pedagoga. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 1. S. 81 – 86.

10. Razdobarova O.A., Fomenko N.A. Profilaktika jemocional'nogo vygoranija pedagoga. Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija. 2013. № 32. S. 92 – 97.

11. Svirid V.V., Katnikov O.A., Kulumaeva T.V. Professional'no-prikladnaja fizicheskaja podgotovka. Mir sovremennoj nauki. 2013. № 4 (19). S. 50 – 52.

12. Smirnova E.I. Snizhenie lichnostnoj i situativnoj trevozhnosti studentov vuza sredstvami fizicheskoj kul'tury. Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka i obshhestvo: problemy sovremennyh issledovanij»: sbornik statej: v 2 ch. Ch. 2; pod red. d-ra filol. nauk, professora A.Je. Eremeeva. Omsk: Izd-vo OmGA. 2016. S. 156 – 159.

13. Shirokova E.A. Ispol'zovanie sredstv miofascial'nogo reliza v fizicheskom vospitanii studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaja kul'tura. Sport. 2018. № 3. S. 93 – 98.

14. Shheglova G.S. Psihologo-pedagogicheskaja korrekcija sindroma jemocional'nogo vygoranija pedagogov shkoly. Koncept. 2015. № S8. S. 56 – 60.

15. Judina I.I. Telesno-orientirovannaja psihoterapija kak metod psihoterapevticheskoj korrekcii v rabote s pacientami, stradajushhimi depressiej. Sovremennaja terapija v psihiatrii i nevrologii. 2013. № 3-4. S. 47 – 55.

Smirnova E.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sukhostav O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Omsk State Pedagogical University

PREVENTION OF TEACHER'S EMOTIONAL BURNOUT AS ONE OF THE DIRECTIONS OF PROFESSIONALLY APPLIED PHYSICAL TRAINING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: professional-applied physical training at the university is more focused on preparing the body of students for the upcoming professional activity. However, according to the authors, its content should also contribute to the acquisition of knowledge and skills necessary to maintain health in the future, taking into account the influence of negative factors of professional activity. The article presents an analysis of the psychological and pedagogical literature on the problem of emotional burnout of a teacher, as well as the results of diagnosing the level of emotional burnout of practicing school teachers. The most developed symptom of emotional burnout of teachers and personal characteristics that contribute to its development are revealed. On this basis, the tasks and means of professionally applied physical training, focused on the prevention of this syndrome, are determined.

Keywords: physical education of a student of a pedagogical university, professional-applied physical training, emotional burnout of teachers, prevention of emotional burnout of teachers, personal development of a student, means of physical education

Аббасова Л.И., кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме поликультурного взаимодействия в структуре профессиональной готовности будущих педагогов. В статье рассмотрены подходы к определению понятий «компетентность», «поликультурное компетентность», «поликультурное взаимодействие». Раскрыта характеристика компонентов поликультурного взаимодействие в структуре профессиональной готовности будущих педагогов. Подготовка к поликультурному взаимодействию является актуальнейшей задачей педагогического образования высшей школы. Составляющими такой подготовки представляют собой переоценку методов обучения, учебных программ, модернизацию профессионализма преподавателей. В изучении специфики поликультурного образования использовались различные подходы, но данная проблема всегда являлась актуальной для педагогики. Важнейшей частью духовной жизни общества и человеческих отношений является культура межнационального общения. Построение поликультурных отношений может быть организовано при помощи аккультурационного, диалогового подхода, на основе принципа толерантности, и основную роль будут играть сформированные ценности участников процесса. Уточнена сущность понятия «поликультурной компетентности» с точки зрения ее значимости для будущих педагогов. Формирование поликультурной компетентности, как личностно-профессиональное качество педагога, означает эффективное взаимоотношение с другими людьми и включает такие ценностные характеристики профессионала, как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, а также выступает внутренним стержнем социо-психологического бытия, определяющим отношение человека к себе и к окружающему миру и признающим своеобразие и индивидуальность других участников социально-педагогической деятельности. На основании выделенных компонентом охарактеризованы три уровня сформированности поликультурного взаимодействия будузих педагогов: высокий (активный), средний (активно-ситуативный), низкий (пассивный).

Ключевые слова: взаимодействие, поликультурность, культура, поликультурное взаимодействие, педагог, подготовка, готовность, компетентность

В настоящая время в образовательной среде высшей школы в многонациональном регионе, стоит острый вопрос, связанных с проблемой формирование поликультурной компетенции будущих педагогов в профессиональной деятельности, актуальность исследования обуславливается необходимостью осуществлять межкультурное общение в мире и формирования поликультурной компетенции будущего педагога.

Взаимодействие формирования поликультурной компетенции направляет фокус научных исследований и переоценку в области гуманитарного познания. Глобализация экономики привела к развитию диалога между представителями различных культур.

Подготовка к поликультурному взаимодействию является актуальнейшей задачей педагогического образования высшей школы. Составляющими такой подготовки представляют собой переоценку методов обучения, учебных программ, модернизацию профессионализма преподавателей. Перед высшей школы, стоят конкретные цели готовить педагога образовательной организации, способные полноценному формированию поликультурной коммуникации обучающихся из разных национальностей народов, проживающих в многонациональном регионе, устанавливается позитивный контакт между обучающими высшей школе, а также между представителями народов разных национальностей.

В подготовки будущих педагогов в профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде исследованы в работах Н.И. Рослякова [7], Л.И. Редькина [5], Ю.В. Сенькои [8], Д.В. Еныгин и Н.Ю. Фоминых [2]). Ряд проблем профессиональной подготовки педагогов в среде поликультурной образовательной среде высшей школы изучены в работах, Н.А. Глузман и Н.В. Горбунова [1], М.А. Ковардаковой [3], В.С. Лазарев [4], Е.С. Резунова [6].

Педагогическое образование, должно предоставлять такой уровень готовности специалиста, за счёт которого, поликультурное образование становилось бы мнением, предоставляющим оказывать максимальное педагогическое содействие воспитанникам коллектива образовательной организации, состоящих из разных этнических групп, и обеспечивать умение формировать дружелюбную атмосферу поликультурного взаимодействия.

В педагоге должны сочетаться такие качества, как, умение учить и воспитывать одновременно, набор определённых знаний, умений и навыков, мотивация к саморазвитию, высокая нравственность, ответственность, гуманность, высокоразвитый интеллект. Всё это определяет развитие поликультурной личности будущего педагога, которое включает в себя такие компоненты: терпимость, открытость и толерантность к разным ценностям народных культур и т.п.

Педагогические личностные качества будущего педагога должны находиться в единстве с профессиональными качествами (способностями и знаниями), получая педагогическое образование, педагоги должны постоянно анализировать различные педагогические ситуации в поликультурной образовательной среде и в коммуникации среди этнических культур, находить выходы из них путём организации поликультурного диалога. В условиях современного мира поликультурная компетентность выступает как базовая в общей структуре профессиональной компетентности будущего педагога высшей школы.

Формирование поликультурной компетенции будущего педагога высшей школы, может иметь сложную компонентную структуру:

- специальные знания, навыки и умения, которые направлены на обучение обучающих высшей школы правилам поликультурного взаимодействия;
- взаимопонимания в поликультурной образовательной среде,
- формирование эмпатии в среде обучающих высшей школы, а также умения поликультурного взаимодействия.

Компетентный специалист понимается нами, как, квалифицированный профессионал, владеющий определённой базой профессиональный знаний. Компетентность педагога напрямую зависима от полноценной подготовки будущего педагога, включающая весь спектр образовательной программы на протяжении всего периода обучения высшей школы.

Выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен к проектированию педагогического процесса, уметь выстраивать собственные и межличностные отношения, проектировать программы развития субъектов педагогической деятельности, решать образовательные и исследовательские задачи, уметь использовать современные технологии сбора обработки экспериментальных данных, способствовать социализации в поликультурной среде, и повышать свою квалификацию, уметь осуществлять поддержку и самостоятельно вести исследовательскую деятельность.

Педагог должен быть готов к решению профессионально-образовательных задач в структуре поликультурного взаимодействия, соответствующих его степени (квалификации). В системе поликультурной образовательной среде высшей школы неотъемлемым качеством будущего педагога является, его осведомлённость и авторитетность (компетентность) в той или иной сфере профессиональной деятельности. Чтобы идти в ногу со временем, современный педагог, в процессе обучения, должен сформировать систему отношений к окружающей его миру и своему месту в нём. Стать активным субъектом профессионального развития, объективно оценивать действительность происходящего в бесконечно изменяющейся реальности.

Внедрение поликультурного компонента в систему профессиональной подготовки будущего педагога проходит через следующие этапы: ориентировочный; практический и рефлексивный, который включает в себя имеет разносторонние, полные, прочные, глубоко осознанные знания о сущности понятия «поликультурность», всегда готов к диалогу, сотрудничеству и позитивному взаимодействию с другими при сохранении собственной идентичности; у него сформировано устойчивое ценностное отношение к себе, другим, человечеству, природе; толерантность переходит в осмысленную необходимость и потребность.

У педагогов, имеющих такой уровень поликультурной компетентности, отсутствует предвзятость в процессе оценки ситуации или объекта, они лишены такого негативного качества, как высокомерие, то есть неоправданно высокой оценки собственных возможностей и усилий. Они всегда доброжелательны к тем, кто их окружает, готовы прийти на помощь, охотно помогают друзьям, заботятся об успехе всего коллектива, проявляют инициативу в коллективе, общественной жизни. Постоянно стремятся к расширению и углублению знаний о поликультурности, выработке собственной модели поведения на основе поликультурной компетентности.

Активно-ситуативный уровень сформированности поликультурной компетентности характеризуется тем, что педагоги проявляют амбивалентное отношение к проблеме поликультурной компетентности, недостаточно полно заинтересованы в формировании этого профессионально важного качества. Знания о поликультурности достаточно полные, но не всегда осознанные; педагоги имеют четкие представления о важности толерантности в обществе, но не всегда готовы к диалогу, сотрудничеству и положительному взаимодействию; ценностное отношение к себе, другим, человечеству, природе сформировано фрагментарно.

Представители среднего уровня доброжелательны, готовы помочь другим в случае явной необходимости, когда их об этом попросят, а помощь не требует больших усилий; добросовестно выполняют разовые поручения, однако требуют постоянного напоминания, когда это касается длительных поручений. Такие педагоги гордятся успехами коллектива, но малоинициативны. Сформированности поликультурной компетентности характеризуется тем, что у педагогов отсутствует заинтересованность в проблеме поликультурности и ее формировании, знания о сущности поликультурности эпизодичные или совсем отсутствуют; явно выражены пассивность, нежелание взаимодействовать, недостаточная воспитанность толерантных качеств; иногда проявляются признаки интолерантности; отсутствует желание расширить и углубить имеющиеся знания, представители данного уровня отличаются ложным представлением о своей исключительности, стремлением переносить ответственность на окружающих, высоким уровнем тревожности; ценностное отношение к другим, человечеству, природе не сформировано.

Педагоги с низким уровнем часто имеют завышенную самооценку, не проявляют заботы о своих близких, а тем более о других людях, нередко демонстрируют насмешки над своими друзьями, когда те допускают ошибки в ответах на занятиях или получают отрицательную оценку преподавателя; не интересуются делами учебной группы, уклоняются от поручений. Активность в общественной жизни, коллективе, города по собственной инициативе не проявляют.

Поликультурная компетентность может быть сформирована образовательной среде высшей школы, так и на педагогической практики, в порядке индивидуальной подготовки, обучающихся у квалифицированного специалиста.

Успешность профессиональной подготовки специалиста в значительной степени находится в зависимости от конкретного направления учебной и внеурочной деятельности на цель, задачи и содержание будущей профессиональной работы обучающихся, на систематическое улучшение системы работы и умелое обогащение педагогов высший школы.

Таким образом, поликультурное взаимодействие в структуре образовательной среды высшей школы в профессиональной готовности педагогов, можем считать развитие поликультурной личности которая включает комплекс системных педагогических знаний, продуктивных умений и навыков, практический опыт, обеспечивающих готовность и способность будущего педагога на достаточно высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность на основе поликультурного диалога и требованиями поликультурного взаимодействия.

Литература

1. Глузман Н.А., Горбунова Н.В., Безносюк Е.В., Шпиталевская Г.Р. Культурно-этические векторы профессиональной компетентности педагога. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Типография "Ариал", 2021. 322 с.

2. Еныгин Д.В., Фоминых Н.Ю., Бубенчикова А.В. О ценностях в основе мультикультурной образовательной среды профессиональной подготовки будущего специалиста // Гуманитарно-педагогическое образование. 2018. Т. 4. № 2. С. 113 – 116.

3. Ковардакова М.А. Внутрифирменное обучение педагогов дошкольных образовательных учреждений. Ульяновск, 2007. 95 с.

4. Лазарев В.С. Научное обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании. Сургут, 2017. № 1 (46) С. 7 – 14.

5. Редькина Л.И. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного здравоохранения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-1. С. 177 – 182.

6. Резунова Е.С. Кросс-культурная компетентность и её значение в современной системе высшего образования. 2012. № 34. С. 33 – 36.

7. Рослякова Н.И. Профессиональная индивидуальность в содержании подготовки педагога дошкольного образования в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 10. С. 261 – 265.

8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: МПСУ, 2015. 252 с.

References

1. Gluzman N.A., Gorbunova N.V., Beznosjuk E.V., Shpitalevskaja G.R. Kul'turno-jeticheskie vektory professional'noj kompetentnosti pedagoga. Simferopol': Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju "Izdatel'stvo Tipografija "Arial", 2021. 322 s.
2. Enygin D.V., Fominyh N.Ju., Bubenchikova A.V. O cennostjah v osnove mul'tikul'turnoj obrazovatel'noj sredy professional'noj podgotovki budushhego specialist. Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. T. 4. № 2. S. 113 – 116.
3. Kovardakova M.A. Vnutrifirmennoe obuchenie pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Ul'janovsk, 2007. 95 s.
4. Lazarev V.S. Nauchnoe obespechenie kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. Surgut, 2017. № 1 (46) S. 7 – 14.
5. Red'kina L.I. Podgotovka budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah polikul'turnogo zdravoohranenija. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2016. № 51-1. S. 177 – 182.
6. Rezunova E.S. Kross-kul'turnaja kompetentnost' i ejo znachenie v sovremennoj sisteme vysshego obrazovanija. 2012. № 34. S. 33 – 36.
7. Rosljakova N.I. Professional'naja individual'nost' v soderzhanii podgotovki pedagoga doshkol'nogo obrazovanija v uslovijah vuza.. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2016. T. 10. S. 261 – 265.
8. Sen'ko Ju.V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija. M.: MPSU, 2015. 252 s.

Abbasova L.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

MULTICULTURAL INTERACTION IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS

Abstract: the article is devoted to the actual problem of multicultural interaction in the structure of professional readiness of future teachers. The article discusses approaches to the definition of the concepts of "competence", "multicultural competence", "multicultural interaction". The characteristic of the components of multicultural interaction in the structure of professional readiness of future teachers is revealed. Preparation for multicultural interaction is the most urgent task of pedagogical education of higher education. The components of such training are a reassessment of teaching methods, curricula, modernization of the professionalism of teachers. Various approaches have been used in studying the specifics of multicultural education, but this problem has always been relevant for pedagogy. The most important part of the spiritual life of society and human relations is the culture of interethnic communication. The construction of multicultural relations can be organized using a dialogue approach based on the principle of tolerance, and the main role will be played by the formed values of the participants in the process. The essence of the concept of "multicultural competence" is clarified in terms of its significance for future teachers. The formation of multicultural competence, as a personal and professional quality of a teacher, means effective relationship with other people and includes such valuable characteristics of a professional as respect, acceptance and correct understanding of a rich variety of forms of self-expression and ways of expressing human individuality, and also acts as an internal core of socio-psychological being that determines a person's attitude to himself and to the world around him and recognizing the uniqueness and individuality of other participants in social and pedagogical activities. Based on the selected components, three levels of formation of multicultural interaction of future teachers are characterized: high (active), medium (active-situational), low (passive).

Keywords: interaction, multiculturalism, culture, multicultural interaction, teacher, training, readiness, competence

Касумова Г.А., старший преподаватель,
Государственный аграрный университет Северного Зауралья

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ЧАТОВ

Аннотация: коммуникация в социальных сетях отличается креативным и экспериментальным подходами к языку. На основе анализа французских и русских чатов, автор описывает лексику, используемую в интернет-переписке различными типами участников. Проведенное лингвистическое исследование выходит за рамки описания, характерного для одного языка, поскольку дается сравнительная характеристика французского и русского языков. Автор пытается определить работают ли французский и русский языки одинаково в чатах и является ли язык чата глобализирующим феноменом с характерными лингвистическими особенностями. В статье описываются как повторяющиеся, так и расходящиеся лексические явления русско- и франкоязычной сетевой коммуникации. Виртуальный диалог (в режиме «чат») как электронное средство коммуникации ставит вопрос о соотношении устной и письменной речи. Объединение средств письменного и устного общения позволяет создать новое коммуникативное пространство и расширить речевые возможности участников сетевого дискурса. Лингвистический анализ показал, что лексический фонд сетевых чатов (лексика разговорной речи (жаргонизмы, вульгаризмы, междометия, просторечные слова) и слова, образованные с помощью различных лингвистических стратегий, таких как усечение и заимствования) является универсальным средством общения для всех коммуникантов Интернет-пространства.

Ключевые слова: чат, Интернет, коммуникация, сетевой сленг, верлан, лексика

Интернет-чат – это современный способ электронного общения, который породил новые методы письма среди пользователей. Этот знаковый инструмент коммуникации обычно известен благодаря графическим процессам сокращения, фонетическому характеру письма или способам выразительности. Актуальность темы определяется современными тенденциями в лингвистике, которые заключаются в использовании разноплановых и разнообразных лексиконов в Интернет-коммуникации. Проблематика изучения лексики в данном исследовании включает следующие вопросы: Работают ли французский и русский языки одинаково в чатах? Какие лексические явления являются повторяющимися и расходящимися между языками? Можно ли говорить об идентичности киберсообщества в чате на лексическом уровне?

Исследование и анализ лексики чатов будут основаны на подборке материалов, собранных на таких сайтах как: www.yotube.com, французском – www.yahoo.fr, русском – https://news.rambler.ru/ и некоторых каналов Telegram–мессенджера. Эти платформы являются публичными чатами и предоставляют две возможности для обсуждения: публичное обсуждение через канал, открытый для всех пользователей, и частное обсуждение, проводимое конфиденциально между участниками чата. В данной работе использовался материал исключительно публичных бесед. Основным критерием выбора веб-платформ являлись сайты и мессенджеры, открытые для разнообразной аудитории и одинаковые с точки зрения посещаемости. Следует отметить, что при цитировании примеров в рамках нашего анализа реплики сохранены в том виде, в каком они представлены в беседе, то есть со всеми его графическими, лексическими и синтаксическими явлениями, без изменений и цензуры со стороны автора данного исследования (реплики из интернет-чатов приводятся в квадратных скобках). Уточним, что в отношении лексического анализа в некоторых случаях слова будут цитироваться вне контекста их появления.

Интернет как средство коммуникации влияет на все сферы жизни общества, в том числе и на язык, который существует одновременно в двух взаимодействующих «пространствах» – реальном и виртуальном. Он, приспосабливаясь к техническим возможностям Интернета, является основным средством создания новой коммуникативной среды, в которой отражается вся специфика его употребления [1]. Чат представляет собой особую ситуацию общения, которая ставит в равные условия собеседников, потенциально принадлежащих к различным социальным слоям. В этом случае культура индивида и групповая динамика, установленная в определенной дискуссии, несомненно, будут влиять на характер дискурса и, в частности, на использование того или иного языкового регистра. В целом специфика сетевого дискурса формируется под влиянием таких факторов как: время (скорость написания сообщения), социальная принадлежность коммуникантов (разнообразие лексики) и эмоциональное состояние пользователей (отражение всех психических состояний в месседжах) [2].

Особенностью сетевой коммуникации является то, что в ней легко определяется ситуация общения, тогда как численность и разнообразие участников беседы установить достаточно сложно. Тем не менее, неза-

висимо от возраста, социального статуса и профессии собеседников, любой интернет-чат включает в себя широкое разнообразие лексических единиц.

В данном исследовании лексика будет рассматриваться по двум категориям: фонд общего словарного запаса и фонд сетевой лексики.

Под общим лексическим фондом мы подразумеваем всю лексику, используемую в интернет-коммуникации, которая состоит из различных регистров. Эта лексика, которая обычно встречается в повседневном общении и естественным образом используется в чате.

В результате сопоставительного лингвистического анализа русскоязычных и франкоязычных интернет-форумов было выявлено преобладание устной разговорной речи (просторечная лексика, вульгаризмы, междометия, жаргонная лексика и т.п). Доказательством послужат реплики из русскоязычных чатов: [«*Вы большие молодцы, что замутили настолько душевное и неописуемое выживание!»; «…релаксовый видос получился, ору над вашим комментом.»; «Хватит снимать ютуб тик токи бесит.»; «Мне пофиг что Вы думаете, теперь правда понятно, что от скуки) удачи!»; «Да это же ржач!»; «Все спокойно говорят на что они потратят бабло на комп на развитие канала.»* и т.д.].

Приведем примеры использования разговорной лексики во французских чатах: *mec* – чувак, парень; *nana* – телка (женщина); *baffe* – оплошность (пощечина); *pote* – приятель (товарищ, друг, столб); *chialer* – плакать, стонать, жаловаться [«*Oh arrête de chialer». («Боже ты мой, не разводи сопли».)*]; *bidon* – подделка, фальшивка, ложь; *crever* – умереть, сдохнуть; *bourrer le mou* – напрягаться (*bourrer le crâne* – морочить голову); *pognon* – деньги; *en avoir marre (en avoir assez, être excédé)* – надоесть; *naze* – отстой; *je me tire (je m'en vais)* – я ухожу (сваливаю) [«*…bon aller je me tire» («…хорошо, я сваливаю»)*]; *souler* – достать [«*Vous nous soulez» («Вы нас достали)»*]; *rosser* – дубасить, взгреть [«*fait pas le malin toi, ou jte ross» «(слушай ты, не умничай или я тебя взгрею»)*]; *beulete* – хорошенькая девушка.

Приведенные цитаты свидетельствуют об определенном стремлении беседующих сократить разрыв между письменной и устной речью. Таким образом, пользователи Интернета выражают свои мысли с помощью повседневного языка, и они пишут так же, как разговаривают друг с другом, то есть знакомым и легким тоном, который выполняет очень важную социализирующую функцию – демонстрация принадлежности к данному интернет-сообществу.

Поскольку чат содержит все виды нетрадиционной лексики, кажется само собой разумеющимся, что в нем также присутствуют вульгарные лексические единицы, несмотря на правила этики, запрещающие их использование. В русскоязычных чатах встречаются такие грубые выражения: [«*Люди хватит обсирать людей, смотрите на свои грешки»; «Поржал от души от видеоролика) Ждём ещё!»*].

Во французских Интернет-месседжах часто используются следующие вульгаризмы*: bordel* – как ругательство: бордель; *salope* – женщина с низкой социальной ответственностью; *à la con* – дурацкий, придурок, хрень [«*Avec ta casquette à la con». («И кепка у тебя дурацкая»)*.]; *pd* – педик, гомосексуалист.

Однако стоит отметить, что наблюдается особое явление в отношении употреблений определенных вульгаризмов. Речь идёт о самоцензуре интернет-коммуникантов. Действительно, чтобы не быть исключенными из чата за некорректные высказывания, участники бесед прибегают к различным стратегиям, направленным на замену определенных букв звездочками, многоточиями, другими буквами на разных языках. В чатах также используются усечения либо интервалы между буквами или слогами вульгарного слова. Таким образом, обсценную лексику кодируют следующим образом: русский язык – *b@&#; апож* [«*Да идите вы все в упож»*]; *епта* [«*Дак иди и сделай, епта ты в чате сидишь?»*]… и т.п; французский язык – *p****, pxte, pu ta, put4* – pute, *mei9rda* – merde (дерьмо).

Как и в повседневной устной беседе, участники Интернет-коммуникации выражают эмоциональный аспект с помощью различных междометий. Среди междометий мы выделяем крики и звукоподражания. Вот несколько примеров из русского чата: ёёё *[«Ой, ёёёёё! Тяжелый клинический случай. Будем лечить тебя током))»*]; смех передается при помощи следующих междометий - бггг, ха-ха, хе-хе, гы-гы-гы, ахах [«*Ахах доктор Быков и доктор Стрэндж в одном лице»*]; часто используются такие междометия как: ттт, хммм, пффф, мдаа [«*…он афигенно спрятался, но увы, челы которые просто тупо закрылись изнутри в комнатах, выиграли, мдааа.*»]; [«*юхуууу, продолжай снимать напы!»*].

Приведем примеры междометий, встречающихся во французских чатах: youhou, héhé [«*Youhou! Héhé, Ca va Chatter !»* («*Ух ты ! Хе-хе, поболтаем!»)]*; oulala [*«oulala <> je crois qu elle l a mm pas trouvée!» («о ля-ля <> я думаю, она его не нашла!»)*]; hummm [*«en tout cas ce cella que je prefere c'est ma salade … pas trop de vinaigre et peu de sel hummm» («в любом случае, я предпочитаю салат … не слишком много уксуса и немного соли, ммм»)*]; pfff [*«que des mec pfff» («что за люди, пффф»)*].

Следует отметить, что и в русском, и во французском языках есть похожие междометия, такие как: гм, ммм, хмм, хе-хе, хаха, пффф, которые пишутся по-разному, но произносятся одинаково.

Для Интернет-дискурса характерно обилие жаргонной лексики. В частности, речь идет о словах и жаргонных выражениях, свойственных молодому поколению. Основные средства влияния на многообразие молодежного сленга, это музыка, компьютерные игры, фильмы, видео, иностранные языки. По сути, всех их связывает одно – развитие компьютерных технологий.[3] Использование сленговых слов обусловлено не только желанием шифрования, но это также способ обойти установленные обществом табу [4].

В качестве примера приведем следующие выражения: [«*…респект монтажеру»; «Капец крыша течет у чувака он афигенно спрятался, но увы, челы которые просто тупо закрылись изнутри в комнатах, выиграли, мдааа…»; «Очень жаль что он так глупо слился. Это однозначно респект!»; «Скилл Андрея можно смотреть 24/7. Благодарю за угарный видос»; «Ооооо нехило так то»; «Клёвый, вот прям клёвый, спасибо за интервью, как будто сидишь и с ними болтаешь»*].

Для молодежных чатов характерна специфическая лексика геймеров, требующая определенных фоновых знаний. Например: [*«В напах легко поднять глобала, мне 2 недели хватило чтобы апнутся»; «…ходишь ты прямолинейно не стрейфишься»; «…трекинга у тебя вообще нет (хотя в напах он и не нужен)»; «Го вебку Олега ещё»*].

Ряд исследователей (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Л.Ф. Обухова) объясняют появление собственного сленга, присущего определенной субкультуре как средство социальной идентификации и обособления от культуры взрослых [1].

Что касается французских чатов, то здесь мы выделим как часто употребляемый лексикон, основанный на молодежном сленге, так и сугубо французский лингвистический феномен – верланы.

В случае сленговых выражений, характерных для молодежи, сделаем акцент на таких терминах как: *boloss* – (*victime* – жертва); *bogossitude* (*bogoss* – производное от двух лексем «beau» и «gosse»; это человек, который красив или способен к поступкам); *mater* (*regarder* – смотреть); *taffer* (*travailler* – работать); *jgalere* (*j'ai des difficultés* – у меня проблемы); d*es barres* (c'est drôle это смешно); *ma geul* (*ma gueule*; *mon copain* - моя девушка, мой парень); *mitos* (*menteur* – лжец); *tailler* (*insulter* – оскорблять); *clashé* (*insulté* – оскорбленный); *rageux* (*énervé* – человек, оскорбляющий других собеседников в чате). Вот несколько примеров этих терминов в контексте: [«*montres moi t'as bogossitude numérique s'il te plais» («Покажи мне твою цифровую красотку, пожалуйста».); «Ah lala Déé Barree!» («О, да. Это смешно!»); «…arrete de tailler ma mere» («прекрати оскорблять мою мать»)*].

Одним из средств кодирования французского языка является верлан. Данный термин происходит от выражения «(à) l'envers» (наоборот). Это явление заключается в перестановке слогов или согласных и гласных звуков в случае односложных слов и некоторых двусложных слов. [5] Следует отметить, что, хотя верланизированные термины часто используются молодыми людьми, следующие слова получили широкое распространение в разных возрастных категориях. Вот некоторые слова, встречающиеся во французских чатах: *meuf* (*femme* – женщина); *chelou* (*louche* – подозрительный, странный); *kéblo* (*bloqué* – заблокированный); *ouf* (f*ou* – сумасшедший); *renoi* (*noir* – черный). В ряде случаев имеет место реверланизация, процесс, при котором верланизированное слово, подвергается трансформации вторично, например rebeu < reub < beur < arabe [6].

Уточним, что в русских чатах практически не встречаются случаи верланизации жаргонных слов, что позволяет говорить о том, что данная лингвистическая трансформация является исключительно французской особенностью.

Вторая исследуемая категория русских и французских чатов – это фонд сетевой лексики. Данный фонд характеризуется разнообразием лексических явлений, присутствующих в Интернет-коммуникации. Эти явления могут происходить из разговорной речи или из лексики, разработанной киберсообществом.

В связи с тем, что язык сетевой коммуникации стремится к экономии и упрощению языка, то для лексики чата характерно сокращение слов. Для данной языковой особенности характерны следующие фонетические явления: апокоп (сокращение конца слова), афереза (сокращение начала слова) и синкопа (выпадение одной или нескольких фонем внутри слова).

Апокоп – это процесс, который является частью повседневного языка. Феномен апокопа можно наблюдать у обоих изученных языков. Как правило апокопам свойственно менять стилистику слова, трансформируя его в разговорную лексему. Приведем примеры апокопов в русскоязычных чатах:

- отсечение конечной гласной: *чтоб* – чтобы, *куда б* – куда бы. Что касается имен собственных, то здесь мы наблюдаем появление новой звательной формы, которая повсеместно встречается в Интернет-пабликах: *Маш* – Маша, *Дим* – Дима и т.д.;

- отсечение последнего слога: *ма* – мама; *па*- папа; *бу* – буду, будешь и т.д. В следствии подобного сокращения слова переходят в разряд просторечий.

- отсечение нескольких последних слогов: *слышь* – слышишь; *препод* – преподаватель; *админ* – администратор [*«Это админ канала тебя забанил»*], *коммент* – комментарий [*«Пишите комменты, ставьте лайки.»*]; *ноут* – ноутбук; *комп* – компьютер и т.д.

Во французском языке различают два типа сокращений: разрыв после согласного и разрыв после гласного. Например:

- после согласного: *biz* (*bisous* – поцелуй); *vac* (*vacances* – каникулы); *cam* (*caméra* - камера) и тд.;

- после гласного: *cata* (*catastrophe* - катастрофа); *came* (*camelote* – хлам, дешевка); *pseudo* (*pseudonyme* – псевдоним); *sympa* (*sympathique* – симпатичный) и т.д.[7]

К апокопам мы можем отнести также и аббревиатуры, сокращенные формы слов и фраз. Например: *НГ* – новый год [*«Хорошо что не пришлось ждать НГ, чтобы видеть участников шоу»*]; *мб* – может быть; *хз* – хрен знает и т.п.

Во французских чатах встречаются самые разнообразные аббревиатуры.

Мы можем выделить следующие сокращения: *mdr* (*mort de rire* – умереть от смеха); *ptdr* (*pété de rire* – пукнуть от смеха); *xpdr* (*explosé de rire* – взорваться от смеха).

Следует отметить, что метод сокращения используется уже давно и призван сэкономить графическое пространство, занимаемое в речи и это свидетельствует о том, что устная речь в данном случае влияет на письменную.

Во всех проанализированных чатах появляется акрофоническая аббревиатура LOL, происходящая от английского выражения «laughing out loud», что буквально означает «смеяться вслух», «громко смеяться». Аббревиатура LOL – это особая аббревиатура. Интересной особенностью является то, что во французском языке она может встречаться в глагольной позиции, например: [«*je lol ce chat»* («*ce chat me fait rire»* – «этот чат вызывает у меня смех»)], а также в качестве прилагательного: [*«t'es vraiment trop lol»* (*«t'es vraiment drôle»* – «ты в самом деле смешон»). В этих случаях lol претерпевает не только изменение грамматической категории, но и изменение статуса. LOL переходит от аббревиатуры к лексеме и, как лексема, сохраняет уникальную форму в разных грамматических положениях. Таким образом, LOL демонстрирует динамизм языка [8]. Отметим, что нам удалось обнаружить несколько вариантов написания LOL в русском и во французском чатах. Примеры русского написания: LOL, lol, Лол, лол, для усиления эффекта слово растягивают – Лоооооол. Во французских сетевых сообществах встречается следующие варианты: loul, lool и loool. Аббревиатура LOL – одна из универсальных аббревиатур, которая используется всем сетевым сообществом независимо от языка.

Афереза примечательна для обоих проанализированных языков хотя и в меньшей степени, чем апокоп. Изучение русских и французских чатов показал, что международное распространение получила сокращенная форма слова Интернет – «net». В русском языке встречается также написание «нет». Приведем несколько примеров сокращений слов путем усечения начала слова: *мотри* – смотри; *пасибо* – спасибо, *дорово!* – здорово! (приветствие).

Во французском языке участники сетевой коммуникации используют следующие усеченные лексемы: *touze* (*partouze* - оргия); *bleme* (*problème* - проблема); *jour* (*bonjour* – добрый день); *lut* (*salut* - привет).

Синкопа достаточно редкое фонетическое явление, но тем не менее встречающееся в обоих языках. В русских чатах используются такие сокращения как: *спс* – спасибо, *пжлст* – пожалуйста; *ппц* – пипец и т.д. Что касается французского киберпространства, то нами было обнаружено только одна усеченная лексема – *mci* (*merci* – спасибо).

Таким образом, упомянутые лексические особенности заключаются в удалении частей слов без изменения их понимания. Это известное фонетическое явление позволяет экономить время написания месседжа и графическое пространство. Среди процитированных методов сокращения именно апокоп остается наиболее часто используемым не только на просторах Интернета, но и распространенным приемом в традиционном сленге.

Отличительной чертой любой сетевой коммуникации является использование заимствованных слов. Кибер-язык содержит в основном англицизмы в форме слов, а также целые предложения, которые иногда пишутся на английском языке. Исследование показало, что как русскоязычные, так и франкоязычные участники общения регулярно используют аналогичную англоязычную лексику такую как: *hello* (привет); *bye* (пока); sorry (извини); shit (черт!); *ok* (ладно, всё в порядке, хорошо); *cool* (круто, классно); *kiss* (поцелуй).

Встречаются случаи использования слов на английском языке в контексте предложений: [«*Как же так? Выбор гостя – HUGE mistake, так он ещё и несёт чепуху.@*]. Пример из французского чата: *[«…c'est no problem pour le voir»* («*…il n'y a pas de problème pour le voir*» – «…не составляет никаких проблем, чтобы это увидеть»].

Помимо англицизмов в сетевой коммуникации можно встретить заимствования и из других языков. Так, например, в русскоязычном чате мы встретили транскрипцию выражений из французского языка: [«*И все. Финита ля… Се ля ви*»], а во французском сообществе любителей испанского языка мы находим испанские слова: [*«Salut bonnita» («Привет красотка»)*].

Проведенное исследование показало, что язык Интернет- коммуникации представляет собой особый лексикон, состоящий как из стандартного словарного запаса, так и из сетевого сленга. На самом деле не существует единого языкового реестра, уникального для чата, отдельного от традиционного языка, но существует лексический набор, сконцентрированный в этих киберпространствах, порожденный разнообразием чатов. Таким образом, чат отличается тем, что представляет стандартный и распространенный язык повседневных спонтанных обсуждений, в которых переплетаются слова, относящиеся к регистрам сленга, разговорной и вульгарной речи, а также слова, относящиеся к сетевой лексике. Коммуникативное Интернет-пространство является концентрацией лексического разнообразия, которое обычно используется в устной речи. Важно подчеркнуть, что лексический выбор собеседников, чаще всего, продиктован эмоциональностью и желанием восполнить специфический для письменной речи дефицит выразительного разнообразия жестов во время устной дискуссии. Таким образом, лексика чата характеризуется большой готовностью передавать эмоции, как положительные, так и отрицательные, посредством использования регистров, характерных для устной речи. Действительно, лексический анализ демонстрирует, что говорящие предпочтительно используют слова, образованные с помощью различных лингвистических стратегий, таких как усечение и заимствования. Исследование показало, что русский и французский языки функционируют аналогично в плане использования лексики в изучаемых чатах. Единственной отличительной особенностью нехарактерной для русского языка является верлан. Таким образом, мы видим, что языковые привычки участников сетевой коммуникации универсальны. Следовательно, средства устного и письменного общения переплетаются, создавая своего рода промежуточный язык, который может представлять собой новый коммуникативный жанр.

Литература

1. Подгорная Е.А., Демиденко К.А. Лингвистические характеристики интернет-чатов как вида коммуникации // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 9. С. 136 – 140.

2. Кучигина С.К. Язык социальных сетей: тенденции развития // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2021. Т. 31. № 5. С. 1112 – 1116. DOI 10.35634/2412-9534-2021-31-5-1112-1116

3. Лучкина Н.В., Касумова Г.А. Жаргонизмы в речи студентов аграрного университета // Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения: Сборник материалов LIV студенческой научно-практической конференции, посвящённой памяти 75-летия Победы в Великой отечественной войне, Тюмень, 19-20 марта 2020 года. Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2020. С. 410 – 414.

4. Касумова Г.А. Особенности и функции арго во французском языке // Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине: Материалы международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры Иностранных языков, Тюмень, 25 апреля 2019 года. Тюмень: ФГБОУ ВО "Государственный аграрный университет Северного Зауралья", 2019. С. 348 – 350.

5. Remy M. Dictionnaire du français moderne. P.: Hatier, 1969. Réédition 1979. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. P: Le Robert, 1986. 2171 p.

6. Пылакина В.В. Верлан в современном французском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2017. № 4 (772). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/verlan-v-sovremennom-frantsuzskom-yazyke (дата обращения: 06.09.2022)

7. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. 3e édition. Paris: Maisonneuve et Larose. 2001.

8. Anis J. Les abréviations dans la communication électronique (en français et en anglais). In Andrieux-Reix, N., Branca-Rosoff, S., et Puech, C. (éd.), Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes…): L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire. Paris/Gap: Ophrys, 2004. P. 97 – 112.

References

1. Podgornaja E.A., Demidenko K.A. Lingvisticheskie harakteristiki internet-chatov kak vida kommunikacii. Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal Koncept. 2014. № 9. S. 136 – 140.
2. Kuchigina S.K. Jazyk social'nyh setej: tendencii razvitija. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija: Istorija i filologija. 2021. T. 31. № 5. S. 1112 – 1116. DOI 10.35634/2412-9534-2021-31-5-1112-1116
3. Luchkina N.V., Kasumova G.A. Zhargonizmy v rechi studentov agrarnogo universiteta. Aktual'nye voprosy nauki i hozjajstva: novye vyzovy i reshenija: Sbornik materialov LIV studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhjonnoj pamjati 75-letija Pobedy v Velikoj otechestvennoj vojne, Tjumen', 19-20 marta 2020 goda. Tjumen': Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severnogo Zaural'ja, 2020. S. 410 – 414.
4. Kasumova G.A. Osobennosti i funkcii argo vo francuzskom jazyke. Sovremennye napravlenija razvitija nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvjashhennoj 60-letiju kafedry Tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiju kafedry Inostrannyh jazykov, Tjumen', 25 aprelja 2019 goda. Tjumen': FGBOU VO "Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severnogo Zaural'ja", 2019. S. 348 – 350.
5. Remy M. Dictionnaire du français moderne. P.: Hatier, 1969. Réédition 1979. Robert P. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. P: Le Robert, 1986. 2171 p.
6. Pylakina V.V. Verlan v sovremennom francuzskom jazyke. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2017. № 4 (772). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/verlan-v-sovremennom-frantsuzskom-yazyke (data obrashhenija: 06.09.2022)
7. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. 3e édition. Paris: Maisonneuve et Larose. 2001.
8. Anis J. Les abréviations dans la communication électronique (en français et en anglais). In Andrieux-Reix, N., Branca-Rosoff, S., et Puech, C. (éd.), Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes…): L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire. Paris/Gap: Ophrys, 2004. P. 97 – 112.

Kasumova G.A., Senior Lecturer,
State Northern Trans-Urals Agrarian University

LEXICAL FEATURES OF COMMUNICATION ON THE INTERNET: COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH AND RUSSIAN CHATS

Abstract: communication in social networks is characterized by creative and experimental approaches to language. Based on the analysis of French and Russian chats, the author describes the vocabulary used in Internet correspondence by various types of participants. The linguistic research carried out goes beyond the description characteristic of one language, since a comparative characteristic of French and Russian is given. The author tries to determine whether French and Russian work the same way in chat rooms and whether the chat language is a globalizing phenomenon with characteristic linguistic features. The article describes both recurring and divergent lexical phenomena of Russian- and French-speaking network communication. Virtual dialogue (in «chat» mode) as an electronic means of communication raises the question of the ratio of oral and written speech. Combining the means of written and oral communication allows you to create a new communicative space and expand the speech capabilities of participants in the network discourse. Linguistic analysis has shown that the lexical fund of network chats (vocabulary of spoken language (slang words, vulgar language, interjections) and words formed using various linguistic strategies, such as truncation and borrowing) is a universal means of communication for all communicants of the Internet space.

Keywords: chat, Internet, communication, network slang, verlan, vocabulary

Ляшенко В.С., доцент,
МИРЭА – Российский технологический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: современное обучение математике в технологическом ВУЗе, должно быть направлено на формирование конкурентоспособной личности специалиста, способного решать задачи в сфере развития собственной импортозамещающей промышленности, в различных производственных отраслях. В современных экономических условиях, обусловленных необходимостью технологической модернизации отечественной экономики, необходимо рассмотреть вопрос самообразовательной деятельности студентов, представляющей индивидуально-личностный процесс работы с информацией в целях повышения уровня знаний, умений и навыков в определённых сферах. Информационное общество диктует свои условия к организации профессионального образования и выбору критериев, определяющих качество кадров, способных успешно решать теоретические и практические задачи, критически мыслить, активно выявлять проблемы и мобильно искать пути их устранения. В связи с вышеизложенным, автором настоящей статьи предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы формирования готовности студентов технологического ВУЗа к самообразовательной деятельности, организованной в комплексе с изучением предмета математика.

Ключевые слова: развитие образования, обучение математике, технологический ВУЗ, самообразование, информационное общество, формирование личности специалиста

Современное общество требует от молодого специалиста помимо глубоких теоретических знаний, способности быстро и результативно включаться в практическую профессиональную деятельность, проявляя при этом творческую инициативу, умение оперировать инновационными информационными технологиями, способность эффективно выстраивать коммуникации и при этом быть устойчивым к стрессам, самостоятельным, мобильным.

Готовность к самообразовательной деятельности при обучении математике, поможет в дальнейшем студентам технологического ВУЗа определить свои жизненные приоритеты, в основе которых будет лежать качественное образование, полученное в высшем учебном заведении.

Субъект-субъективные отношения в самообразовательной деятельности имеют свои специфические особенности. В данном случае главные цели образования будут заключаться в выборе приоритетов, которыми будут руководствоваться студенты, связанные с их внутренними потребностями. Рассматривая обучение математике студентов технологического ВУЗа, самообразовательная деятельность будет заключаться в умении организовать образовательный процесс самостоятельно и целенаправленно на всех этапах обучения. То есть цель подобных действий заключается в мотивации студента на познавательную деятельность [5, с. 347, 9].

Стоит отметить, что и образовательная среда этого этапа организации образования, имеет особенности, которые нужно учитывать. Для неё характерна открытость, разнообразие принципов и способов организации процесса познания нового студентом, погружённым в информационное поле и занимающегося самообразованием.

Объединив образовательную с информационной средой, можно получить возможность эффективно развиваться в общей образовательной среде высшего учебного заведения с учётом современных требований к образованию

Информационно-образовательная среда требует, чтобы процесс обучения математике оценивался готовностью студентов к самообразовательной деятельности. Данная готовность формируется постепенно. В табл. 1 указаны стадии её подготовки.

Таблица 1

Стадии процесса формирования готовности студентов к самообразованию

Стадии образовательной деятельности	Основные виды деятельности студента	Результаты, полученные в процессе самообразовательной деятельности
Определение основных целей самообразования	Анализ личностных качеств студента, поиск мотивации на самообразование, формулирование задач процесса самообразования, исходя из внутренних потребностей обучающегося.	Положительная мотивация, дающая возможность эффективно организовать процесс самообразования при изучении математики, получение профессиональных умений, позволяющих эффективно выстраивать процесс самообразования, уверенность в собственных силах.
Формулирование чёткого плана самостоятельной работы студента.	Выбор эффективных форм, видов контроля, позволяющих оценивать результаты самостоятельного освоения предмета математика.	Способности к самостоятельной работе, планированию дальнейших действий, создание отчётности.
	Использование электронных пособий различного вида. Получение информации посредством изучения веб-ресурсов, содержащих теоретические материалы, обучающие программы, презентации, тесты и т.п. Обновление источников информации студентами и преподавателями исходя из потребностей образовательного процесса.	Умение разбираться в большом объёме информации, находить нужные источники получения новых знаний, пользоваться образовательными платформами Интернет для решения конкретных задач.
Составление проектов, размещённых на образовательных платформах в сети Интернет.	Формирование матрицы образовательного процесса, учитывающей распределение учебного времени по изучаемым темам, элементов рефлексии, необходимых для построения диалога между субъектами образовательного процесса, формы самообразования и методы освоение нового материала.	Самостоятельный выбор содержания обучения на основе приобретённого опыта и индивидуальных предпочтений. Способность перерабатывать полученные знания, адаптировать их в зависимости от потребностей обучения. Выполнение заданий преподавателя.
Предоставление полного отчёта о проделанной работе и полученных в процессе самообразовательной деятельности результатов.		Представление проекта в готовом виде на электронной платформе. Создание копии проекта на жёстком диске персонального компьютера, и дополнительно, резервной копии в облачном хранилище.

Ниже мы рассмотрим различные уровни готовности обучающихся в технологическом высшем учебном заведении к самостоятельной образовательной деятельности применительно к информационно-образовательной среде ВУЗа [1, с. 111].

1. Минимальный. На первых курсах обучения в технологическом ВУЗе студенты ещё не имеют сформированных способностей, позволяющих реализовать основные цели самообразования. Поэтому на данном этапе обучения преподаватель сам определяет цели обучения и контролирует работу студентов. Все необходимые информационные ресурсы обучающиеся получают в готовом виде в виде ссылок на обучающие программы, электронные учебники, презентации и т.п. Учащиеся учатся пользоваться такими ссылками для решения задач, обозначенных преподавателем.
2. Достаточный. Для этого уровня характерен переход от пассивной к активной деятельности. Студенты самостоятельно выбирают цель самообразования, планируют свою образовательную деятельность, подбирают необходимую информацию. Потребность помощи преподавателя сводится к минимуму. К завершению данного уровня обучения студенты приобретают необходимые волевые качества, требующиеся для организации эффективного самообразования. Обучающиеся понимают необходимость самообразования, консультаций и рекомендаций преподавателя.
3. Акмеологический. Полный переход от пассивной образовательной деятельности к активной, характеризующейся высокой степенью готовности обучающихся к самостоятельной работе. Студенты умеют организовать и планировать процесс самообразования, руководят рефлексией этого процесса и его результатами.

В число главных критериев определяющих уровень готовности студентов к самостоятельной образовательной работе в современном информационном поле входят: мотивация, регуляция, деятельность.

Для каждого уровня готовности студентов к организации самообразовательного процесса характерна способность обучающихся самостоятельно оценивать результаты своей работы. Если для первого уровня основополагающим является опосредованное взаимодействие с информационным полем, определяемое простым решением задач по предоставленному преподавателем плану, то второй уровень готовности говорит о том, что студенты могут частично самостоятельно заниматься поиском необходимой информации [3, с. 59].

На втором уровне у студентов вырабатываются базовые навыки, необходимые для качественной самообразовательной деятельности. Творческие способности являются критерием третьего уровня. В комплексе, все три критерия (мотивация, регуляция, деятельность) должны обеспечить способность студентов к самообразованию на высоком уровне.

Функционал образовательной среды имеет большой потенциал для организации гибкого и эффективного образовательного процесса, частью которого является обучение математике. Способности к самообразованию позволяют сформировать устойчивую обратную связь между обучающимся и преподавателем [8, с. 79].

Самостоятельная деятельность студентов высших технологических учебных заведений будет эффективной, если у обучающихся имеется возможность пользоваться интерактивными формами обучения.

При выполнении учебных задач студенты будут вовлечены в процесс самостоятельной деятельности, если они имеют эффективное взаимодействие, как с преподавателем, так и с информационной средой. При этом обучающиеся активно пользуются справочными материалами, электронной базой информации и осознанно работают со всеми инструментами образовательной среды.

Можно сделать вывод о том, что успешность самообразовательной деятельности обучающихся в технологическом ВУЗе во многом будет зависеть от способности преподавателя мотивировать студентов и организовать данный процесс. В целях управления процессом развития способностей обучающихся к самообразованию, педагог должен адекватно выбирать цели образовательной деятельности данного вида и планировать такую деятельность исходя из индивидуальных особенностей личности студента. Такое управление должно определять как содержание самообразовательной деятельности обучающихся в ВУЗе, так и её формы и методы.

Одним из основополагающих элементов самообразовательной деятельности студентов является индивидуальная направленность обучения математике, а так же эффективное использование технологий информационного веб-пространства. Организация данного процесса, применительно к обучению математике может осуществляться в нескольких направлениях: формирование эвристических указаний; создание общих алгоритмов, используемых для решения типовых задач, а так же учебных программ и технологий, использующихся в организации процесса обучения математике; использование самостоятельных работ, способствующих решению задач практического значения [13, с. 314].

При организации самообразовательной деятельности студентов важно использовать технологии, обеспечивающие высокую «степень свободы» всех субъектов образовательной деятельности при их личной ответственности за результаты самообразования.

Модули, делающие процесс обучения математики индивидуальным, дают возможность конкретизировать содержание образовательного процесса, настроить темп усвоения материала под каждого студента с учётом его уровня самостоятельности и готовности к обучению. В данном процессе важно обеспечить вариативность способов обучения математике, а так же индивидуализировать контроль их результатов.

Таким образом, обучение математике, имеющее индивидуальную направленность, в наибольшей степени способствует развитию самостоятельности студентов. Аудиторная работа, направленная на формирование способности к самообразованию, осуществляется всегда при эффективном контроле преподавателя. В ней непременно должны использоваться средства информатизации образования. При решении конкретных задач в виде самостоятельной работы, студент должен иметь возможность получить консультацию преподавателя. Но при этом, обучающемуся необходимо проявлять самостоятельность при выполнении индивидуальных заданий.

В открытой информационной среде, базой самостоятельной деятельности студентов технологического ВУЗа в процессе обучения математике является умение обучающегося работать с предлагаемыми учебными программами, системами оценки уровня знаний, базами данных.

Для эффективной организации самостоятельной деятельности студентом, применительно к процессу обучения математике, необходимо использовать последние информационные достижения в виде электронных учебников, каталогов, библиотек, архивов, а так же других ресурсов сети Интернет.

Обучение математике, организованное в форме самостоятельной деятельности, должно способствовать формированию таких умений, как: поиск, изучение, анализ, переработка и систематизация информации;

индивидуальная консультация у преподавателя; реализация полученной информации в конкретных формах; решение задач; выполнение экспериментальных, опытных работ; подготовка презентаций; мозговая атака; использование электронной почты; участие в видео-конференциях; поиск информации в сети Интернет; посещение открытого урока; создание веб-страниц; использование мобильных приложений; онлайн-обучение и др. [10, с. 174].

Рефлексивная модель организации самообразования обучающихся в технологическом ВУЗе, предложенная автором, применительно к обучению студентов математике, основана на систематическом использовании информационных технологий и инструментов, позволяющим эффективно управлять процессом формирования способности студентов к самообразованию при непосредственном контроле преподавателя.

Процесс самообразования, на всех этапах своего существования, проходит под контролем преподавателя, являющегося научным руководителем студента в данной области.

Оценочно-рефлексивный элемент данного процесса состоит из самоанализа, самооценки проделанной студентом работы, уровня самообразовательной деятельности. Его главной целью является получение навыков определения границ известного и неизвестного, извлечение информации, необходимой для преобразования предметного мира и самого себя.

В условиях современной информатизации образования самообразование студентов технологического высшего учебного заведения должно быть выстроено с учётом нескольких этапов: мотивация, деятельность, оценка и рефлексия, творчество [4, с. 186].

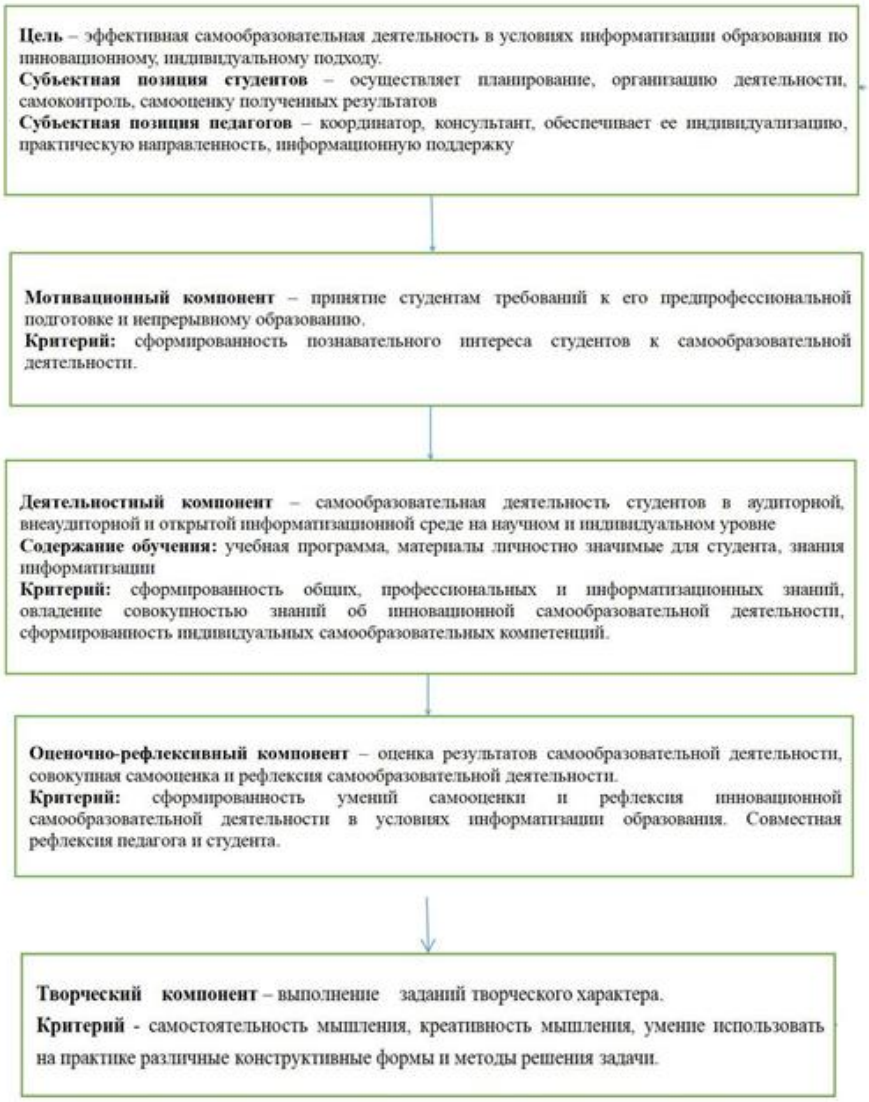

Рис. 1. Алгоритм формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности в процессе обучения математике в технологическом ВУЗе

На первом мотивационном этапе обучающийся должен осознать социальную потребность в получении знаний и сформировать в своём сознании цели самообразования.

В процессе деятельности студент получает субъективный опыт самообразования, приобретает определённые компетенции, учится инновационной деятельности.

Оценка и рефлексия помогают учащимся анализировать свою самообразовательную деятельность, видеть её реальные результаты.

Творческий этап даёт возможность использовать образовательную среду для решения различных творческих заданий.

Преподаватель должен обеспечить индивидуальность образовательного процесса, мотивировать студента на творческую деятельность, дать возможность обучающемуся найти свой путь решения той или иной задачи.

В процессе самообразования студенты могут свободно выбирать задачи в соответствие со своим уровнем знаний, определять объём необходимой информации, критически оценивать полученный результат.

Студенты, которые в недостаточной степени владели современными информационными технологиями, прошли курсы, специально подготовленные для них, с целью получения знаний и умений пользоваться информатизационными средствами. Основными характеристиками процесса самообразования студентов являются [12, с. 301, 7]:

1) Наличие электронных учебников, платформ, образцов проектов, онлайн-курсов, тестовых заданий и других информационно-образовательных комплексов;

2) Способность к рефлексии всех субъектов процесса образования;

3) Построение изучаемых дисциплин по отдельным модулям;

4) Обновление информации по каждой дисциплине;

5) Использование педагогических технологий делающих процесс образование индивидуальным;

6) Положительная мотивация к созданию индивидуальных, коллективных творческих проектов;

7) Защита творческих проектов в ходе научно-практических конференций, размещение результатов самообразовательной деятельности в Интернет;

8) Использование для контроля уровня знаний автоматизированной системы, позволяющей объективно оценивать результаты образовательной деятельности студентов;

9) Использование электронных и традиционных учебников, пособий.

Программа самообразования была проанализирована и оценена с помощью опросов, анкетирования и тестирования по всем приведённых выше показателям.

Основными показателями уровня самообразовательной деятельности обучающихся в технологическом высшем учебном заведении в ходе нашего исследования стали: умение анализировать процесс самоподготовки; готовность использовать полученный опыт; понимание мотивов своих действий; готовность к анализу различных событий, явлений; умение находить альтернативные способы решения поставленных задач; готовность к творчеству; решение заданий, относящихся к междисциплинарным видам.

Критериями творческого уровня самообразования стали: а) мотивация, как стабильный интерес к саморазвитию; б) когнитивный показатель степени инициативности, гибкости мышления, самостоятельности и т.п.; в) операционно-деятельностный, то есть умение на практике использовать полученные знания; г) организационный в плане умения планировать свою самоподготовку, работу, карьеру; д) нравственный (доброжелательность, трудолюбие, нацеленность на результат, общительность) [6, с. 158].

Для оценки уровня самообразовательной деятельности студентов технологического высшего учебного заведения использовался мониторинг, самооценка, контроль и другие методы. Одним из главных условий успешности реализации проекта стала активная коммуникация обучающегося с преподавателем в ходе самообразовательной деятельности и обучения [8].

Для организации эффективного педагогического управления требуется качественное информационное взаимодействие всех участников образовательного процесса. При этом получаемая информация должна быть оперативной, полной и достоверной. В процессе информатизации образования данные критерии, условия позволяют реализовать творческий характер самообразования.

В заключение необходимо отметить, что субъективный опыт даёт возможность решить следующие задачи: индивидуальность обучения; совершенствование самообразовательной работы обучающегося; мотивация к получению теоретических знаний и их использования в практической профессиональной деятельности; формирование и совершенствование эмоционально-волевых качеств; развитие интеллектуальных способностей.

Студенты, обучающиеся в технологическом высшем учебном заведении, после полного освоения программы обучения, понимают способы и метод организации обучения, формы контроля успеваемости. Обучающиеся могут самостоятельно организовать самоподготовку, используя специальную литературу по всем видам изучаемых дисциплин.

Литература

1. Казакова А.Г. Инновационные технологии в формировании готовности студентов к самообразовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 109 – 112.

2. Кравченко А.Г., Ветров Ю.П. Модель формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности средствами проектирования // Глобальный научный потенциал. 2020. № 4 (109). С. 98 – 101.

3. Кравченко А.Г., Артемова А.О., Мандрыка Ю.С. Педагогическое обеспечение формирования у студентов готовности к самообразовательной деятельности средствами проектирования // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2021. № 4. С. 57 – 63.

4. Максимова Т.С. Создание условий для формирования самообразовательной деятельности студентов технических вузов при обучении математике с применением дистанционных технологий // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2022. Т. 1. С. 185 – 187.

5. Мамбетова А.Б. Готовность к обучению как элемент самообразовательной деятельности // Молодой ученый. 2019. № 51 (289). С. 347 – 348.

6. Савадова А.А. Облачные технологии как средство организации самообразовательной деятельности студентов в процессе обучения математике // Актуальные проблемы современного образования. 2021. № 8 (30). С. 154 – 159.

7. Дозморов В.А. Развитие среднего профессионально-технического образования в Крыму в 40-50-е гг. XX века (на примере Керченского металлургического техникума) // Исторический бюллетень. 2021. Т. 4. № 1. С. 115 – 119.

8. Звоненко А.Б. Оценка эффективности саморазвития старшеклассника в процессе учебно-познавательной деятельности // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 7. С. 35 – 38.

9. Скопа В.А. Компетентностный подход как основа саморазвития будущего учителя // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 6. С. 158 – 161.

10. Санина Е.И., Воронько Т.А., Савадова А.А. Формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности в процессе обучения математике в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 173 – 176.

11. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Переориентация процесса математической подготовки студентов вуза с "обучения математике" на "обучение математикой" // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 8 (205). С. 77 – 83.

12. Черницына Р.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов технических вузов при изучении математики // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 300 – 302.

13. Черницына Р.Н. Реализация технологии организации самообразовательной деятельности студентов при изучени высшей математики по теме "Кривые второго порядка" // Наука и культура России. 2018. Т. 1. С. 312 – 315.

References

1. Kazakova A.G. Innovacionnye tehnologii v formirovanii gotovnosti studentov k samoobrazovatel'noj dejatel'nosti. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2019. № 64-3. S. 109 – 112.

2. Kravchenko A.G., Vetrov Ju.P. Model' formirovanija gotovnosti studentov k samoobrazovatel'noj dejatel'nosti sredstvami proektirovanija. Global'nyj nauchnyj potencial. 2020. № 4 (109). S. 98 – 101.

3. Kravchenko A.G., Artemova A.O., Mandryka Ju.S. Pedagogicheskoe obespechenie formirovanija u studentov gotovnosti k samoobrazovatel'noj dejatel'nosti sredstvami proektirovanija. Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 4. S. 57 – 63.

4. Maksimova T.S. Sozdanie uslovij dlja formirovanija samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov tehnicheskih vuzov pri obuchenii matematike s primeneniem distancionnyh tehnologij. Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo. 2022. T. 1. S. 185 – 187.

5. Mambetova A.B. Gotovnost' k obucheniju kak jelement samoobrazovatel'noj dejatel'nosti. Molodoj uchenyj. 2019. № 51 (289). S. 347 – 348.

6. Savadova A.A. Oblachnye tehnologii kak sredstvo organizacii samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov v processe obuchenija matematike. Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovanija. 2021. № 8 (30). S. 154 – 159.

7. Dozmorov V.A. Razvitie srednego professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya v Krymu v 40-50-e gg. XX veka (na primere Kerchenskogo metallurgicheskogo tekhnikuma). Istoricheskij byulleten'. 2021. T. 4. № 1. S. 115 – 119.

8. Zvonenko A.B. Ocenka effektivnosti samorazvitiya starsheklassnika v processe uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 7. S. 35 – 38.

9. Skopa V.A. Kompetentnostnyj podhod kak osnova samorazvitiya budushchego uchitelya. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 6. S. 158 – 161.

10. Sanina E.I., Voron'ko T.A., Savadova A.A. Formirovanie gotovnosti studentov k samoobrazovatel'noj dejatel'nosti v processe obuchenija matematike v vuze. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 1 (80). S. 173 – 176.

11. Toktarova V.I., Fedorova S.N. Pereorientacija processa matematicheskoj podgotovki studentov vuza s "obuchenija matematike" na "obuchenie matematikoj". Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 8 (205). S. 77 – 83.

12. Chernicyna R.N. Organizacija samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov tehnicheskih vuzov pri izuchenii matematiki. Nauka i kul'tura Rossii. 2022. T. 1. S. 300 – 302.

13. Chernicyna R.N. Realizacija tehnologii organizacii samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov pri izucheni vysshej matematiki po teme "Krivye vtorogo porjadka". Nauka i kul'tura Rossii. 2018. T. 1. S. 312 – 315.

Lyashenko V.S., Associate Professor,
MIREA – Russian Technological University

FORMING READINESS OF STUDENTS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN A TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

Abstract: modern teaching of mathematics in a technological university should be aimed at the formation of a competitive personality of a specialist who is able to solve problems in the development of his own import-substituting industry in various manufacturing sectors. In modern economic conditions, due to the need for technological modernization of the domestic economy, it is necessary to consider the issue of self-educational activity of students, which is an individual-personal process of working with information in order to increase the level of knowledge, skills and abilities in certain areas. The information society dictates its own conditions for the organization of vocational education and the choice of criteria that determine the quality of personnel capable of successfully solving theoretical and practical problems, thinking critically, actively identifying problems and mobilely looking for ways to eliminate them. In connection with the foregoing, the author of this article made an attempt to scientific analysis and critical understanding of the problem of formation of students' readiness for self-educational activity, in the process of teaching mathematics at a technological university.

Keywords: development of education, teaching mathematics, technological university, self-education, information society, formation of a specialist's personality

Мокрецова Н.М., кандидат филологических наук, доцент,
Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ПРОЧИТАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: в рамках данной статьи автор ставит целью представить особенности работы с аутентичным информационным текстом в условиях коммуникативно-направленного профессионально ориентированного курса дисциплины «Иностранный язык», в задачи которого входит обучение пониманию прочитанного. Рассмотрение заявленного вопроса осуществляется поэтапно – от теоретических предпосылок до изложения принципов работы с информационными письменными источниками при подготовке будущих судебных экспертов. Актуальность вопроса проистекает из важности работы с информационными источниками на разных языках, поскольку понимание прочитанного имеет основополагающее значение для всех дисциплин курса обучения. Вначале автор касается общей проблемы обучения чтению сложных для восприятия специальных текстов, фокусируя внимание на факторах, влияющих на процесс и результаты обучения. Затем он обращается к вопросу учебных моделей – стратегий, которые имеют приоритетное значение в развитии навыков понимания иноязычных информационных текстов. В рамках настоящей статьи, в частности, устанавливается связь специфики информационных текстов и видов стратегий для эксплицитного использования в процессе обучения – стратегий распознавания структуры текста (его фрагмента), узнавания текстовых маркеров, внимательного чтения. Описание последовательности учебной работы, примеры приведенных заданий могут служить практическими рекомендациями для начинающих преподавателей, обучающих иностранному языку для специальных целей.

Ключевые слова: аутентичный информационный текст, обучение пониманию прочитанного, стратегия распознавания структуры текста, стратегия узнавания текстовых маркеров, стратегия внимательного чтения

Современное высшее профессиональное образование сопровождается ежедневным чтением значительного количества информационных источников, при этом понимание прочитанного имеет основополагающее значение для всех дисциплин курса обучения. Изучение корпуса информационных текстов способствует накоплению знаний, расширению опыта и мировоззрения будущих специалистов любого профиля, развивает навыки критического мышления, а также дает основание для самостоятельного обучения. Статистические данные свидетельствуют о том, что до 80% источников, которыми активно пользуются взрослые читатели/работающее население, также относятся к информационным текстам [5].

Нацеленность на достижение полного (глубокого, детального) понимания профессионально ориентированного текста актуальна для подготовки специалистов в области судебной экспертизы. Важным инструментом формирования общекультурной компетенции будущих судебных экспертов, курсантов, – способности коммуникации на иностранном языке – является чтение аутентичных текстов по вопросам основ судебной экспертизы за рубежом, истории судебной экспертизы, возможностей этой профессии, расследования места преступления и так далее.

Рассмотрим особенности процесса понимания прочитанного в связи с чтением информационных текстов профессиональной направленности. Чтение представляет собой процесс, который включает в себя стратегическое изучение некоторого объема информации для достижения понимания. Основной целью чтения является осмысление, к полноте которого можно стремиться, став подготовленным читателем. В своей книге «Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction», Кин и Циммерман (Keene & Zimmerman) [4] рассматривают некоторые взаимодействующие способы мышления, присущие опытным читателям. Так, исходя из оценки исследователей вопроса, становятся очевидны факторы, влияющие на процесс обучения стратегиям понимания сложных текстов и выбор стратегий.

1. Связь с имеющимися знаниями. Опытные читатели так или иначе активируют собственные знания до, во время и после чтения и при этом постоянно анализируют, как текст улучшает/изменяет их понимание. «Мы привносим знания в процесс понимания, и это знание формирует наше понимание. Когда осознаем, мы получаем новую информацию, изменяющую наши знания, которые затем становятся доступными для последующего понимания. Так в этом позитивном цикле знание порождает понимание, которое порождает знание и так далее» [2, с. 53].

2. Чтение как акт коммуникации. Понимание, процесс по своей сути исследовательский, порождает вопросы, и по мере чтения вдумчивые читатели ставят вопросы себе, а также ведут внутренний диалог с автором текста.

3. Умение делать выводы. Многое из того, что следует понять в тексте, должно быть установлено выводным путем. Опытные читатели, как правило, способны читать между строк для различения скрытых значений, делать предположения, читать критически.

4. Определение степени важности информации. Дело в том, что информационные тексты содержат ключевые идеи и концепции на фоне деталей, и опытные читатели умеют отделить их от второстепенных деталей, чтобы не быть перегруженными фактами.

5. Важность способности синтезировать. Подготовленные читатели улавливают суть текста (определяют важность информации) и могут организовать основные идеи в последовательное изложение смысла. Так глубокое понимание посредством оценки, обобщений и выводов из текста приводит к новому опыту и разработке новой схемы представления (фоновых знаний).

6. Развитая способность следить за собой и менять стратегии чтения важна для достижения удовлетворительного понимания текста.

7. Умение создавать ментальные образы. Опытные читатели иногда используют некоторые сенсорные связи (визуальные, слуховые, другие) для создания мысленных образов информационного сообщения автора и тем самым лучшего понимания прочитанного.

С учетом сказанного можно сделать вывод о том, что понимание прочитанного достигается, когда читатели активно создают смысл, а не воспринимают его пассивно, просто идентифицируя слова на странице. Взаимодействие ряда условий влияет, какой смысл читатель извлечет из текста, а именно: что читатель привносит в ситуацию чтения – его базовые знания, ожидания, желание, мотивация, др.; характеристики самого текста, в том числе качественные и количественные факторы, задание к тексту; действия преподавателя, определяющие задание, и задачи читателя (идеи, которые преподаватель транслирует через параметры установки на чтение); контекст, т.е. внешние обстоятельства, в которых происходит чтение текста.

Обратимся к вопросу учебных моделей – стратегий, которые могут сыграть важную роль в развитии навыков понимания иноязычных информационных текстов у обучающихся по специальности «Судебная экспертиза». Необходимость в применении стратегий очевидна, поскольку учебники – книги с текстами (text-books), как правило, пишутся для того, чтобы скорее познакомить обучающихся с информацией, а не помочь по-настоящему ее понять.

Выбор стратегий обучения пониманию предопределяется выбором типа текста для учебной работы по темам курса. Рассмотрим особенности информационных текстов на английском языке, которые читают обучающиеся по специальности «Судебная экспертиза» в учебниках, хрестоматиях, журналах, монографиях, материалах интернет-сайтов при подготовке к выступлению на студенческих конференциях, написанию собственных статей, проектов, т.д.

Известен ряд классификаций информационных текстов, одна из которых включена в «Общие Основные Государственные Стандарты» Министерства образования США [3] в следующем составе: 1. нехудожественная литература (literary nonfiction) – использует фактическую информацию в формате рассказа; изложение (exposition) – основано на фактической информации, примером является учебник; аргумент/убеждение (argument/persuasion) – тексты, в которых используются аргументы для представления позиции по теме и убеждения читателя; процедурные тексты (procedural) – пошаговые инструкции.

Исходя из классификации, можно увидеть в несложных информационных текстах признаки определенной структуры. С первого курса преподаватели иностранного языка обучают стратегиям распознавания структуры текста, наряду со стратегией узнавания сигнальных слов (маркеров). В зависимости от того, что автор текста хочет достичь с помощью текста (цели автора), информация будет организована в одну из нескольких возможных структур. Так, например, если авторы текста хотят сосредоточиться на действиях в процессе/ логической цепочке событий, структурой текста является последовательность; сходстве или различиях между двумя идеями, структура – сравнение/контраст; влиянии события или причины, по которым что-то произошло, структура – причина/следствие; деталях для уточнения темы, структурой послужит описание; способе разрешения ситуации или предлагаемой последовательности действий, структура – решение проблемы. Опора на взаимосвязанную стратегию узнавания маркеров также помогает понять цель текста и глубже осмыслить его идеи, исходя из следующих примеров. В информационных текстах, которые могут использоваться в обучении чтению специальных текстов, таких как руководство по эксплуатации прибора или порядок разработки изделия (последовательность в структуре текста), часто используются маркеры first, next, last, another, then, finally, before, preceding, following, additionally; в рекламе инструментов или изделий, связанных с работой (в структуре текста сравнение), используют слова like, similar to, unlike, in

contrast, whereas, while, although, different from, as opposed to, instead of, however, as well as, either/or; в информационных листах о товарах для продажи (описание в качестве структуры текста) – for example, in particular, for instance, to illustrate, such as, most important, another; в руководстве по устранению неполадок для прибора, в котором описаны возможные причины неисправностей, или в предупреждающих надписях с указанием возможных побочных эффектов использования продукта (причина/следствие) – therefore, as a result, lead(s) to, because of, in order to, for these reasons, thus, if-then, may be due to; в статье, описывающей проблему и предлагающей некоторые решения, отстаивающей одно из них (решение проблемы), – the problem is, the difficulty is, it is possible to, if-then, one challenge is, therefore. Очевидно, что информационные тексты могут включать в себя более одной текстовой структуры, поэтому необходимо учить определять основную. Зная о текстовых структурах и соответствующих маркерах, обучающиеся могут выбрать эффективные стратегии для понимания прочитанного.

Вместе с тем, чтение и понимание такого рода текстов может требовать достаточно высокого уровня абстрактного мышления. Часть текстов, которые курсанты читают на 2-ом курсе, относятся к разряду сложных по следующим характеристикам: незаметные и/или частые переходы в изложении информации; многочисленные и/или нечеткие темы и цели; большая плотность информации; незнакомые обстоятельства, темы или события; отсутствие повторений, совпадений или сходства в словах и предложениях; сложные предложения; незнакомая лексика; отсутствие слов, предложений или абзацев, которые помогают читающему проанализировать или объединить объекты/понятия текста; более длинные абзацы. В условиях обучению чтению информационных текстов к сложным текстам обычно составляются вопросы и задания, которые не требуют информации или доказательств вне текста; на которые можно ответить только путем тщательного изучения и обдумывания текста; требующие поиска доказательств в тексте, подтверждающих ответ. Исходя из этого, эксплицитно применяется стратегия внимательного чтения (close reading) (определения «медленное»/ «вдумчивое» иногда используют в качестве синонима). Стратегия внимательного чтения подразумевает скрупулезное чтение информационного текста, ведущее к формированию достаточно глубокого понимания, определению того, что в тексте говорится явно, логическим выводам и выводам по содержанию, анализу смысла.

Подготовка и проведение практического занятия с использованием вышеназванных стратегий опирается на методы работы, связанные с пониманием, словарным запасом, базовыми знаниями, а также письмом. Так, стратегии обучения пониманию на этапе предтекстовой работы подразумевают учебные подходы или методы, призванные выучить произношение и значение важных неизвестных слов. Коулман и Пиментел (Coleman & Pimentel), ведущие разработчики Общих Основных Государственных Стандартов, о которых говорилось выше, обращают внимание на то, что обучение перед чтением «должно быть сосредоточено на словах и понятиях, которые необходимы для базового понимания и которые обучающиеся вряд ли знают или смогут определить из контекста» [1, с. 9]. Другие релевантные методы включают активацию или обеспечение любых необходимых базовых знаний, а также предварительный просмотр текста с целью формулирования идей содержания с опорой на структуру текста: начало текста – название, введение; середина – заголовки, подзаголовки; конец – выводы, вопросы к тексту. Активизация базовых знаний, формулирование идей содержания выполняется курсантами в возможных режимах учебной работы – самостоятельно, со своим партнером или в составе микрогруппы.

Стратегия внимательного чтения при обучении пониманию на этапе непосредственного чтения информационного текста включает следующие действия: чтение отрывков, которые обеспечивают необходимую практику чтения; вопросы преподавателя во время чтения отрывка; формулирование вопросов обучающимися; применение стратегий структурирования текста, применимых к чтению отрывков. Работа с вопросами преподавателя по текстовому материалу обычно ведется по следующему плану: 1. задать вопрос; 2. предоставить время на обдумывание / написание ответа; 3. предложить устное или письменное начало предложения / рамку ответа; 4. попросить поделиться ответом в паре, используя начало ответа; 5. попросить кого-либо дать ответ и вовлечь учебную группу в дискуссию. Для ведения дискуссии также предлагаются памятки с началом ответов, выражающих согласие/несогласие, а также фразы для ведения групповой структурированной дискуссии, в том числе: *Agreeing*: My idea is similar to _____ idea. I think_____. My ideas expand on _____ idea. I agree with _____ and want to add_____. *Disagreeing*: I don't agree with _____ because _____. I have a different perspective from _____. My views are different from _____. I believe_____ . *Clarifying*: Will you please explain _____ ? What did you mean when you stated _____ ? Could you please clarify your idea for me? *Paraphrasing*: What I hear you saying is _____. So you believe _____. Преподаватель обучает студентов и другим суб-стратегиям, которые могут быть использованы при чтении информационного текста, а именно: ведение заметок, составление карты фрагмента текста, компрессия абзаца.

К заданиям, которые используются на этапе завершения чтения информационного текста, относятся заполнение/составление графических органайзеров, обобщающих важную информацию; письменное краткое изложение содержания текста с использованием предложенной рамки ответа. Обучение краткому изложению содержания текста проводится в определенной последовательности: Записать тему. Составить список основных идей. Вычеркнуть ненужные/слабые идеи. Соединить те, которые умещаются в одном предложении. Пронумеровать идеи в порядке, в котором они будут появляться в тексте краткого изложения прочитанного.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что обучение пониманию прочитанного на иностранном языке с использованием информационных текстов осуществляется успешно с опорой на теоретическую базу, важное место в которой отводится результатам анализа вопроса английскими и американскими преподавателями-практиками, исследователями в области обучения английскому как иностранному. Включение обучения пониманию такого типа текстов в структуру обучения профессионально ориентированному иностранному языку содействует формированию специальных знаний, развивает читательские способности для восприятия текстов любой сложности. Вместе с тем интеграция стратегий понимания в процесс обучения иноязычному чтению способствует развитию личности курсанта с целеустремленным мышлением, верой в свои возможности и данными опытного читателя, способного самостоятельно ориентироваться в профессиональной литературе.

Литература

1. Coleman D., Pimentel S. Revised publishers' criteria for the Common Core State Standards in English language arts and literacy. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices & Co, 2012. URL: http://www.corestandards.org/assets/(дата обращения 01.09.22)

2. Duke N.K., Pearson P.D., Strachan S.L., Billman A.K. Essential elements of fostering and teaching reading comprehension // What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2011. P. 51 – 93.

3. Home / Common Core State Standards Initiative. URL: http://www.corestandards.org/ (дата обращения: 04.09.2022)

4. Keene E., Zimmerman S. Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction. Portland, NH: Heinemann, 2007. 292 p.

5. Scaffolding Comprehension of Informational Text. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view? (дата обращения: 03.09.2022)

References

1. Coleman D., Pimentel S. Revised publishers' criteria for the Common Core State Standards in English language arts and literacy. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices & Co, 2012. URL: http://www.corestandards.org/assets/(data obrashhenija 01.09.22)

2. Duke N.K., Pearson P.D., Strachan S.L., Billman A.K. Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2011. P. 51 – 93.

3. Home. Common Core State Standards Initiative. URL: http://www.corestandards.org/ (data obrashhenija: 04.09.2022)

4. Keene E., Zimmerman S. Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction. Portland, NH: Heinemann, 2007. 292 r.

5. Scaffolding Comprehension of Informational Text. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view? (data obrashhenija: 03.09.2022)

Mokretsova N.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

USE OF INFORMATIONAL TEXTS IN TEACHING READING COMPREHENSION (ON THE MATERIAL OF A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE)

Abstract: within the framework of this article, the author aims to present the features of working with an authentic information text in a communicative professionally oriented course of the discipline "Foreign Language", which tasks include teaching the understanding of what is read. Consideration of the stated issue is carried out in stages – from theoretical prerequisites to the presentation of the principles of working with written information sources in the preparation of future forensic experts. The relevance of the issue stems from the importance of working with information sources in different languages, since reading comprehension is of fundamental importance for all disciplines of the course of study. At the beginning, the author touches on the general problem of learning to read special texts that are difficult to perceive, focusing on the factors that affect the learning process and results. Then he turns to the issue of educational models – strategies that are of priority importance in the development of skills of understanding foreign-language informational texts. Within the framework of this article, in particular, the connection is established between the specifics of informational texts and the types of strategies for explicit use in the learning process – strategies for recognizing the structure of a text (its fragment), recognizing text markers, and close reading. Description of the sequence of teaching activities, examples of the tasks given can serve as practical recommendations for novice teachers teaching a foreign language for special purposes.

Keywords: authentic informational text, reading comprehension teaching, text structure recognition strategy, text marker recognition strategy, close reading strategy

Шкитронов М.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева,
Кузнецов Н.С., старший инженер,
Отдел испытаний и разработки научно-технической продукции в области пожарной безопасности НИИ перспективных исследований и инновационных технологий в области безопасности жизнедеятельности,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева

ИННОВАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация: в статье представлен анализ зарубежных систем оповещения и мониторинга пожара. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что внедрение новейших технологий пожарной безопасности в деятельность российской противопожарной службы позволит повысить ее эффективность. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также группу общенаучных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод страноведческого анализа, метод научной систематизации и обобщения данных. По итогу проведенного исследования автор статьи пришел к следующим выводам: новейшие системы пожарной безопасности в развитых странах разрабатываются как часть комплексных систем оповещения и мониторинга.

Интерес также представляет адресная технология голосовых уведомлений, адаптированная для снижения паники при эвакуации. Адаптация принципов зарубежных систем к российским условиям позволит оперативно получать важную информацию о происхождении и развитии пожара.

Ключевые слова: пожарная безопасность, зарубежный опыт, интеллектуальные системы, машинное обучение, мониторинг

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что технический прогресс в последние десятилетия развивается стремительно во всех сферах человеческой деятельности, в том числе в области пожарной безопасности.

Технологии в этой сфере, безусловно, претерпели колоссальный рывок в развитии за последние 125 лет с тех пор, как была запатентована первая автоматическая система пожарной сигнализации [8, с. 88] и создана Национальная ассоциация противопожарной защиты (NFPA) [10, с. 2116]. В условиях постоянно совершенствуемых государственных противопожарных норм и правил, развивающейся инфраструктуры и строительных стандартов с акцентом на инновационные технологии пожарной безопасности, противопожарная служба постоянно адаптируется к новым условиям городской и сельской среды.

По мере распространения «умных» технологий в рамках Интернета вещей (IoT) передовые интеллектуальные устройства меняют подход профессионалов в области пожарной безопасности к проектированию зданий и методам пожаротушения и предотвращения пожаров. Интеллектуальные устройства превосходят возможности простых подключенных устройств, поскольку не только позволяют подключать множество датчиков, микропроцессоров, но также содержат инновации в области программного обеспечения и вариантов хранения во встроенной операционной системе.

В зарубежных странах индустрия противопожарной защиты объединяет «Подключенные умные вещи» (Smart Connected Things, SCoT) в системы, которые позволяют как владельцам, так и поставщикам услуг определять состояние системы безопасности, выполнять функции проверки и тестирования, проводить мониторинг пожароопасных ситуаций. По мнению исследователей, добавление интеллектуальных технологий к существующим аналоговым системам пожарной безопасности имеет много преимуществ для минимизации рисков [9, с. 77].

Изучение зарубежного опыта в области внедрения новых систем пожарной безопасности позволит модифицировать и совершенствовать работу сотрудников противопожарной службы Российской Федерации.

Историография исследуемой темы довольно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Общетеоретические вопросы системы пожарной безопасности и подготовки кадров для противопожарной службы рассматриваются в работах таких авторов, как Н.Н. Брушлинский, С.В. Соколов, П.В. Вагнер [1], О.А. Губанова [2], Д.С. Королев, А.В. Калач [3], А.В. Нигматулина [4], А.Л. Николаев [5].

Аспекты внедрения инновационных систем пожарной безопасности в развитых странах проанализированы в исследованиях таких авторов, как В. Астарита, Д. Феста, В. Джофре, А. Витале [7], Т. Баффингтон, Дж. Кабрера, А. Курзавски, О. Эзекойе [8], З. Дэн, Ю. Чен, Ю. Лю, К. Ким [9], Дж. Ходжес, Б. Латтимер [10], М. Луджак, Х. Биллхардт, Дж. Дункель, А. Фернандес, Р. Эрмосо, С. Оссовски [11].

В эмпирических исследованиях Ф. Мирахади, Б. Маккейб, [12], М. Насер, С. Тай, Х. Тай [13], М. Раисси, П. Пардикарис, Г. Карниадакис [14], Р. Солхмирзаи, Х. Салехи, В. Кодур, М. Насер [15] приведены ценные данные по апробации инновационных разработок в сфере пожарной безопасности.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию, зарубежный опыт в сфере инновационных систем пожарной безопасности требует дальнейшего изучения с точки зрения возможности применения в российских условиях.

Инновационные системы пожарной безопасности в зарубежных странах

Современные технологии пожарной безопасности довольно разнообразны. В частности, в Германии в последнее время интеллектуальные технологические инновации в предотвращении пожаров включают в себя проактивные аспекты мониторинга и оповещения, например, производят уведомление владельцев зданий о неисправностях в спринклерной системе или об опасности замерзания или разрыва труб. Интеллектуальные датчики также могут контролировать давление воды и скорость потока в спринклерной системе здания, чтобы вода регулировалась в соответствии с интенсивностью пожара [11, с. 258].

Достижения в области видео-голосовых систем пожарной безопасности на основе искусственного интеллекта во Франции, Бельгии и Швейцарии становятся все более распространенными среди владельцев зданий и коммерческих предприятий, поскольку сложная аналитика усиливает возможности пожарной безопасности до максимальной эффективности [12, с. 44]. В странах Южной Европы, в частности в Испании, VISD-камеры становятся все более популярными в критической инфраструктуре и уникальных приложениях. При этом необходимо отметить, что системы обнаружения видеоизображений зависят от разрешения и точности стандартных сетевых камер безопасности (CCTV), то есть можно установить либо центральный анализирующий компьютер, либо автономные камеры с внутренней обработкой данных. Изображения передаются в помощью тщательно разработанных программных алгоритмов, которые используют различные методы для непрерывного анализа видеоизображений в режиме реального времени, чтобы определить местонахождение пожара [13, с. 16]. В случае возникновения пожара тревожный сигнал отправляется в систему пожарной сигнализации. В зависимости от угла обзора, препятствий, движения дыма, отражений пламени, интеллектуальная VID-камера может точно показать, где именно возник пожар. Более того, такая система может предоставлять операторам диспетчерских пунктов ситуационную осведомленность в круглосуточном режиме. Благодаря использованию такой технологии операторы диспетчерской могут отслеживать видеоизображения в режиме реального времени и оценивать серьезность пожара по мере развития ситуации.

В Италии встроенная технология голосовой эвакуации предоставляет пользователю возможность настраивать инструкции по эвакуации, которые являются важными инструментами спасения жизни. Как правило, используемые в общественных местах, такие системы облегчают упорядоченную эвакуацию в чрезвычайных ситуациях с помощью персонализированных записанных голосовых пожарных извещателей, которые воспроизводят устное сообщение. В ходе эмпирических исследований было выявлено, что использование голосового экстренного сообщения вызывает гораздо меньшую панику, чем использование простого сигнала будильника [12, с. 46]. Итальянская единая интеллектуальная система экстренной связи имеет платформу, которая может хранить 250 аудиосообщений для воспроизведения в любом порядке и поддерживает тысячи адресуемых устройств, индикаторов оповещения и переключателей управления, что дает разработчикам больше гибкости для планирования и реализации действий в чрезвычайных ситуациях с помощью расширенной сетевой платформы пожарной сигнализации [11, с. 258].

В жилых домах Великобритании используются инновационные дымовые извещатели, специально разработанные для людей с нарушениями слуха, которые включают в себя стробоскопы или встряхиватели для подушек, предназначенные для пробуждения людей, которые не могут слышать шум стандартной сигнализации. В жилых домах также возросла популярность персонализированных голосовых пожарных извещателей, позволяющих родителям или опекунам записывать голосовое сообщение, которое срабатывает

при пожарной сигнализации. Эмпирически было доказано, что дети с большей вероятностью следуют пожарным инструкциям, которые выражены знакомым голосом [12, с. 52].

Современные системы пожарной сигнализации, их контроллеры и пожарные панели представляют собой чувствительные электронные устройства, которые включают в себя сложные функции обнаружения и сигнализации. Они часто оснащены несколькими типами датчиков, сигнализаторами и многочисленными функциями связи, включая телефонную связь, передачу данных и сотовую связь с аварийно-спасательными службами. Однако их чувствительность и взаимосвязанность также делают их особенно уязвимыми к разрушительным последствиям скачков напряжения, которые могут незаметно причинить ущерб, пока вся система не выйдет из строя, что потребует срочных действий для ее восстановления. В нескольких эмпирических исследованиях изучались интеллектуальные системы управления эвакуацией, состоящие из различных подкомпонентов, таких как обнаружение пожара, мониторинг условий в здании, определение местонахождения людей, управление скоплением людей и управление путями эвакуации [10, с. 2130]. Ярким примером является система «Понимание данных посредством рассуждений, извлечения и синтеза «Одри» (AUDREY), которая использует концепцию общего искусственного интеллекта (AGI) и может обеспечить мышление, максимально приближенное к человеческому (HLR) для извлечения полезной информации с датчиков и предоставления ее пожарным на проекционном дисплее.

В Японии искусственные нейронные сети (ИНС) использовались для прогнозирования пожаров в жилых помещениях. Исследователи полагались на зональные модели и вычислительную гидродинамику (CFD) для создания обучающих данных по динамике пожара [10, с. 2134]. Большинство японских систем эвакуации в режиме реального времени полагаются на предварительно заполненную базу данных сценариев пожара на основе машинного обучения. Однако, поведение огня в реальном времени может отличаться от имеющихся в базе. Поэтому японскими исследователями в 2021 году была предложена система на основе искусственного интеллекта для обеспечения краткосрочного прогнозирования поведения пожара, работающая быстрее, чем в режиме реального времени во время пожара. В состав системы входят следующие компоненты: обнаружение, динамика огня, ответные меры, эвакуационная навигация и маршрутизация, а также искусственный интеллект для управления чрезвычайными ситуациями и поддержки принятия решений [13, с. 106].

Система искусственного интеллектуального управления и поддержки принятия решений объединяет результаты всех компонентов и передает информацию службам экстренного реагирования с помощью интеллектуального портативного устройства. Датчики распространения огня Интеллектуальные датчики пожара (газоанализаторы, датчики дыма, температуры и инфракрасные датчики) подключены к общей сети. По мере того, как огонь проходит через свои фазы (возгорание, тление, рост и распространение), пожарные извещатели срабатывают на соответствующих фазах в зависимости от их близости к источнику воспламенения. Входными данными для такой системы являются пространственное и временное распределение различных измерений, связанных с пожаром. Таким образом, японская обученная искусственная интеллектуальная система может определить местонахождение пожара, что именно горит, скорость распространения огня и направление распространения огня.

В основе американской противопожарной службы лежит система искусственного интеллекта, которая обучается с использованием ранее смоделированных сценариев пожара и эвакуации. Во время пожара система собирает данные с датчиков, связанные с динамикой пожара, реакцией конструкции и местоположением людей. На основе предварительно выстроенных моделей строятся краткосрочные прогнозы. На базе таких прогнозов компонент управления чрезвычайными ситуациями поддерживает оболочку жилых помещений. Границы обитаемой оболочки зависят от таких факторов, как видимость, токсичность, температура и структурная целостность. Система поддерживает целый пакет прогнозов для каждого фактора, где его уровень ниже заданного порога. Таким образом, в основе практически всех современных систем пожарной безопасности лежат инновационные технологии обучаемого искусственного интеллекта, нацеленные, прежде всего, на получение адекватной и оперативной информации о возгорании для прогнозирования развития ситуации.

Заключение

По итогу проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Новейшие системы пожарной безопасности в развитых странах разрабатываются как часть комплексных систем оповещения и мониторинга. При этом в большинстве случаев используется технология искусственного интеллекта.

2. В сфере пожарной сигнализации очень популярно программирование точного выбора используемых динамиков и сообщений, воспроизводимых во время чрезвычайной ситуации. Интерес также

представляет адресная технология голосовых уведомлений, адаптированная для снижения паники при эвакуации.

3. Приведенные выше технологии могут быть применены и в российских условиях, особенно – в жилых зданиях и в общественных местах. Адаптация принципов зарубежных систем к российским условиям позволит оперативно получать важную информацию о происхождении и развитии пожара.

Литература

1. Брушлинский Н.Н., Соколов С.В., Вагнер П.В. Научно-техническое обеспечение пожарной безопасности в современном мире (краткий очерк) // Пожаровзрывобезопасность. 2022. № 5. С. 33 – 49.

2. Губанова О.А. Зарубежный опыт подготовки пожарных // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2018. № 2. С. 2 – 9.

3. Королев Д.С., Калач А.В. Важность принятия решений при обеспечении пожарной безопасности // Современные проблемы гражданской защиты. 2015. № 5. С. 2 – 8.

4. Нигматуллина А.В. Методы проведения пожарного надзора в мире // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. № 6. С. 300 – 304.

5. Николаев А.Л. Пожарная безопасность в многофункциональных зданиях торгово-развлекательных комплексов // Инновации и инвестиции. 2018. № 12. С. 225 – 232.

6. Шкитронов М.Е., Войтенок О.В. Роль общепрофессиональных компетенций в подготовке специалистов пожарной безопасности // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 8. С. 207 – 210.

7. Astarita V., Festa D., Giofrè V., Vitale A. Bluetooth portal-based system to measure the performance of building emergency evacuation plans and drills. IET Intell Transp Syst. 2018. Vol. 12 (4). P. 294 – 300.

8. Buffington T., Cabrera J., Kurzawski A., Ezekoye O. Deep-learning emulators of transient compartment fire simulations for inverse problems and room-scale calorimetry. Fire Technol. 2019. 122 p.

9. Deng Z., Chen Y., Liu Y., Kim K. Time-resolved turbulent velocity field reconstruction using a long short-term memory (LSTM)-based artificial intelligence framework. Physics Fluids Journal. 2020. Vol. 31 (7). P. 75 – 89.

10. Hodges J., Lattimer B. Wildland fire spread modeling using convolutional neural networks. Fire Technol. 2019. Vol. 55 (6). P. 2115 – 2142.

11. Lujak M., Billhardt H., Dunkel J., Fernández A., Hermoso R., Ossowski S. A distributed architecture for real-time evacuation guidance in large smart buildings. Comput Sci Inf Syst. 2017. Vol. 14 (1). P. 257 – 282.

12. Mirahadi F., McCabe B. EvacuSafe: building evacuation strategy selection using route risk index. J Comput Civ Eng. 2020. Vol. 34 (2). P. 40 – 51.

13. Naser M., Thai S., Thai H. Evaluating structural response of concrete-filled steel tubular columns through machine learning. 2022. 108 p.

14. Raissi M., Perdikaris P., Karniadakis G. Physics-informed neural networks: a deep learning framework for solving forward and inverse problems involving nonlinear partial differential equations // Journal Computer Physics. 2019. Vol. 1 (378). P. 686 – 707.

15. Solhmirzaei R., Salehi H., Kodur V., Naser M. Machine learning framework for predicting failure mode and shear capacity of ultra-high performance concrete beams. 2020. 221 p.

References

1. Brushlinskij N.N., Sokolov S.V., Vagner P.V. Nauchno-tehnicheskoe obespechenie pozharnoj bezopasnosti v sovremennom mire (kratkij ocherk). Pozharovzryvobezopasnost'. 2022. № 5. S. 33 – 49.

2. Gubanova O.A. Zarubezhnyj opyt podgotovki pozharnyh. Nauchno-analiticheskij zhurnal «Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii». 2018. № 2. S. 2 – 9.

3. Korolev D.S., Kalach A.V. Vazhnost' prinjatija reshenij pri obespechenii pozharnoj bezopasnosti. Sovremennye problemy grazhdanskoj zashhity. 2015. № 5. S. 2 – 8.

4. Nigmatullina A.V. Metody provedenija pozharnogo nadzora v mire. Problemy obespechenija bezopasnosti pri likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij. 2016. № 6. S. 300 – 304.

5. Nikolaev A.L. Pozharnaja bezopasnost' v mnogofunkcional'nyh zdanijah torgovo-razvlekatel'nyh kompleksov. Innovacii i investicii. 2018. № 12. S. 225 – 232.

6. SHkitronov M.E., Vojtenok O.V. Rol' obshcheprofessional'nyh kompetencij v podgotovke specialistov pozharnoj bezopasnosti. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 8. S. 207 – 210.

7. Astarita V., Festa D., Giofrè V., Vitale A. Bluetooth portal-based system to measure the performance of building emergency evacuation plans and drills. IET Intell Transp Syst. 2018. Vol. 12 (4). P. 294 – 300.

8. Buffington T., Cabrera J., Kurzawski A., Ezekoye O. Deep-learning emulators of transient compartment fire simulations for inverse problems and room-scale calorimetry. Fire Technol. 2019. 122 p.

9. Deng Z., Chen Y., Liu Y., Kim K. Time-resolved turbulent velocity field reconstruction using a long short-term memory (LSTM)-based artificial intelligence framework. Physics Fluids Journal. 2020. Vol. 31 (7). P. 75 – 89.

10. Hodges J., Lattimer B. Wildland fire spread modeling using convolutional neural networks. Fire Tech-nol. 2019. Vol. 55 (6). P. 2115 – 2142.

11. Lujak M., Billhardt H., Dunkel J., Fernández A., Hermoso R., Ossowski S. A distributed architecture for re-al-time evacuation guidance in large smart buildings. Comput Sci Inf Syst. 2017. Vol. 14 (1). P. 257 – 282.

12. Mirahadi F., McCabe B. EvacuSafe: building evacuation strategy selection using route risk index. J Comput Civ Eng. 2020. Vol. 34 (2). P. 40 – 51.

13. Naser M., Thai S., Thai H. Evaluating structural response of concrete-filled steel tubular columns through machine learning. 2022. 108 p.

14. Raissi M., Perdikaris P., Karniadakis G. Physics-informed neural networks: a deep learning frame-work for solving forward and inverse problems involving nonlinear partial differential equations. Journal Computer Physics. 2019. Vol. 1 (378). P. 686 – 707.

15. Solhmirzaei R., Salehi H., Kodur V., Naser M. Machine learning framework for predicting failure mode and shear capacity of ultra-high performance concrete beams. 2020. 221 p.

Shkitronov M.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Kuznetsov N.S., Senior Engineer,
Department of Testing and Development of Scientific and Technical
Products in the Field of Fire Safety Research Institute of Advanced
Research and Innovative Technologies in the Field of Life Safety,
Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia

INNOVATIVE SYSTEMS FOR FIRE SAFETY MONITORING: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract: the article presents an analysis of foreign fire warning and monitoring systems. The topic relevance is due to the fact that the introduction of the latest fire safety technologies in the activities of the Russian fire service will increase its efficiency. The research methodology is based on a systematic approach and includes methods of the general scientific group (analysis, synthesis, induction, deduction), as well as a group of general scientific methods: content analysis of scientific literature on the research topic; method of regional analysis, method of sci-entific systematization and generalization of data. As a study result, the author of the article concluded: the latest fire safety systems in developed countries are being developed as part of integrated warning and monitoring sys-tems. Also of interest is the addressable voice notification technology adapted to reduce panic during evacuations. Adapting the principles of foreign systems to Russian conditions will allow to obtain important information about the fire development.

Keywords: fire safety, foreign experience, intelligent systems, machine learning, monitoring

Акулиничева В.В., аспирант,
Калужский государственный университет им. Циолковского

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОЗДАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: одной из приоритетной образовательной цели является креативность, что обогатило понятие предметно-развивающей среды такой характеристикой как творческая активность и самореализация учащихся через приобщение обучающегося к культурным ценностям. Актуальным в этой связи становится обогащение профессиональной подготовки будущих педагогов через разработку специальных программ, повышающих готовность педагогов к этому аспекты их профессиональной деятельности. В статье обобщаются результаты изучения педагогических условий формирования готовности будущего учителя к созданию художественно-эстетической среды в начальных классах сельской школы. Показана эффективность предлагаемой программы по сравнению с традиционными программами художественно-эстетической направленности. Специально подобранные задания требовали от студентов творческой активности и самостоятельности, что способствовало у них формированию профессиональных и личностных качеств, необходимых для создания развивающего художественно-эстетического пространства сельской школы. Были выявлены и экспериментально обоснованы в рамках данного исследования педагогические условия, зависящие от эффективности процесса формирования у будущих педагогов умений, необходимых для осуществления художественно-эстетической деятельности посредством созданного пространства своего школьного кабинета.

Ключевые слова: эстетическая подготовка учителя, готовность учителя к созданию художественно-эстетической среды, программа формирования готовности учителя начальных классов к созданию художественно-эстетической среды, сельская школа

Введение

Перед педагогом стоят серьезные задачи по воспитанию и обучению детей, обусловленные запросами государства, социума и самой личности обучающегося. Профессионализм современного учителя охватывает широкий диапазон умений и навыков: от дидактических умений по преподаванию своего предмета до умения создать в своем школьном кабинете особое пространство, мотивирующее его учеников на развитие и самосовершенствование. Такая среда, создаваемая через материальные, предметные и нематериальные составляющие, должна учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающих, содействовать их вовлеченности в школьную жизнь, обеспечивать физическое и эмоциональное благополучие. Основой проектирования такой среды должна выступать направленность на решение комплекса педагогических задач: воспитательных, развивающих, здоровьесберегающих, коррекционных. Полифункциональный подход к предметно-пространственной среде, заложенный в ФГОС НОО, выдвигает требования к ее наполнению. Среда современной образовательной организации должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [7].

Немаловажно, что за последние десятилетия существенно изменилась образовательная политика. Среди образовательных целей приоритетное место занимает креативность, что обогатило понятие предметно-развивающей среды такой характеристикой как творческая активность и самореализация учащихся через приобщение обучающегося к культурным ценностям. Варьируя оформление, пространственное расположение, акцентируя различные составляющие предметно-пространственной среды, как показали современные исследования, учитель может усилить ее развивающий эффект на школьников, активизировать их эстетические эмоции, ценности творчества и саморазвития, усилить включенность в приобщение к культуре [1, 3, 4 и др.]. Это особенно важно для сельской школы, которая является центром интеллектуальной и культурной жизни сельского социума [2]. Обучение в педагогическом вузе, чтобы подготовить студента к решению данной задачи, должно обеспечить достижение ими высокого уровня культуры, а именно общей, профессионально-педагогической и художественно-эстетической, а также сформировать готовность к созданию благоприятной для развития обучающихся школьной среды, в первую очередь – школьного кабинета начального звена общего образования.

Актуальным в этой связи становится обогащение профессиональной подготовки будущих педагогов через разработку специальных программ, повышающих готовность педагогов к этому аспекты их профессиональной деятельности. Особенно актуально это для учителей в сельской местности, где

возможности непосредственного и беспрепятственного доступа к культурным ценностям ограничены, и учитель оказывается одним из наиболее авторитетных «проводников» культурных и общечеловеческих ценностей. Перечисленное выше делает изучение готовности учителя к совершенствованию школьного пространства за счет усиления художественного эстетического компонента чрезвычайно актуальным. Именно усилиями учителей предметная среда может стать ресурсом для личностного роста и приобретения новых компетенций, обогащения и развития эстетических потребностей обучающихся.

Теоретические основы проводимого исследования

Проблема готовности учителей к созданию такого пространства, которое позволило бы педагогически целесообразно воздействовать на личность обучающихся, рассматривалась во многих работах, посвященных тем или иным вопросам эстетической подготовки будущих учителей. Это труды М.А. Верба, В.Т. Кальянова, Г.А. Петровой, Г.С. Ригиной, СИ. Ростовой, М.В. Веселовской, А.А. Балян, И. Сайфуллаевой, К. Ералина, Д.Г. Арчажниковой и др.

Анализ данных работ позволяет сделать вывод, что только содержательная направленность личности учителя, культурное богатство и эстетическая зрелость недостаточны для организации позитивно направленной и педагогически целесообразной среды в начальных классах сельской школы. Они должны дополняться операциональным звеном профессионально-педагогической деятельности учителя и включать в себя, наряду с художественно-эстетическими умениями, аналитические способности к адекватной оценке наличной среды школы, ее преобразование в соответствии с целями и задачами воспитания учащихся начальной школы, что также требует развития организационных и коммуникативных умений.

В исследовании, результаты которого раскрываются в данной статье, охарактеризованы и экспериментально проверены эффективные педагогические условия формирования готовности будущих учителей к созданию художественно-эстетического пространства сельской школы. Работа выполнялась на базе КГУ им. К.Э. Циолковского. В исследовании приняли участие более 100 человек. Для оценки сформированности эстетической культуры учителя была разработана авторская анкета, коммуникативные и организаторский способности оценивались по методике КОС (тест «Коммуникативные и организаторские склонности», авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин), а аналитические умения – по методике КОТ (методика «Краткий отборочный тест», адаптация В.Н. Бузина теста Э.Ф. Вандерлика). Методики использованы из пособия [6]. Были использованы методы непараметрической статистики для оценки значимости различий (Т-критерий Вилкоксона и U-критерий Манна-Уитни [5]).

Результаты

Проведенный нами теоретический анализ исследований, посвященных проблемам профессиональной подготовки студентов педвуза к созданию, поддержанию и трансформации художественно-эстетического пространства школы в связи с педагогическими целями и задачами, показал, что в решении этой проблемы имеются «белые пятна». Так, в русле проведенного нами исследования было уточнено понятие «готовность к созданию художественно-эстетической среды». Эта готовность рассматривается нами как необходимая составляющая готовности учителя к осуществлению художественно-эстетической деятельности в школе, которая предполагает не только моделирование предметно-развивающей среды школы, но и вовлечение учащихся, родителей, других педагогов в кружковую деятельность художественно-эстетической направленности, проведение концертов, смотров, выставок и т.д.

При определении содержания экспериментальной программы подготовки будущего учителя начальных классов к созданию художественно-эстетической среды мы опирались на основополагающие принципы дидактики, разработанные ведущими отечественными педагогами В.И. Андреевым, С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером и др. Наша модель строится на следующих дидактических принципах: научности, культуросообразности, наглядности, систематичности, активности и самостоятельности, регионализации.

Всесторонне проанализировав работы в этой области, мы пришли к выводу о целесообразности реализовывать в разрабатываемой нами модели подготовки будущего учителя начальных классов к художественно-эстетическому воспитанию младших сельских школьников через оформление школьного кабинета следующие задачи:

- ознакомление студентов с современными подходами к определению художественно-эстетической среды школы, к пониманию факторов, усиливающих позитивное влияние школьной среды на развитие школьников, с методами оценки среды школы в ее предметно-физическом и эмоциональном компонентах;
- формирование у будущих учителей начальных классов целостного понимания сущности художественно-эстетической среды школы, ее места и роли в художественно-эстетической деятельности и связи с эстетическим и нравственным воспитанием младших школьников;
- развитие аналитических, коммуникативных и организаторских умений при оценке, проектировании и

реализации проекта художественно-эстетической среды школы;

- обучение будущих учителей начальных классов использованию накопленных знаний для создания художественно-эстетической среды сельской школы.

Программа формирования готовности студентов к созданию художественно-эстетической среды школы включала в себя три блока: теоретико-методологический, деятельностный, методический. Раскроем содержание этих блоков:

- теоретико-методологический блок знакомил с современным пониманием эстетического воспитания обучающихся начальных классов средствами художественно-эстетической среды школы и кабинета начальных классов; с современными отечественными и зарубежными подходами к оценке развивающей художественно-эстетической среды школы;

- деятельностный блок представлял собой практико-ориентированное обучение студентов решению практических задач при создании художественно-эстетической среды и содержал совокупность методов по развитию художественно-эстетических, аналитических, коммуникативных и организаторских умений;

- методический блок включал формирование у будущих учителей начальных классов умений по использованию различных форм и материалов в художественно-эстетическом оформлении кабинета начальных классов.

Для проверки выдвинутой гипотезы о возможности и эффективности формирования готовности студентов к созданию художественно-эстетического пространства школы в образовательном пространстве педвуза в рамках разработанной теоретической модели и при соблюдении выявленных педагогических условий был проведен эксперимент, включавший два этапа: констатирующий и формирующий (с участием одной контрольной группы).

Констатирующий этап эксперимента определил исходные уровни художественно-эстетического развития студентов-будущих педагогов: осведомленность в области искусства и показал отсутствие понятийных знаний в этой области (78% всех опрошенных студентов), креативного мышления (62%), слабый интерес к искусству (82%). Зафиксированы и слабые операциональные предпосылки для проектирования и реализации художественно-эстетической среды школы. У более чем трети будущих учителей начальных классов, принявших участие в исследовании, нами определен низкий уровень организаторских способностей (78%). Высокий уровень указанных способностей продемонстрировали 8% студентов-будущих педагогов и 14% продемонстрировали средний уровень. Самой сильной стороной будущих учителей является зафиксированное в исследовании преобладание среднего и высокого уровней коммуникативных способностей (59% и 25%). Только 16% студентов, принявших участие в исследовании, испытывают значительные трудности с решением коммуникативных задач. На втором месте стоит развитость логического мышления: 75% показали средний уровень, 12% – высокий и только 13% – низкий. Сравнение полученных данных студентов контрольной и экспериментальной группы (46 и 54 человека соответственно, 92% женщин и 8% мужчин) по Т-критерию Вилкоксона показало их равнозначность (уровень достоверности различий по разным показателям находится в диапазоне 0,52 – 0,73).

Анализ полученных данных констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы:

- формирование готовности студентов к созданию художественно-эстетического пространства школы требует специально организованной деятельности в рамках специально ориентированных курсов;

- эффективность формирования художественно-эстетических умений у будущих педагогов может быть достигнута при условии формирования теоретико-методологической базы знаний, формировании концептуального видения перспектив создаваемой школьной среды при условии апробирования этих знаний в процессе решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач в формате моделирования, кейс-стади, групповых дискуссий.

Формирующий эксперимент состоял в проведении с экспериментальной группой студентов (54 человека) авторской программы формирования готовности студентов к созданию художественно-эстетического пространства школы. Учебная деятельность студентов предполагала изучение дисциплин художественно-эстетического цикла, а также интенсивную самостоятельную работу над заданиями, тематически связанными с нашей проблемой, выполнение которых предполагало практическое применение педагогических, организаторский, проектировочных и художественно-эстетических знаний, навыков и умений. Эти задания включали в себя кейс-стади, групповые дискуссии, проектную и исследовательскую деятельность.

Тем самым теоретическая подготовка органично дополнялась актуализацией художественно-эстетических, коммуникативных, организаторских и аналитических умений. Специально подобранные задания требовали от студентов творческой активности и самостоятельности, что способствовало у них формированию профессиональных и личностных качеств, необходимых для создания художественно-

эстетического пространства сельской школы.

Контрольная группа студентов-будущих педагогов (46 человек) училась по традиционным программам.

После проведения авторской программы, оценивался ее результат. Для сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп использовался U-критерий Манна-Уитни, для анализа сдвига изучаемых значений в каждой группе – Т-критерий Вилкоксона.

Креативность при решении нестандартных задач у студентов экспериментальной группы возросла незначительно (63% при первоначальном и 69% при втором тестировании, p-level=0,07, использовался Т-критерий Вилкоксона), схожим образом и у контрольной группы (61% при первоначальном и 67% при втором тестировании, p-level=0,06, использовался Т-критерий Вилкоксона). Также незначительная динамика выявлена в формировании коммуникативных способностей: большинство студентов уже обладали их достаточно развитым уровнем до участия в экспериментальной программе и существенной их амплификации закономерно не произошло (p-level равен 0,03 и 0,4 для высокого и среднего уровня коммуникативных способностей у студентов экспериментальной и контрольной группы, использовался U-критерий Вилкоксона).

Вместе с тем, были выявлены статистически значимые различия в показателях художественно-эстетических умений у студентов контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе студенты после обучения по разработанной нами программе продемонстрировали способность давать оценки на основе понятийных знаний в области эстетики и культуры, стали более внимательны к эстетической стороне своей профессиональной деятельности, по сравнению с контрольной группой (высокие показатели продемонстрировали 74% экспериментальной группы и 44% контрольной для понятийного компонента; 69% и 57% соответственно для мотивационного). Различия по этим показателям (понятийные знания, мотивация к художественно-эстетической деятельности) статистически значимы (p-level=0,01 и p-level=0,03 соответственно, использовался U-критерий Манна-Уитни).

После реализации нашей программы формирования готовности студентов к созданию художественно-эстетического пространства школы произошли существенные сдвиги в организаторских способностях студентов из экспериментальной группы. Если только у 9% студентов был выявлен высокий уровень и у 13% средний уровень способностей до формирующего эксперимента, то после проведения обучения, число таких студентов существенно выросло до 17% и 22% соответственно (p-level=0,03, использовался Т-критерий Вилкоксона). В контрольной группе выявлена меньшая динамика организаторских способностей: 9% высокий уровень, 13% средний уровень до начала обучения и 13% и 20% соответственно после обучения по традиционной программе (p-level=0,03, использовался Т-критерий Вилкоксона). Сравнивая результаты этих двух групп после обучения по экспериментальной и традиционной программе, мы зафиксировали статистически значимые различия в показателях организаторских способностей (p-level=0,03 и p-level=0,04, использовался U-критерий Манна-Уитни). Предложенная нами программа более успешно, чем традиционная программа, развивала организаторские способности у студентов-будущих педагогов, которые обеспечивают деятельностную основу в процессе создания и доведения до завершения художественно-эстетической среды школы.

Заключение

Подводя итоги работы по проверке эффективности авторской программы формирования готовности педагогов к созданию художественно-эстетической среды школы, мы должны сделать вывод, что она также эффективно, как и традиционная программа, формирует креативность и коммуникативные способности, но гораздо эффективнее обогащает понятийные структуры будущих учителей, развивает их организаторские и аналитические способности.

Таким образом, для качественного преобразования предметно-художественной среды сельской школы учителю начальных классов необходимо владеть:

- теоретическими знаниями о методах оценки среды школы в ее предметно-физическом и эмоциональном компонентах; современных подходах к пониманию факторов, усиливающих позитивное влияние школьной среды на развитие школьников;
- умениями целенаправленно наблюдать и оценивать влияние художественно-эстетической среды школы и школьного кабинета на эмоциональное благополучие, сохранение и укрепление здоровья учащихся, активизацию их творческого потенциала;
- методически грамотно и в соответствии с нормативными документами анализировать и критически оценивать результативность художественно-эстетической деятельности в школе в целом и художественно-эстетической среды кабинета и других помещений образовательной организации;
- изучать личность учащихся и особенности коллектива класса в контексте проблем формирования эстетических чувств и отношений, нравственности, творческого потенциала средствами искусства и

материальных и духовных компонентов художественно-эстетической среды школы;

- использовать различные методы по проектированию и реализации (созданию) художественно-эстетической среды школы, знать и применять методы его оценки и сравнительного анализа;
- практически применять знания в решении задач зонирования школьного пространства, создания информационно-наглядных пособий, расстановке мебели, декорировании кабинета начальной школы;
- анализировать, выявлять и обобщать ценный педагогический опыт по созданию художественно-эстетической среды сельской школы в процессе изучения педагогической литературы (чтения книг и статей, работы с каталогами и библиографическими изданиями, конспектирования, аннотирования, рецензирования) и творчески использовать его при проектировании и реализации художественно-эстетической среды школы.

Проведенная работа показала эффективность предложенной нами программы формирования готовности учителя к созданию художественно эстетического пространства школы для достижения указанных целей.

Эффективность процесса формирования у будущих педагогов умений, необходимых для осуществления художественно-эстетической деятельности посредством созданного пространства своего школьного кабинета, зависит от ряда педагогических условий, которые были выявлены и экспериментально обоснованы в рамках данного исследования:

- обеспечение усвоения художественно-эстетических понятий, положений, специфики знаний о закономерностях эстетического воспитания учеников начальных классов и роли художественно-эстетической среды школы;
- стимулирование субъектной, деятельностной позиции студента в отношении школьного кабинета в противовес ее реципрокному, пассивному варианту посредством специально разработанных кейс-стади;
- активизация личности студента через создание проблемных ситуаций, моделирующих разные этапы проектирования художественно-эстетического пространства сельской школы.

Литература

1. Байдикова М.П., Северова А.А. Влияние пространственной структуры учебного кабинета на эффективность образовательного процесса // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 7-2 (37). С. 136 – 137.
2. Гусев Д.А. Дидактическая система формирования компетенций в процессе подготовки педагогов сельской школы // Педагогика сельской школы. 2019. № 2 (2). С. 113 – 128.
3. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Барсукова Е.М. Реновация школьной инфраструктуры: системный подход // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1 (59). С. 10 – 37.
4. Куприна Н.Г., Вадас С.В. Характеристика основных компонентов художественно-эстетической среды школы // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 29 – 35.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 488 с.
7. ФГОС НОО от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 25.02.2022 г.)

References

1. Bajdikova M.P., Severova A.A. Vlijanie prostranstvennoj struktury uchebnogo kabineta na jeffektivnost' obrazovatel'nogo processa. Sovremennaja shkola Rossii. Voprosy modernizacii. 2021. № 7-2 (37). S. 136 – 137.
2. Gusev D.A. Didakticheskaja sistema formirovanija kompetencij v processe podgotovki pedagogov sel'skoj shkoly. Pedagogika sel'skoj shkoly. 2019. № 2 (2). S. 113 – 128.
3. Ivanova E.V., Vinogradova I.A., Barsukova E.M. Renovacija shkol'noj infrastruktury: sistemnyj podhod. Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija. 2022. № 1 (59). S. 10 – 37.
4. Kuprina N.G., Vadas S.V. Harakteristika osnovnyh komponentov hudozhestvenno-jesteticheskoj sredy shkoly. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 5. S. 29 – 35.
5. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii. SPb.: OOO «Rech'», 2000. 350 s.

6. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp: ucheb. posobie dlja studentov vuzov. M.: Izd-vo In-ta Psihoterapii, 2002. 488 s.

7. FGOS NOO ot 31 maja 2021 goda № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija» (URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (data obrashhenija: 25.02.2022 g.)

Akulinicheva V.V., Postgraduate,
Tsiolkovsky Kaluga State University

THE STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S READINESS TO CREATE AN ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT IN THE PRIMARY CLASSES OF A RURAL SCHOOL

Abstract: one of the priority educational goals is creativity, which has enriched the concept of a subject-developing environment with such characteristics as creative activity and self-realization of students through the introduction of the student to cultural values. In this regard, it becomes relevant to enrich the professional training of future teachers through the development of special programs that increase the readiness of teachers for this aspect of their professional activities. The article summarizes the results of the study of pedagogical conditions for the formation of the future teacher's readiness to create an artistic and aesthetic environment in the primary classes of a rural school. The effectiveness of the proposed program in comparison with traditional programs of artistic and aesthetic orientation is shown. Specially selected tasks required students to be creative and independent, which contributed to the formation of professional and personal qualities necessary for the creation of a developing artistic and aesthetic space of a rural school. Pedagogical conditions were identified and experimentally substantiated within the framework of this study, depending on the effectiveness of the process of formation of future teachers' skills necessary for the implementation of artistic and aesthetic activities through the created space of their school office.

Keywords: teacher's aesthetic training, teacher's readiness to create an artistic and aesthetic environment, primary school teacher's training program for developing readiness to create an artistic and aesthetic environment, rural school

Амелин Н.А., аспирант,
Юдин А.П., доктор педагогических наук, профессор,
Институт изящных искусств,
Московский педагогический государственный университет

ПРЕОДОЛЕНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация: статья посвящена проблеме преодоления клипового мышления в процессе развития креативности у младших школьников на уроках музыки. Раскрывается сущность таких понятий как: «клиповое мышление», креативность.Представлены статистические доказательства и весомые аргументы известных ученых о последствиях негативного воздействия на интеллект детей и подростков в процессе активного пользования быстро развивающихся сегодня средств массовой информации и коммуникации (СМИиК). Выявлены психофизиологические особенности детей младшего младшего в контексте развития феномена «клиповости». Отмечается, что младший школьный возраст – это основной сенситивный период развития, когда у ребенка активно формируются мыслительные процессы под действием той или иной получаемой в процессе обучения информации. Также этот период позволяет скорректировать всякое педагогическое воздействие и направить развитие детей в нужное русло. Представлены: метод диагностики в виде простого опроса из 12-ти вопросов и краткая методическая модель преодоления клипового мышления в процессе развития креативности у младших школьников на уроках музыки.

Автор предлагает комплексно использовать в содержании урока музыки такие методы как: «ви́дения» музыки, заключающийся в ассоциациях между звуком и цветом (на примере цветомузыки композитора А.Н. Скрябина); достраивания творческих конструкций, который заключается в создании незавершенного импровизационного музыкального сюжета; художественных ассоциаций – сопоставления звучащих образов и изображений; а также новый метод парадоксов (по М.С. Казинику), который представляет собой подбор ярких и необычных параллелей между композициями, поиска неожиданных открытий, озарений, которые положительным образом воздействовали бы на учащихся, вызвали у них многократный музыкальных импрессинг, и как следствие интерес и мотивацию к музыкальным занятиям.

Ключевые слова: клиповое мышление, статистика, СМИиК, креативность, младшие школьники, музыка, методическая модель, принципы, методы

Современный образ жизни подрастающего поколения наполнен многими факторами, которые негативно влияют на полноценное формирование их интеллектуальных способностей и личности. В частности, особое место имеет такой когнитивный недостаток как – клиповое мышление. Молодое поколение активно пользуется интернетом, социальными сетями, сморит телевизор в котором преобладает бесконечная реклама, где информация дается фрагментарно, неполно и несвязно. Это вызывает в свою очередь перестройку мозга на нейронном уровне. Ребенок просто не воспринимает информацию целостно, а лишь получает несвязный набор готовых образов и суждений. Все это отражается на активности, гибкости мышления детей, их памяти и других интеллектуальных функциях. Все это вызывает у молодого поколения феномен «клиповости».

Термин «клиповое мышление» ввел американский философ и культуролог Э. Тоффлер. В переводе с английского языка слово «clip» означает «отрывок», «фрагмент». В своей научной работе «Третья волна» Тоффлер утверждает, что основной формой восприятия становится «клиповое мышление» [16]. Клиповое мышление не позволяет надолго задерживаться каким-любо образам в мыслях информации, так как они моментально сменяются новой. Помимо этого, такое мышление вызывает затруднение при анализе и заметно снижает способность к сопереживанию [5].

В исследованиях врача-психиатра Манфреда Шпитцера особое внимание уделяется пагубному воздействию социальных сетей на мыслительные процессы школьников. Интернет-зависимость, «цифровое слабоумие» – это уже реальная действительность, с которой нужно бороться. В США подростки в среднем ежедневно тратят 7,5 часов на средства массовой информации и коммуникации и это заметно сказывается на их мыслительном процессе. В годовом отчете комисси Федерального правительства Германии от 2012 года сказано, что – 1,4 миллиона подростков признаны «проблемными» пользователями интернета. «Наш мозг – продукт эволюции; он возник за длительный период времени путем приспособления к определенным условиям окружающей среды, к которой цифровые СМИиК совершенно точно не принадлежали» [17, с. 16-17], утверждает М. Шпитцер. Данная проблема также сильно коснулась и других возрастных категорий. Кроме того, сегодня дети осваивают компьютерную технику раньше, чем родной язык, а это еще один фактор, влияющий на творческие способности не лучшим образом. Особенно остро эта проблема коснулась

людей поколения «Z», которые родились с 1995 по 2010 год, когда пришла эпоха массовой компьютеризации.

В чем же заключаются психофизиологические основы проблемы развития «клиповости». Современный психолог Л.Д. Палладино в своих трудах говорит о том, что с самого раннего детства мозг человека пластичен и трансформируется на протяжении всей жизни: «нейроны продолжают образовывать новые связи и структуры, перестраивая таким образом мозг даже взрослого человека» [15, с. 58].

«Клиповое мышление» не дает полного представления о конкретном понятии. В своих работах профессор В.М. Кроль подчеркивает, что «мыслительные понятия представляют собой сложные производные от более простых понятий» [10, с. 196]. Таким образом становится очевидно, что при поверхностном ознакомлении с какой-либо информацией, её дальнейшее использование должным образом невозможно.

Необходимо отметить одно положительное свойство «клипового мышления». Как подмечает А.Ф. Костенко «дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки» [9, с. 532]. «Клиповое мышление» развивает у человека многозадачность, но в данном случае это не приводит к положительным результатам, поскольку несколько видов деятельности при их одновременном выполнении влияют на качество и эффективность работы, каждой отдельной когнитивной функции мозга.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что если уделять развитию креативности школьников особое внимание, то проблема «клипового мышления» не будет выражена.

Младший школьный возраст – это основной сенситивный период развития, когда у ребенка активно формируются мыслительные процессы под действием той информации, которую он получает извне. В этом возрасте дети особенно подвержены коррекции, поэтому любые интеллектуальные недостатки надо исправлять именно в нем. При этом, необходимо отметить, что в подростковом периоде у молодых людей достаточно сильно сформированы нравственные устои, свой взгляд на природу вещей, что затрудняет борьбу с «клиповым мышлением» в этом возрасте. Хотя, применение методов педагогической и психологической коррекции не исключается и в данной возрастной категории.

Для того, чтобы правильно развивать у подраставшего поколения гибкое творческое мышление и устранить недостаток «клиповости», необходимо оптимизировать современные формы организации уроков. В частности, урок музыки, который по своей силе формирования творческих способностей у детей занимает особое место.

Младшим школьникам необходимо помочь преодолеть барьер «клиповости», научиться рассуждать, выходить за рамки предложенного, искать новые пути решения задач, воображать. В данном случае, *креативность* как высшая форма творческой способности выступает мультифактором влияющем на формирование творческих способностей.

Креативность (от англ. create – создавать, творить) – характеристика творческой активности, выражающееся в создании чего-то нового, оригинального, что особенно выражено в области искусства. По А. Маслоу креативность – это творческая направленность, свойственная всем с рождения, но утрачиваемая под воздействием социальных и бытовых условий жизни. Основными характеристиками креативности выступают: беглость мышления – (идейная плодовитость), оригинальность, гибкость, чувствительность, нестандартность, интерес [11].

В современной учебной практике педагогами-исследователями уже принимаются попытки борьбы с таким явлением как «клиповое мышление» с помощью различных оригинальных методов.

Профессор М.С. Казиник, автор уникальной методики и идеи о «школе-будущего», уверен, что в борьбе с клиповым мышлением будет эффективно действовать «метод парадоксов». По педагогическим заключениям автора, учащиеся общеобразовательных школ безынициативно принимают все, что говорит учитель и таким образом данная система взаимоотношений становится потребительской и совершенно не учит размышлять. «Метод парадоксов» не только вызывает интерес со стороны обучающихся, но и открывает новые грани для размышления о пройденном материале. Например: почему В.А. Моцарт, который является не только «Венским классиком», но и одним из самых знаменитых и узнаваемых композиторов, умирает в нищете?

Также М.С. Казиник для устранения когнитивных недостатков предлагает «Комплексно-волновой урок». Его суть заключается в том, что в рамках одного урока какая-либо тема раскрывается полно, всеобъемлюще и с разных точек зрения за счет метапредметности. Каждый учитель вносит свой вклад в развитие общей темы. Например, на теме «исток» учитель музыки может рассказать о истории возникновении оперы, нотной грамоты, как музыкального языка, а учитель русского языка разовьёт эту тему, рассказав о появлении письменности на Руси; учитель математики может рассказать о появлении цифр и т.д.

Из-за того, что в общеобразовательной школе темы изучаемых предметов не состыкуются между собой, формируется эффект «клипового мышления», вместо аналитического или системного. Например, сначала дети проходят на уроке литературы А.С. Пушкина, на уроке музыки И.С. Баха, а на уроке истории – античный мир. Информация, полученная на уроках, никак не связана между собой и даже может запутать детей, поскольку также, как и клиповое мышление, предлагается фрагментарно и бессвязно [8].

Российский академик Г.А. Берулава в своем комплексе методических рекомендаций по организации работы на уроке с учетом когнитивных стилей, выделила *интегральный*, который по схожести с клиповым мышлением, связан со специфическим восприятием и усвоением учебного материала. В этом комплексе рассмотрены также способы индивидуализации домашней учебной деятельности младших школьников [2].

Известный отечественный педагог, – доктор психологических наук А.З. Зак для развития творческого мышления предлагает курс «Интеллектуальная культура» [6]. Данный курс содержит множество заданий и игр, которые помогут усовершенствовать умственные способности и воображение.

Понять, насколько сильно выражена у ребенка «клиповость», можно с помощью уже известных тестов на творческую активность, креативность и т.п.

Известный тест психолога П. Торренса направлен на диагностику выявления творческих способностей человека. Тест определяет беглость и оригинальность мышления испытуемого через визуальное восприятие.

Также для определения типа мышления и уровня креативности подойдет опросник Дж. Брунера [4].

В качестве примера, можно рассмотреть тесты на выявление творческих способностей из сборника Е.П.Ильина [7].

Феномен «клиповости» у ребенка можно определить с помощью простого опроса:

1. Любишь ли ты слушать музыку?
2. Как часто ты слушаешь музыку?
3. Любишь ли ты гулять на природе?
4. Как часто ты сидишь за компьютером?
5. Как часто ты смотришь телевизор?
6. Чем ты увлекаешься больше всего?
7. Что тебе нравиться?
8. Что тебе не нравиться?
9. Часто ли ты играешь в компьютерные игры?
10. Любишь ли ты играть с друзьями?
11. Любишь ли ты рисовать?
12. Видишь ли ты яркие сны?

Все вопросы, кроме 6-8, требуют простого ответа да /нет. Вопросы 6-8 являются контрольными на случай, если ребенок по смущению ответит не правду на вопросы 4, 5 или 9. Данные вопросы показывают насколько ребенок является зависимым от виртуального компьютерного мира. Кроме того, вопросы 6-8 могут частично сказать об интеллектуальном развитии, красноречии, оригинальности мышления. 12 вопрос примерно показывает подсознательную активность воображения ребенка. Хотя мы не беремся утверждать, что видение или не видение снов доказывает это, поскольку область подсознания человека мало изучена даже в 21 веке.

Таким образом, положительные ответы на вопросы 1, 2, 3, 10, 11, 12 и отрицательные на вопросы 4, 5, 9 дают нам возможность говорить о том, что феномен клиповости у школьника не выражен. При обратном результате мы можем сказать, что у ребенка выражена «клиповость», которая требует арт-терапии и педагогической коррекции.

В нашей работе предлагается методическая модель построения урока музыки, содержащая в себе новые методы, способствующая более успешному формированию и развитию креативности и устранению феномена «клиповости».

Цель: Устранение «клипового» мышления в процессе развития креативности у младших школьников на уроках музыки.
Методологические подходы: деятельностный, личностно-ориентированный.
Принципы: создание эмоционально-положительного фона в процессе занятия, доверительного отношения к учителю, постановка нестандартных учебных задач, познание через творческие проекты и задания, положительной мотивации в познании искусства.
Методы: художественных ассоциаций, парадоксов (по Казинику), «видения» (на примере светомузыки А.Н.Скрябина), метод достраивания творческих конструкций.

Рис. 1. Краткая методическая модель построения урока музыки

Метод «ви́дения» музыки использовали разные педагоги. В этом плане особенно интересна цветомузыка композитора А.Н. Скрябина. Учитель может рассказать о нем, а потом вдохновившись этой идеей, попробовать изобразить на уроке, или задать в качестве домашнего задания, изобразить в виде рисунка художественный образ прослушанного музыкального произведения, его эмоциональное содержание при помощи различных цветов. Представить мелодию, как карандашный рисунок, который заполняется всеми красками оркестра. Через видение переходов гармонии музыкального произведения и видение сюжетов детям будет проще сфокусировать свое внимание на услышанном, сохранить интерес к слушанию музыки и активировать творческое мышление. Такой метод может быть одним из способов диагностики «клиповости» учащихся.

Метод достраивания творческих конструкций. Учитель дает детям задание на создание импровизационного музыкального сюжета с помощью игры на элементарных музыкальных инструментов. Учитель задает характер и направление игры, путем проигрывания какой-то мелодии на одном из музыкальных инструментов, а далее, дети по очереди дополняют и развивают эту ситуацию, а учитель комментируя происходящее, объединяет все идеи, создавая сюжет. Учитель может взять свирель и сыграть мелодию, напоминающую трель птицы. Далее, ученики по очереди выбирают из предложенных элементарных музыкальных инструментов нужный, по их мнению, а затем посредством игры на этом инструменте, учитывая его тембр и звук, дополняют историю. Барабан может изображать какое-то больше животное (например: медведя и т.п.).

Метод художественных ассоциаций. Детям раздаются карточки с изображением музыкальных инструментов и дается задание – прослушать отрывок инструментального музыкального произведения и выбрать из предложенных карточек те, на которых изображены инструменты, которые звучали в прослушанном отрывке. Для большей мотивации, после каждого раунда раздавать фишки тем детям, которые смогли определить как можно больше инструментов, а затем выбрать победителя.

«Гроза» из цикла «Времена года» А. Вивальди, которая была написана 300 лет назад, до сих пор не потеряла своей актуальности. Необходимо помочь понять учащимся, сколько в ней энергии и как эта музыка сильна и жизненна. Учитель может воздействовать и настраивать на художественный образ (метод наведения на образ) учащихся благодаря ассоциациям, которые приходят на ум при мысли о слове «гроза».

Возможно дать детям еще одно задание. Учитель может предложить прослушать музыкальное произведение, а затем написать на листочке бумаги как можно больше других произведений, которые, по их мнению, максимально схожи по характеру, с услышанным, основываясь на личном музыкально-слуховом опыте.

Метод «парадоксов» М.С. Казиника можно использовать в таких видах музыкальной деятельности, как: слушание и теория музыки. Учитель должен составить грамотные параллели между композициями, а также найти какие-либо неожиданные открытия, которые положительным образом шокировали бы учащихся и вызвали интерес к музыкальным произведениям. Например: включив детям такую народную песню, как «Во поле береза стояла», учитель может не только доказать, что даже самое простое произведение может послужить вдохновением для написания шедевра, но и познакомить детей с известным мировым творением, включив следом 4-ю часть Четвертой симфонии П.И. Чайковского, основная тема которой построена на мелодии данной нарочной песни. Хоральная прелюдия F-Dur И.С. Баха, тоже, построена на простой народной песне.

Знакомить детей можно и с основными музыкальными оборотами, знания которых только усилит интерес к слушанию музыки. При прослушивании произведений Л.В. Бетховена следует рассказать о золотом ходе валторны, как о героическом мотиве Великой французской революции 1789 года, а затем привести примеры в конкретных произведениях композитора.

В заключении необходимо отметить, что интересная подача информации и постановка нестандартной творческой ситуации являются теми факторами, которые могут вызвать музыкальный импрессинг у детей, положительно повлиять на развитие креативности, что в свою очередь будет оказывать терапевтическое влияние и постепенно устранять феномен «клиповости».

Литература

1. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. М.: «Музыка», 1992. 325 с.
2. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. М.: Педагогическое общество России, 2001 С. 74 – 77.
3. Большая энциклопедия «Терра»: в 62 т. / гл. ред. С.А. Кондратов. Москва: ТЕРРА, 2006. Т. 57. 592 с.
4. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 782 с.
5. Гринфилд Т. Социальные сети снижают способность человека сопереживать [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://digit.ru/internet/20111114/386271198.html (дата обращения: 01.09.2021)
6. Зак А.З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет. М.: ИнтерПракс, 1994. 228 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 448 с.
8. Казиник М.С. Тайны гениев. М.: Изд-во АСТ, 2019. 320 с.
9. Костенко А.Ф. Клоповое мышление – «плюсы» и «минусы» // Научный альманах. 2015. № 12-1 (14). С. 529 – 534.
10. Кроль В.М. Психофизиология человека. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. М.: «Смысл», 1999. 425 с.
12. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия, Советский композитор, 1982. Т. 6. 504 с.
13. Павлова Н.В., Янушевская Д.Г. Основные компоненты исполнительского процесса студента-вокалиста, способствующие раскрытию содержания музыкального произведения // Современный ученый. 2021. № 2. С. 106 – 110.
14. Босов Д.В. Социология музыки Саймона Фриза: потенциал использования в кинотерапии и в музыкотерапии для инвалидов // Russian Economic Bulletin. 2021. Т. 4. № 2. С. 39 – 45.
15. Палладино Л.Д. Максимальная концентрация: как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления: пер. с англ. Марины Бобровой. 2-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 269 с.
16. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Изд-во «АСТ», 2011. 345 с.
17. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг: пер. с немецкого А.Г. Гришина. М.:АСТ, 2014. 288 с.
18. Шатунова О.В., Божкова Г.Н., Шастина Е.М., Богомолова И.А., Сосунова Н.А. Исследование факторов, влияющих на развитие эмоционального интеллекта детей-читателей // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 1. С. 117 – 122.

References

1. Beljaeva-Jekzempljarskaja S.N. O psihologii vosprijatija muzyki. M.: «Muzyka», 1992. 325 s.
2. Berulava G.A. Stil' individual'nosti: teorija i praktika. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001 S. 74 – 77.
3. Bol'shaja jenciklopedija «Terra»: v 62 t. gl. red. S.A. Kondratov. Moskva: TERRA, 2006. T. 57. 592 s.
4. Bruner Dzh. Psihologija poznanija. Za predelami neposredstvennoĭ informacii. M.: Progress, 1977. 782 s.
5. Grinfild T. Social'nye seti snizhajut sposobnost' cheloveka soperezhivat' [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://digit.ru/internet/20111114/386271198.html (data obrashhenija: 01.09.2021)
6. Zak A.Z. Metody razvitija intellektual'nyh sposobnostej u detej 6-7 let. M.: InterPraks, 1994. 228 s.
7. Il'in E.P. Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. SPb: Piter, 2009. 448 s.
8. Kazinik M.S. Tajny geniev. M.: Izd-vo AST, 2019. 320 s.
9. Kostenko A.F. Klopovoe myshlenie – «pljusy» i «minusy». Nauchnyj al'manah. 2015. № 12-1 (14). S. 529 – 534.
10. Krol' V.M. Psihofiziologija cheloveka. SPb.: Piter, 2003. 304 s.

11. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody: per. s angl. M.: «Smysl», 1999. 425 s.
12. Muzykal'naja jenciklopedija: v 6 t. gl. red. Ju.V. Keldysh. Moskva: Sovetskaja jenciklopedija, Sovetskij kompozitor, 1982. T. 6. 504 s.
13. Pavlova N.V., YAnushevskaya D.G. Osnovnye komponenty ispolnitel'skogo processa studenta-vokalista, sposobstvuyushchie raskrytiyu soderzhaniya muzykal'nogo proizvedeniya. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 2. S. 106 – 110.
14. Bosov D.V. Sociologiya muzyki Sajmona Friza: potencial ispol'zovaniya v kinoterapii i v muzykoterapii dlya invalidov. Russian Economic Bulletin. 2021. T. 4. № 2. S. 39 – 45.
15. Palladino L.D. Maksimal'naja koncentracija: kak sohranit' jeffektivnost' v jepohu klipovogo myshlenija: per. s angl. Mariny Bobrovoj. 2-e izd. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 269 s.
16. Toffler Je. Tret'ja volna. M.: Izd-vo «AST», 2011. 345 s.
17. Shpitcer M. Antimozg: cifrovye tehnologii i mozg: per. s nemeckogo A.G. Grishina. M.:AST, 2014. 288 s.
18. SHatunova O.V., Bozhkova G.N., SHastina E.M., Bogomolova I.A., Sosunova N.A. Issledovanie faktorov, vliyayushchih na razvitie emocional'nogo intellekta detej-chitatelej. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 1. S. 117 – 122.

Amelin N.A., Postgraduate,
Yudin A.P., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Institution of Fine Arts,
Moscow Pedagogical State University

OVERCOMING CLIP THINKING IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MUSIC LESSONS

Abstract: the article is devoted to the problem of overcoming clip thinking in the process of developing creativity among primary school students in music lessons. The essence of such concepts as: "clip thinking", creativity is revealed. Statistical evidence and weighty arguments of well-known scientists about the consequences of the negative impact on the intelligence of children and adolescents in the process of active use of today's rapidly developing mass media and communications are presented. The psychophysiological features of the younger children in the context of the development of the phenomenon of "clip" were revealed. It is noted that the primary school age is the main sensitive period of development, when the child's mental processes are actively formed under the influence of one or another information received in the learning process. Also, this period allows you to adjust any pedagogical influence and direct the development of children in the right direction. The following are presented: a diagnostic method in the form of a simple survey of 12 questions and a brief methodological model for overcoming clip thinking in the process of developing creativity in younger students in music lessons.

The author proposes to comprehensively use in the content of the music lesson such methods as: "vision" of music, which consists in associations between sound and color (on the example of color music of the composer A.N. Skryabin); completion of creative structures, which consists in creating an unfinished improvisational musical plot; artistic associations – comparison of sounding images and images; as well as a new method of paradoxes (according to M.S. Kazinik), which is a selection of bright and unusual parallels between compositions, the search for unexpected discoveries, insights that would positively affect students, cause them multiple musical impressions, and as a result, interest and motivation for music.

Keywords: clip thinking, statistics, media and communications, creativity, primary school students, music, methodological model, principles, methods

Бизяев С.М., офицер-преподаватель,
Военная орденов Ленина, Октябрьской Революции, Суворова и Жукова
академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация: в статье рассмотрены подходы к исследованию стрессоустойчивости с особой фокусировкой на эмпирических исследованиях повышения способности сотрудников вооруженных сил справляться с факторами различного генеза, взывающими стресс в ходе служебно-боевой деятельности. Делается вывод о необходимости создания специальных психолого-педагогических условий, в которых формирование стрессоустойчивости курсантов военных вузов происходило бы целенаправленно и результативно, рассматриваются цели, задачи и педагогические условия реализации интегрированной программы формирования у курсантов военного вуза высокого уровня стрессоустойчивости в процессе физической подготовки, соответствующей современным требованиям несения службы в ракетных войсках.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, курсанты военного вуза, физическая подготовка, педагогические условия, личность курсового офицера

Введение

Успех профессиональной деятельности военнослужащих зависит не только от профессиональных навыков и умений сотрудников вооруженных сил, но и от их способности выдерживать высокие физические и психологические нагрузки, которые могут быть охарактеризованы как стресс.

Обучение в военном вузе выступает источником стрессов [3], с которыми курсанты первых курсов справляются с использованием защитных механизмов [12]. Необходимость создания специальных психолого-педагогических условий, в которых формирование стрессоустойчивости курсантов военных вузов происходило бы целенаправленно и результативно, таким образом, обусловлена целым спектром причин и факторов.

Анализ системы физического воспитания курсантов военного вуза показывает, что недостаточная психологическая подготовка личного состава подразделений, даже при хорошей физической подготовке, затрудняет процесс адаптации к реальным условиям несения службы [11]. Это может приводить к неоправданным потерям среди личного состава и создает угрозу срыва выполнения поставленных перед сотрудниками служебно-боевых задач.

Однако целенаправленной практической подготовке военнослужащих к эффективному управлению стрессовыми факторами уделяется недостаточно внимания как на этапе обучения в профессиональном вузе, так и в войсках. По данным анкетирования военных психологов, проведенного А.Г. Караяни и Э.П. Утлик, ни один из них не выделял обучение военнослужащих методам управления своими состояниями в качестве самостоятельной задачи [13], однако современных отечественные и зарубежные исследования убедительно показали положительное влияние техник релаксации, медитации и других методик саморегуляции на стресс-толерантность человека [9, 10].

Проанализировав научные работы в этой области, можно утверждать, что, несмотря на интерес к данной проблеме со стороны исследователей, влияние специально организованной физической подготовки курсантов на формирование их высокой устойчивости к стрессогенным факторам рассмотрено недостаточно. Содержание типовой учебной программы физической подготовки, реализуемой в высших военных учебных заведений, направлено на формирование всесторонней профессионально-прикладной физической подготовленности, физическим качествам (мышечная сила, выносливость, координация и т.д.), так и психологическим (концентрация, скорость реакции и т.д.). Однако в ней отсутствует целенаправленная работа над формированием стрессоустойчивости в процессе выполнения служебно-боевых задач, кроме того, не в полной мере учитываются особенности будущей профессиональной службы в РВСН РФ. Так, в ракетных войсках, во время боевых дежурств военнослужащие могут находиться на своем посту в отрыве от своей семьи иногда до месяца, условия их службы могут включать воздействие сенсорной и/или моторной депривации, постоянное психическое напряжение в связи с необходимостью слежения за стратегически важными сигналами и постоянной мобилизацией высших психических функций (внимания, памяти, мышления). Данные факторы могут усиливать реакции дезадаптации и подверженность стрессу у военнослужащих ракетных войск, особенно в период адаптации к началу профессиональной деятельности.

Поэтому поиски методов повышения стрессоустойчивости военнослужащих представляют собой актуальную проблему. Одним из надежных способов формирования стрессоустойчивости на этапе

профессионального обучения военнослужащих является физическая подготовка, в которой, как показали исследования, происходит всестороннее развитие качеств, необходимых в том числе для управления стрессом (А.В. Дружинин, Н.Н. Силкин и др.).

Необходимость создания специальных психолого-педагогических условий, в которых формирование стрессоустойчивости курсантов военных вузов происходило бы целенаправленно и результативно, таким образом, обусловлена целым спектром причин и факторов. Это определяет актуальность изучения и моделирования педагогических условий повышения стрессоустойчивости военнослужащих в процессе их профессионального обучения в военном вузе на занятиях по физической подготовке.

Теоретические основы проводимого исследования

Способность человека справиться с неблагоприятными воздействиями привлекает большое внимание ученых. В первую очередь, это связано с увеличением факторов, вызывающих стресс, такие как возросшие информационные нагрузки, экономическая и политическая нестабильность, приводящие к возрастанию напряженности в обществе. Указанные факторы являются общими для многих членов социума, но в исследованиях также были установлены дополнительные стрессогенные воздействия в профессиональной деятельности, особенно в той, которая связана с экстремальными условиями, то есть в деятельности, угрожающей жизни и здоровью сотрудника. Были раскрыты направления совершенствования физической подготовки в различных силовых структурах и ведомствах, в вузах пожарно-технического [7] и пограничного профиля [8], подготовки летчиков [9], в вузах МВД [2].

Значительные потери человеческих и экономических ресурсов в случае неспособности профессионала справиться со стрессами, обусловили большое число работ в этой области. Были раскрыты закономерности формирования устойчивости к стрессу сотрудников уголовно-исправительной системы в работах М.Г. Дмитриевой, А.Д. Лебедева, Е.В. Распопина, формирования профессиональной готовности сотрудников правоохранительных органов к эффективной служебной деятельности в экстремальных ситуациях в работах И.И. Баишева, А.И. Иванова, Н.В. Николаевой, И.Н. Коноплевой. Научные работы Б.Ц. Бадмаева, А.В. Барабанщикова, Л.Г. Лаптева, В.Н. Нуждина, В.Г. Уткина и других ученых посвящены проблеме подготовки курсантов к военно-профессиональной деятельности.

Данные работы отражают значительную востребованность разработки прикладных программ повышения стрессоустойчивости военнослужащих.

Физическая подготовка, согласно многочисленным исследованиям в этой области, выступает необходимым инструментом для успешной самореализации и формировании личности в профессиональной сфере, навыки, приобретенные во время обучения в вузе, способствуют применению в различных ситуациях, в том числе в стрессовых условиях боевых дежурств. Это положение опирается на психофизиологические и педагогические исследования в области физической подготовки, которые показали, что существует определенное психофизиологическое тождество трудового процесса и занятий физической культурой и спортом, что обосновано в работах Ю.В. Верхошанского, В.М. Зациорского, Л.П. Матвеева, Н.И. Пономарева, В.Н. Платонова, А.В. Семенова и др.

Более детально проблема качества физической подготовки курсантов военных вузов рассматривалась в диссертационных исследованиях В.И. Веселова [1], Э.А. Зюрина [9], А.Г. Попова [20], в которых анализируются методики повышения готовности курсантов к выполнению служебно-боевых задач через сочетание физической и психологической подготовки, моделирования боевых ситуаций, ориентацию на высокий уровень развития физических способностей.

Результаты

Влияние системы физического воспитания на развитие профессионально-важных качеств сотрудников силовых ведомств раскрыто во многих научных работах. Специально организованная физическая подготовка способствует формированию выносливости [1], готовности к осуществлению слаженных, командных действий [2], повышению эффективности задержания правонарушителей [15].

Физическая подготовка при этом выступает необходимым инструментом для успешной самореализации и формировании личности в профессиональной сфере, навыки, приобретенные во время обучения в вузе, способствуют применению в различных ситуациях, в том числе в стрессовых условиях боевых дежурств. Это положение опирается на психофизиологические и педагогические исследования в области физической подготовки, которые показали, что существует определенное психофизиологическое тождество трудового процесса и занятий физической культурой и спортом [10]. Специально организованные тренировки, моделирующие условия несения службы, обеспечивают развитие разнообразных физических качеств (мышечная сила, выносливость, быстрота, координация и т.д.), а также и психологические качества, такие как способность к концентрированному и устойчивому вниманию, реакция по принятию решений (выбору) и дру-

гие психофизические качества [16]. Таким образом, программа физического воспитания в вузе должна разрабатываться с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности.

Не менее важно, что физическая подготовка помогает курсантам справиться со стрессами, присущими студентам и гражданским специальностей во время сессии [3]. Хотя экзаменационный стресс не в полной мере соответствует структуре и содержанию стрессовых ситуаций в будущей военной специальности, предложенный Е.А. Гавриловой и О.А. Чургановым, гетеротренинг может рассматриваться как один их возможных способов тренировки организма к состоянию напряжения, повышения, в конечном итоге адаптационных возможностей будущих офицеров.

В работах П.А. Дербина [6], В.А. Луценко, С.В. Кочеткова [17] убедительно показана эффективность тренинговых технологий формирования стрессоустойчивости у военнослужащих.

Воспитание физической выносливости, выдержки должны быть частью морально-психологической подготовки военнослужащих как существенного условия готовности личного состава к ведению боевых действий и несению службы, что показано в целом ряде работ [19, 20, 23].

При этом проблемным остается вопрос повышения стрессоустойчивости личного состава вооруженных сил в период прохождения обучения в учебных заведениях. Ряд ученых видит возможности повышения боеготовности войск в совершенствовании физических качеств будущих офицеров [15, 20], в то время как другие считают целесообразным уделять большее внимание психологической составляющей готовности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях как части психофизиологической тренировки курсантов [16, 19]. Актуален вопрос применения специальной программы физической подготовки с целью повышения уровня стрессоустойчивости будущих военнослужащих.

В исследовании Р.А. Гуща, В.Ф. Шитик анализируется разработанная программа «Комплекс боевых приемов и психофизической подготовки», который интегрирован в курс подготовки самбо «Самозащита без оружия» в Новосибирском военном институте войск национальной гвардии [5]. В рамках этой программы происходит выполнение упражнений по психофизической подготовке одновременно с отработкой боевых приемов, выполнения физических упражнений на единой полосе препятствий, в том числе в полной экипировке, выполнение сложных координационных упражнений из раздела гимнастики и атлетической подготовки [5].

Наш практический опыт показывает, что только программы по физической подготовке недостаточно. На физическую подготовку отводится от 10 до 24 академических часов в семестр, поэтому большое значение принадлежит самоподготовке курсантов. В силу своих возрастных особенностей курсанты первых курсов нуждаются в руководстве и наставлении со стороны офицеров, курирующих их обучение и физическую подготовку. Этому находит свое подтверждение в исследованиях В.А. Губин, Д.А. Егорова [4], М.Ю. Касавцева [14], в которых показано, что одним из важных педагогических условий воспитания у военнослужащих качеств, необходимых для несения службы в рядах вооруженных сил, выступает личный пример офицера, который находится рядом с ними на всех этапах обучения и службы. Создание курсовым офицером в военном вузе благоприятной обстановки, эмоционально-значимых отношений с курсантами способствует снижению частоты конфликтов между ними, повышению мотивации к овладению знаниями и умениями, необходимыми им в будущей служебно-боевой деятельности [22]. О необходимости поддержки молодых людей во время обучения говорят и зарубежные исследования [24].

Заключение

Педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование стрессоустойчивости у курсантов высшего военного учебного заведения, состоят из адаптивного насыщения программ физической подготовки курсантов военных вузов моделированием условий служебно-боевой деятельности; интегративным включением методов повышения психологической устойчивости в целях повышения их стрессоустойчивости к профессиональной деятельности; реализацией интегрированной программы формирования у курсантов военного вуза высокого уровня стрессоустойчивости в процессе физической подготовки, соответствующей современным требованиям несения службы в ракетных войсках, на основе комплексного применения педагогических методов и технологий; повышения роли курсового офицера в реализации формирования у курсантов уровня стрессоустойчивости в процессе физической подготовки.

Чтобы обладать высокой степенью стрессоустойчивости курсантам военных вузов необходимо:

- обладать теоретическими знаниями о методах физической и интеллектуальной подготовки, оказывающих положительное влияние на стресс-толерантность в служебно-боевой деятельности;
- практически применять знания в решении задач овладения негативными эмоциями и функциональными состояниями во время несения боевых дежурств (такими как утомление, эмоциональная напряженность);

Цели формирования стрессоустойчивости курсантов в процессе физической подготовки будут состоять в развитии:

- физических качеств, необходимых для несения боевых дежурств (выносливость, сила, быстрота, ловкость);
- психологических качеств, выступающих основой совладающего поведения со стрессовыми воздействиями (самоконтроль, поддержание максимальной вовлеченности - бдительности, эмоциональной устойчивости);

В результате анализа данных научной литературы по проблеме мы пришли к выводу о целесообразности реализовывать следующие задачи в процессе формирования стрессоустойчивости курсантов военного вуза на занятиях по физической подготовке:

- знакомство с современными подходами к пониманию факторов, вызывающих стресс у военнослужащих, и методами, повышающими стрессоустойчивость;
- развитие в ходе специально организованных тренировок необходимых физических качеств, таких как динамическая и статистическая выносливость, быстрота ответных действий;
- формирование умений управления своим эмоциональным состоянием в условиях, приближенных к боевым, на занятиях по физической подготовке; произвольной способности как к релаксации, так и к быстрой мобилизации.

Мы считаем, что реализация авторской программы формирования стрессоустойчивости курсантов военного вуза на занятиях по физической подготовке позволяет в максимальной степени развить адаптивные качества личности, повысить боевую готовность будущих офицеров в ходе выполнения учебно-боевых заданий за счет повышения их стрессоустойчивости.

Литература

1. Веселов В.И. Формирование психофизических качеств у курсантов высших военных учебных заведений на основе развития выносливости: дис. ... канд. пед. наук: Тула, 2002 148 с.
2. Водолазский А.В. Формирование способности к слаженным совместным действиям у будущих сотрудников МВД в процессе физической подготовки: дис. ... канд. педаг. наук. Ставрополь, 2019. 134 с.
3. Гаврилова Е.А., Чурганов О.А. Гетеротренинг как средство повышения стресс-толерантности у курсантов военного института в период сессии // Военно-медицинский журнал. 2004. Т. 325. № 2. С. 95.
4. Губин В.А., Егоров Д.А. Психолого-педагогическая модель воспитания военнослужащих-контрактников на личном примере офицера // Ученые записки. 2014. № 7 (113). С. 50 – 58.
5. Гуща Р.А., Шитик В.Ф. Формирование стрессоустойчивости у курсантов военных институтов войск национальной гвардии средствами физической культуры // Педагогические науки. № 3 (5). С. 44 – 47.
6. Дербин П.А. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у военнослужащих // Успехи современного естествознания. 2012. № 6. С. 213 – 214.
7. Динаев Б.М. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах пожарно-технического профиля: дис. ... канд. педаг. наук. Шуя, 2009. 157 с.
8. Елисеев С.А. Программно-содержательное обеспечение профессионально-прикладной физической подготовки курсантов военных учебных заведений пограничного профиля: дис. ... канд. педаг. наук. Волгоград, 2020. 176 с.
9. Зюрин Э.А. Формирование психофизической устойчивости к профессиональной деятельности операторов сложных систем управления средствами физической культуры: на примере летного состава: дис. ... канд. педаг. наук. М., 2008. 184 с.
10. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь: пособие для студентов вузов. М.: АО "Аспект-пресс", 1995. 143 с.
11. Кадыров Р.М. Критерии проверки и оценки физической подготовленности военнослужащих. Л.: ВДКИФК, 1990. 137 с.
12. Каныгин Е.Б., Власова Е.М., Блудова С.И. Стресс-менеджмент адаптивности старшеклассников и курсантов военных институтов (межрегиональные исследования в интересах силовых структур) // В сборнике: Подготовка специалистов силовых структур: проблемы, перспективы, тенденции развития Сборник научных трудов. Пермь, 2016. С. 299 – 306.
13. Караяни А.Г., Утлик Э.П. Саморегуляция функциональных состояний в боевой обстановке // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 3 (74). С. 5 – 9. DOI 10. 24411/1999-6241-2018-13001
14. Касавцев М.Ю. Методика воспитания военных специалистов на личном примере офицера // Альманах современной науки и образования. 2016. № 2 (104). С. 63 – 65.

15. Козлятников О.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов специальных средних учебных заведений МВД России на основе моделирования условий и ситуаций задержания правонарушителей: дис. ... канд. пед. наук: Волгоград, 2006. 125 с.

16. Крылов А.И. Психофизическая подготовка студентов вузов России, обучающихся на военных кафедрах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 51 с.

17. Луценко В.А., Кочеткова С.В. Структура тренинга по физической подготовке военнослужащих с направленностью на повышение стрессоустойчивости // Общество: социология, психология. Педагогика. 2021. № 12 (92). С. 291 – 297. https://doi.org/10.24158/spp.2021.12.44

18. Максименко А.М. Основы теории и методики физической культуры. М.; ФиС, 2001.

19. Метелев Е.А. Педагогические и психологические проблемы повышения стрессоустойчивости военнослужащих, проходящих военную службу по контракту // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10-3 (52). С. 162 – 166.

20. Попов А.Г. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов высших военных учебных заведений на основе моделирования условий боевой деятельности: дис. .... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 151 с.

21. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

22. Шварева Л.В., Аджигитов П.Я. О необходимости поворота на формирование субъектности курсанта как показателя его целостности // Педагогика высшей школы. 2016. № 3 (6). С. 28 – 30.

23. Шелепов А.М., Смагулов Н.К., Мухаметжанов А.М., Аскаров Б.С. Экстремальные ситуации и психогенные факторы военно-профессиональной деятельности. 2013. № 7. С. 225 – 227.

24. Cobb S. Social support as a moderator of life stress // Psychosomatic Medicine. 1976. № 5. P. 300 – 314.

25. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill, 1956. 325 p.

References

1. Veselov V.I. Formirovanie psihofizicheskih kachestv u kursantov vysshih voennyh uchebnyh zavedenij na osnove razvitija vynoslivosti: dis. ... kand. ped. nauk: Tula, 2002 148 c.

2. Vodolazskij A.V. Formirovanie sposobnosti k slazhennym sovmestnym dejstvijam u budushhih sotrudnikov MVD v processe fizicheskoj podgotovki: dis. ... kand. pedag. nauk. Stavropol', 2019. 134 s.

3. Gavrilova E.A., Churganov O.A. Geterotrening kak sredstvo povyshenija stress-tolerantnosti u kursantov voennogo instituta v period sessii. Voenno-medicinskij zhurnal. 2004. T. 325. № 2. S. 95.

4. Gubin V.A., Egorov D.A. Psihologo-pedagogicheskaja model' vospitanija voennosluzhashhih-kontraktnikov na lichnom primere oficera. Uchenye zapiski. 2014. № 7 (113). S. 50 – 58.

5. Gushha R.A., Shitik V.F. Formirovanie stressoustojchivosti u kursantov voennyh institutov vojsk nacional'noj gvardii sredstvami fizicheskoj kul'tury. Pedagogicheskie nauki. № 3 (5). S. 44 – 47.

6. Derbin P.A. Social'no-psihologicheskie tehnologii formirovanija stressoustojchivosti u voennosluzhashhih. Uspehi sovremennogo estestvoznanija. 2012. № 6. S. 213 – 214.

7. Dinaev B.M. Sovershenstvovanie professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov v vuzah pozharno-tehnicheskogo profilja: dis. ... kand. pedag. nauk. Shuja, 2009. 157 s.

8. Eliseev S.A. Programmno-soderzhatel'noe obespechenie professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov voennyh uchebnyh zavedenij pogranichnogo profilja: dis. ... kand. pedag. nauk. Volgograd, 2020. 176 s.

9. Zjurin Je.A. Formirovanie psihofizicheskoj ustojchivosti k professional'noj dejatel'nosti operatorov slozhnyh sistem upravlenija sredstvami fizicheskoj kul'tury: na primere letnogo sostava: dis. ... kand. pedag. nauk. M., 2008. 184 s.

10. Il'inich V.I. Studencheskij sport i zhizn': posobie dlja studentov vuzov. M.: AO "Aspekt-press", 1995. 143 s.

11. Kadyrov P.M. Kriterii proverki i ocenki fizicheskoj podgotovlennosti voennosluzhashhih. L.: VDKIFK, 1990. 137 s.

12. Kanygin E.B., Vlasova E.M., Bludova S.I. Stress-menedzhment adaptivnosti starsheklassnikov i kursantov voennyh institutov (mezhregional'nye issledovanija v interesah silovyh struktur). V sbornike: Podgotovka specialistov silovyh struktur: problemy, perspektivy, tendencii razvitija Sbornik nauchnyh trudov. Perm', 2016. S. 299 – 306.

13. Karajani A.G., Utlik Je.P. Samoreguljacija funkcional'nyh sostojanij v boevoj obstanovke. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2018. № 3 (74). S. 5 – 9. DOI 10. 24411/1999-6241-2018-13001

14. Kasavcev M.Ju. Metodika vospitanija voennyh specialistov na lichnom primere oficera. Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. 2016. № 2 (104). S. 63 – 65.

15. Kozljatnikov O.A. Professional'no-prikladnaja fizicheskaja podgotovka kursantov special'nyh srednih uchebnyh zavedenij MVD Rossii na osnove modelirovanija uslovij i situacij zaderzhanija pravonarushitelej: dis. ... kand. ped. nauk: Volgograd, 2006. 125 s.

16. Krylov A.I. Psihofizicheskaja podgotovka studentov vuzov Rossii, obuchajushhihsja na voennyh kafedrah: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2004. 51 s.

17. Lucenko V.A., Kochetkova S.V. Struktura treninga po fizicheskoj podgotovke voennosluzhashhih s napravlennost'ju na povyshenie stressoustojchivosti. Obshhestvo: sociologija, psihologija. Pedagogika. 2021. № 12 (92). S. 291 – 297. https://doi.org/10.24158/spp.2021.12.44

18. Maksimenko A.M. Osnovy teorii i metodiki fizicheskoj kul'tury. M.; FiS, 2001.

19. Metelev E.A. Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy povyshenija stressoustojchivosti voennosluzhashhih, prohodjashhih voennuju sluzhbu po kontraktu. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. № 10-3 (52). S. 162 – 166.

20. Popov A.G. Professional'no-prikladnaja fizicheskaja podgotovka kursantov vysshih voennyh uchebnyh zavedenij na osnove modelirovanija uslovij boevoj dejatel'nosti: dis. .... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 151 s.

21. Samoukina N.V. Psihologija professional'noj dejatel'nosti. SPb.: Piter, 2004. 224 s.

22. Shvareva L.V., Adzhigitov P.Ja. O neobhodimosti povorota na formirovanie sub#ektnosti kursanta kak pokazatelja ego celostnosti. Pedagogika vysshej shkoly. 2016. № 3 (6). S. 28 – 30.

23. Shelepov A.M., Smagulov N.K., Muhametzhanov A.M., Askarov B.S. Jekstremal'nye situacii i psihogennye faktory voenno-professional'noj dejatel'nosti. 2013. № 7. S. 225 – 227.

24. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine. 1976. № 5. P. 300 – 314.

25. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill, 1956. 325 p.

Bizyaev S.M., Officer-Lecturer,
Military Orders of Lenin, the October Revolution, Suvorov and Zhukov
Academy of Strategic Missile Forces named after Peter the Great

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS IN PHYSICAL TRAINING CLASSES

Abstract: the article discusses approaches to the study of stress resistance with a special focus on empirical studies of increasing the ability of armed forces personnel to cope with factors of various genesis that cause stress during service and combat activities. The conclusion is made about the need to create special psychological and pedagogical conditions in which the formation of stress resistance of cadets of military universities would be purposefully and effectively, the goals, objectives and pedagogical conditions for the implementation of an integrated program for the formation of a high level of stress resistance among cadets of a military university in the process of physical training corresponding to modern requirements of service in the missile forces.

Keywords: stress resistance, cadets of a military university, physical training, pedagogical conditions, personality of a course officer

Гальцев С.А., кандидат философских наук, профессор,
Иркутский национальный исследовательский технический университет,
Толстихин А.Н., доцент,
Биневская А.П.,
Восточно-Сибирский институт МВД России

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация: в соответствии с приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 “Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации”, целью физической подготовки является формирование физической готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных задач, умелому применению физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также обеспечение высокой работоспособности в процессе служебной деятельности. Также в процессе развития своих навыков и умений на протяжении обучения в образовательных организациях МВД России курсанты и слушатели должны обладать специальной психофизической подготовленностью [1].

В настоящее время большое внимание уделяется как физической, так и психологической составляющей лиц, поступающих на службу в органы внутренних дел. Но именно физическая подготовка занимает особое место в образовательном процессе, которая должна постоянно совершенствоваться.

В условиях нехватки времени процесс обучения курсанта должен иметь направленность на профессиональную подготовленность курсантов и слушателей. Это означает, что одним из основных требований подготовки специалиста является целенаправленный образовательный процесс, ориентированный на формирование у курсантов и слушателей навыков, связанных с характером предстоящей профессиональной деятельности [4].

Проблемы формирования и развития физического воспитания курсантов и слушателей образовательных организациях МВД России рассмотрим в данной статье.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая подготовка, формирование физической культуры, курсанты вузов МВД России

Актуальность выбранной темы научной работы обусловлена некоторыми аспектами выполнения служебной деятельности сотрудниками ОВД, а именно условиями осуществления служебной деятельности при условии оказания правонарушителями физического, а иногда и вооруженного сопротивления. Данная тенденция обуславливает необходимость применения сотрудниками полиции физической силы в том числе боевых приемов борьбы, а это подразумевает под собой специальную подготовку сотрудников, развитие их физических качеств, а также постановку техники выполнения таких приемов.

Необходимо отметить, что ввиду осуществления преступных намерений, правонарушители стали все чаще прибегать к применению высококвалифицированных видов единоборств, тщательно подготавливаются к совершению преступлений посредством физической подготовки, прибегают к отысканию оружия и предметов, используемых в качестве оружия.

Статистические данные МВД посредством показателей количества гибели, ранений, увечий сотрудников показывают неспособность полицейских оказать качественное сопротивление в полной мере. При этом целесообразно будет отметить факт того, что проявление недостаточной тактической подготовленности к противостоянию с правонарушителем, может возникнуть, как правило, из-за слабого освоения образовательной программы, включающей физическую подготовку (освоение боевых, болевых и иных приемов воздействия на правонарушителя).

Именно по этой причине, считаем необходимым, в процессе осуществления профессиональной подготовки, особое внимание уделять способам совершенствования тактики применения физической силы, в частности, в применении сотрудниками боевых приемов, позволяющих оказать более рациональное влияние на подавление противника.

Существует несколько трактовок понятия «физическое воспитание», но в данной работе под ним мы будем понимать «организованный процесс управления физическим развитием и физическим образованием человека» [3].

Проанализировав литературные источники, можно выделить ряд подходов, которые применяются при формировании физической культуры у курсантов и слушателей:

1) Культурологический подход, который ставит своей целью формирование физической культуры личности;

2) Целостный подход, обеспечивающий взаимодействие учебной, вне учебной и самостоятельной деятельности, составляющих образовательный процесс физической подготовки;

3) Дифференцированный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей организации физической культуры курсанта.

В соответствии с действующим законодательством, сотрудник полиции имеет право на применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в случае и порядке установленных федеральным законом. При этом особый акцент делается на моменте минимизации ущерба для преступников. [2] Из перечисленных силовых методов воздействия самым безопасным считается применение физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, в отношении правонарушителей. Исходя из этого необходимо разобраться с первоначальными понятиями, такими как «боевые приемы борьбы» и их составляющей.

Боевые приемы борьбы – это раздел физической подготовки, предназначенный для обучения сотрудников отражать начатое в отношении них сопротивление, оказание быстрого и гарантированного обезвреживания преступника. Боевые приемы борьбы являются частью самозащиты сотрудника.

Боевые приемы борьбы, в свою очередь, подразделяются на следующие подвиды:

1. Приемы самостраховки и страховки (включает в себя различного рода кувырки, падения, перевороты, перекаты)
2. Приемы борьбы (приемы удержания, приемы лежа и стоя)
3. Болевые приемы борьбы (загибы, рычаги, скручивания, удушающие приемы)
4. Удары (руками, ногами, сочетания ударов, удары с применением оружия и иных предметов)
5. Приемы защиты от ударов (блоки, отбивы, нырки, уклоны) [5, с. 29].

Далее необходимо отметить области применения боевых приемов в деятельности сотрудников ОВД:

1. Отвечают за нарушения равновесия правонарушителя в случае им сопротивления (схватка, бой) или во время самозащиты сотрудника
2. Оказание усмиряющего воздействия на правонарушителя
3. Оказание повиновения соперника в случае вынуждения правонарушителя к добровольной сдаче и получение досрочной «победы» в случае сопротивления.

Хотелось бы отметить, что боевые приемы всегда основываются на травмирующем факторе, сказывающимся на вашем «оппоненте», так как любое резкое и необдуманное движение может привести к серьезной травме. Данные приемы включают в себя необходимость детального изучения и правильной постановки техники выполнения. Именно для этого необходимо разобрать регламент выполнения таких приемов, основные виды боевого воздействия, сделать разбор характерных ошибок при их выполнении.

Обучение сотрудников ОВД физической подготовке, включающей разделы боевых приемов борьбы, является достаточно важным аспектом в профессиональной деятельности. Так как умение правильно и вовремя применить физическую силу в существующем криминальном мире – залог успешной самообороны, оказание достойного сопротивления правонарушителям. Именно поэтому физическая подготовка в учебных заведениях МВД должна отражать неотъемлемые части и разделы, позволяющие подготовить высококвалифицированных сотрудников ОВД.

Для того, чтобы решить вопросы, касающиеся повышения профессиональных качеств сотрудника, физическая подготовка в вузах МВД включает всестороннее развитие таких качеств, как: выносливость, стрессоустойчивость, скорость, ловкость, быстрота реакции.

Перечислим тактические особенности проведения учебного занятия: так, необходимо позаботиться о том, чтобы занятия, включающие в себя моменты изучения и отработки боевых приемов, проводились исключительно на ровном пространстве, оборудованном специализированной ямой, наполненной мягким наполнителем (допустим, опилки, песок и т.д.). В случае если проведение занятий проходит в строго определенном месте – спортивный зал, необходимо позаботиться о знании и соблюдении мер безопасности каждым курсантом группы. Меры безопасности делятся на общие и специальные (касаемо определенной нагрузки и техники выполнения).

Общие меры безопасности:

- Перед занятием курсанту (за 1,5-2 часа) рекомендуется выпить 350-500 мл воды, за это время вода усвоится, а ее избыток выйдет естественным путем.
- Все действия выполнять строго по команде руководителя учебного занятия
- Прибывать на учебное занятие в соответствующей форменной одежде и обуви
- О плохом самочувствии, о любом болезненном ощущении немедленно докладывать руководителю занятия
- Исключить наличие посторонних предметов
- Проводить качественную разминку

- Осуществлять контроль и самоконтроль на протяжении всего занятия
- Соблюдать меры личной гигиены
- Быть внимательным, не отвлекаться на внешние раздражители
- Соблюдать интервал и дистанцию

Таким образом, для того, чтобы добиться правильного, четкого и быстрого выполнения физического воздействия, необходимо сосредоточить внимание на процессе обучения курсантов навыкам подготовки к занятию, сосредоточенности, качественной разминки, а также постановке техники выполнения боевого (болевого) приема поэтапно, до полного освоения курсантом. Необходимо заострить внимание курсантов на важности боевых приемов, как способов повышения их профессионального мастерства в ходе выполнения служебных задач. Так, процесс обучения курсантов и слушателей физической подготовки в системе образовательных организаций МВД России направлен на решение образовательно-воспитательных задач по формированию необходимых знаний, умений и навыков, совершенствованию основных физических и психических качеств, которые, в свою очередь, помогают решить поставленные ранее проблемы.

Литература

1. Приказ МВД России № 450 от 01.07.17 г. «Об утверждении наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел» // Российская газета. 2018. № 256. 31 декабря.
2. Федеральный закон "О полиции" от 07.02.2011 N 3-ФЗ (с изм. и доп., 21.12. 2021 г.) // СЗ РФ. 2011. № 7 Ст. 900.
3. Намозова С.Ш. Санкт-Петербургский государственный университет, Общеуниверситетская кафедра физической культуры и спорта. Санкт-Петербург, 2012. 3 с. (Наука побеждать. Тема №2). Курс общих основ теории физического воспитания.
4. Основы работы по укреплению служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел: учебное пособие / под общ. ред. канд. педаг. наук В.Л. Кубышко. М.: ЦОКР МВД России, 2008. 80 с.
5. Витютнев Е.Е., Чернышенко К.Ю. Классификация боевых приемов раздела специальной физической подготовки сотрудников ОВД и ведущие физические качества, обусловливающие их выполнение в профессиональных ситуациях // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2013. №3. С. 28 – 31.

References

1. Prikaz MVD Rossii № 450 ot 01.07.17 g. «Ob utverzhdenii nastavlenija po organizacii fizicheskoj podgotovki v organah vnutrennih del». Rossijskaja gazeta. 2018. № 256. 31 dekabrja.
2. Federal'nyj zakon "O policii" ot 07.02.2011 N 3-FZ (s izm. i dop., 21.12. 2021 g.). SZ RF. 2011. № 7 St. 900.
3. Namozova S.Sh. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Obshheuniversitetskaja kafedra fizicheskoj kul'tury i sporta. Sankt-Peterburg, 2012. 3 s. (Nauka pobezhdat'. Tema №2). Kurs obshhih osnov teorii fizicheskogo vospitanija.
4. Osnovy raboty po ukrepleniju sluzhebnoj discipliny i zakonnosti v organah vnutrennih del: uchebnoe posobie. pod obshh. red. kand. pedag. nauk V.L. Kubyshko. M.: COKR MVD Rossii, 2008. 80 s.
5. Vitjutnev E.E., Chernyshenko K.Ju. Klassifikacija boevyh priemov razdela special'noj fizicheskoj podgotovki sotrudnikov OVD i vedushhie fizicheskie kachestva, obuslovlivajushhie ih vypolnenie v professional'nyh situacijah. Fizicheskaja kul'tura, sport – nauka i praktika. 2013. №3. S. 28 – 31.

Galtsev S.A., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Professor,
Irkutsk National Research Technical University,
Tolstikhin A.N., Associate Professor,
Binevskaya A.P.,
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF CADETS AND STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Abstract: in accordance with the order of the Ministry of Internal Affairs of Russia No. 450 dated July 1, 2017 “On approval of the Manual on the organization of physical training in the internal affairs bodies of the Russian Federation”, the purpose of physical training is to form the physical readiness of employees for the successful performance of operational and service tasks, the skillful use of physical force, including combat techniques of wrestling, and also ensuring high efficiency in the course of official activity. Also, in the process of developing their skills and abilities during training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets and trainees must have special psychophysical preparedness [1].

Currently, much attention is paid to both the physical and psychological component of persons entering the service in the internal affairs bodies. But it is physical training that occupies a special place in the educational process, which must be constantly improved.

In conditions of lack of time, the cadet’s training process should be focused on the professional readiness of cadets and trainees. This means that one of the main requirements of specialist training is a purposeful educational process focused on the formation of cadets and trainees’ skills related to the nature of the upcoming professional activity [4].

The problems of formation and development of physical education of cadets and students in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia will be considered in this article.

Keywords: physical education, physical training, formation of physical education, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Афанасьева О.Ю., доктор педагогических наук, доцент,
Быстрай Е.Б., доктор педагогических наук, профессор,
Федотова М.Г., кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ПОЛИКОДОВЫМ ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: цель данной статьи заключается в разработке методических основ использования поликодового текста в иноязычном образовательном процессе в вузе в ходе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Авторы рассматривают понятие «поликодовый текст», отграничивая его от других смежных понятий («креолизованный текст», «мультимодальный текст» и т.п.), обосновывают актуальность обращения специалистов в области лингводидактики и методики к поликодовому тексту как важному элементу содержания обучения иностранному языку в педагогическом вузе, описывают его структуру, образованную вербальными и невербальными составляющими, а также его ведущие характеристики. Особое внимание уделяется лингводидактическому потенциалу поликодового текста, направленному на развитие комплекса профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка, его креативности и познавательной активности.

В статье представлена последовательность этапов работы с поликодовым текстом, каждый из которых отражает тот или иной текстовый уровень, характеризуется специфическим содержанием, использованием в образовательном процессе определенных когнитивных операций, применением различных типов учебно-познавательных заданий, разработанных на основе таксономии Б. Блума и направленных на формирование практических умений, соответствующих уровням функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: поликодовый текст, иноязычный образовательный процесс, будущий учитель иностранного языка, лингводидактика, лингводидактический потенциал, функциональная грамотность

XXI век отмечен бурным развитием и внедрением цифровых технологий во все сферы жизни, включая образование. Широкое распространение современных информационно-коммуникационных средств обусловило появление новых форм презентации информации, так называемых смешанных (поликодовых) текстов, потребовавших, с одной стороны, исследований языка во всем многообразии его проявлений и связей, в частности, с другими семиотическими системами для передачи сообщений не только информационного, но и воздействующего характера [1, 2, 3]. С другой стороны, произошло расширение границ дидактического использования подобных текстов, что сделало процесс овладения иностранным языком более аутентичным, привлекательным для обучающихся, практико-ориентированным и эффективным.

Необходимо обратить внимание на то, что относительно текстов, образованных комбинацией естественного языка с элементами других семиотических систем, в научных исследованиях присутствует некоторая терминологическая неопределенность [4, 5, 6, 7]. Введение в научный оборот целого ряда терминов, таких как «креолизованный текст», «поликодовый текст», «полимодальный текст», затрудняет разработку унифицированного методического подхода к применению такого рода смешанных текстов в практике обучения иностранному языку.

В рамках нашего исследования мы склонны оперировать понятием «поликодовый текст», под которым мы понимаем сложный текстовый феномен, где вербальные и невербальные составляющие элементы образуют (аудио)визуальное структурное, смысловое и функциональное целое, обеспечивающее целенаправленное комплексное прагматическое воздействие на реципиента [8]. Актуальность использования в образовательном процессе поликодовых текстов по сравнению с другими типами текстов можно объяснить следующими причинами.

1. Поликодовые тексты отражают современные тенденции развития коммуникативной культуры общества, ориентированной на поликодовое восприятие действительности на основе современных технологий, позволяющих сочетать письменный текст и статичное изображение с динамической картинкой и звучащей речью.

2. Рост объема визуальной информации в современных средствах коммуникации вызывает огромный интерес обучающихся к неязыковым способам передачи информации, которые, дополняя вербальные тексты, генерируют новые смыслы, привлекательные для обучающихся.

3. Невербальные средства, используемые в поликодовом тексте, обеспечивают быстрое и доступное

восприятие новой информации без необходимости детального вербального разъяснения, уточнения и устранения неправильного толкования.

4. Дозированное присутствие вербального текста отвечает требованиям продуктивного обмена информацией и устранения ее избыточности, что способствует установлению оптимального взаимопонимания между участниками коммуникативного процесса.

Значимость исследования возможностей использования поликодового текста в иноязычном образовательном процессе определяется необходимостью совершенствования содержания, форм, методов и средств обучения иностранному языку, раскрывающих образовательный, развивающий и воспитательный ресурс учебной дисциплины «Иностранный язык».

Уже утвердившаяся тенденция применять в обучении студентов иноязычные поликодовые тексты демонстрирует их обширный лингводидактический потенциал, который заключается в том, что он:

- обеспечивает активизацию речемыслительной деятельности обучающихся по самостоятельному структурированию смыслов на основе нелинейного восприятия и понимания текста как декодирования его вербальной и невербальной составляющих;
- подразумевает наличие знаний различных типов дискурса с учетом особенностей функционирующих в них невербальных элементов, а также форм визуализации информации и их роли в понимании поликодового текста;
- способствует овладению различными стратегиями чтения и аудирования для целостного восприятия информации на основе интеграции смыслов как результата взаимодействия составляющих поликодового текста;
- формирует социокультурную компетенцию, проявляющуюся в способности интерпретировать вербальные и невербальные средства коммуникации в различных культурах;
- развивает креативные способности на основе эмоционально-смыслового соотнесения и образных обобщений частей поликодового текста;
- активизирует фоновые знания и опирается на имеющий лингвистический и экстралингвистический опыт обучающихся;
- развивает способность выявлять ценностную сущность информации и преобразовывать ее в систему смыслов, определяющих траекторию самореализации и саморазвития личности будущего учителя иностранного языка [9, 10].

Поликодовый текст является объектом пристального внимания современных гуманитарных наук – лингвистики, психологии, социологии, коммуникативистики, лингводидактики и т.д. Так, например, в отечественной науке он подробно рассматривался в психолингвистическом аспекте такими учеными, как Е.Е. Анисимова, Л.С. Большакова, М.Б. Ворошилова, О.И. Максименко, Е.В. Кобзева, А.Г. Сонин, О.А. Корда и др., чьи исследования подтвердили мысль о том, что возросший интерес к такого рода текстам детерминирован развитием современных цифровых технологий, позволяющих наряду с печатным текстом использовать визуальные невербальные средства передачи информации.

Однако следует отметить отсутствие сколько-нибудь системных исследований, отражающих особенности работы с поликодовым текстом, в современной лингводидактике и методике обучения конкретным языкам. Вследствие недостатка методических разработок и указаний у обучающихся возникают затруднения в понимании информации, вызванные переключением с вербального кода на невербальный и обратно, т.е. необходимостью перестройки когнитивных стратегий, детерминированных специфическими особенностями восприятия поликодового текста [2].

Мы полагаем, что основными характеристиками поликодового текста, релевантными для его использования в практике обучения иностранным языкам в вузе, выступают:

- целостность, задаваемая коммуникативно-когнитивной установкой автора;
- структурность, представленная наличием вербальной и невербальной составляющих;
- когерентность, обусловленная достижением общего смысла текста за счет взаимодействия вербальной и невербальной частей;
- локативность, заключающаяся в вариативности расположения вербальной и невербальной составляющих в текстовом пространстве;
- наличие паралингвистических и экстралингвистических компонентов коммуникации в тексте;
- иерархичность, состоящая во включении одного компонента текста в другой на основе разных типов отношений между вербальной и невербальной составляющими.

Вербальная составляющая поликодового текста, представленная как в устной, так и письменной формах, опирается на классические механизмы речевой деятельности, культивирующие рационализм, умения критического мышления, способность к обобщению. Однако доминантой поликодового текста выступает не-

вербальная составляющая, интегрированная в вербальное сообщение и выполняющая следующие функции:

- информационно-иллюстративную (передача как содержательно-фактуальной, так и содержательно-концептуальной информации);
- экспрессивную (воздействие на эмоции и чувства обучающегося);
- атрактивную (привлечение внимания и мотивация заинтересованности обучающегося в восприятии поликодового текста);
- эстетическую (реализация образного восприятия действительности);
- рефлексивную (выражение отношения обучающегося к полученной информации и формирование личностных смыслов) [11].

Таким образом, лингводидактическая специфика поликодового текста состоит в его большей эффективности передачи информации по сравнению с вербальными текстами за счет одновременного использования разных каналов восприятия (визуального, слухового, визуально-слухового) и более гибкой структуры, которая требует от обучающегося овладения особыми когнитивными стратегиями декодирования информации, заключенной в разных составляющих поликодового текста, с последующей интеграцией извлеченных смыслов в единое целое на основе активизации механизма переключения с вербального кода на невербальный и обратно.

Исходя из этого, методика работы с поликодовым текстом, представляющим собой конвергенцию различных кодов и каналов восприятия, должна быть основана на:

- изменении способов мышления и смене когнитивного стиля, опирающегося на чувственное постижение смыслов;
- нелинейном характере его восприятии обучающимися, заключающемся в том, что вербальные и невербальные составляющие организуют некоторые смысловые блоки, последовательность обработки которых определяется их местом в иерархической системе поликодового текста, а также той ролью, которую они играют в его понимании;
- учете особенностей ведущего анализатора восприятия текста: визуального (связанного с поиском характеристик и признаков, необходимых для формирования зрительного образа содержания текста); слухового (связанного с формированием наглядно-аудиального образа); аудиовизуального (связанного с целостным восприятием и представлением об окружающем мире с помощью органов зрения и слуха);
- соотнесении стратегий восприятия текста с различными стратегиями чтения и аудирования, каждая из которых характеризуется мотивом, целью и способами, направленными на получение конечного образовательного продукта [10].

Предлагая трехступенчатую модель восприятия поликодового текста, состоящую из первичной структурной обработки, лексической обработки и семантической обработки текста, исследователи отводят ведущую роль невербальной составляющей [2, 12]. Разделяя это мнение, мы уточняем указанную модель, исходя из того, что восприятие любого текста, включая поликодовый, представляет собой сложный психологический процесс, состоящий в создании у обучающегося целостного динамичного образа содержания текста, который подвергается постоянной корректировке. Таким образом, мы выделяем четыре этапа работы с поликодовым текстом: идентификацию, осмысление, интерпретацию, рефлексию.

На этапе идентификации имеет место первичная обработка текста, связанная с формулированием речевой задачи, созданием необходимого уровня мотивации к получению новой информации, установкой на критическое осмысление личностно значимых фрагментов текста, активизацией фоновых знаний и языкового опыта обучающихся. Цель данного этапа состоит в достижении ими понимания основной информации, определении темы и установлении проблемы текста. На этом этапе действует механизм вероятностного прогнозирования, который регулирует и направляет работу с текстом. При этом выдвижение гипотез создает основу для восприятия всех составляющих поликодового текста.

Особенность второго этапа – осмысления – связана с изучением структуры и содержания невербальной составляющей, которая предваряет восприятие информации, заключенной в вербальном компоненте. Информационно-поисковая деятельность направлена на выборочное извлечение информации в зависимости от предлагаемых обучающимся задач.

Цель третьего этапа состоит в интеграции смыслов, заключенных в каждой из составляющих текста, для выяснения замысла автора. При этом следует учитывать, что невербальная и вербальная составляющие в структуре поликодового текста могут вступать в разного рода отношения, например, пересечения (наличие некоторой общей части в информации, содержащейся в каждой из составляющих); подчинения (когда одна из составляющих является условием для понимания другой); автономности (когда составляющие, обладая смысловой самостоятельностью, существуют отдельно и могут быть декодированы независимо друг от друга) [13].

Цель четвертого этапа сводится к формированию ценностного отношения обучающихся к полученной информации и личностно значимых смыслов. Задания, реализуемые на данном этапе, способствуют формулированию личной оценки на основе точного и полного понимания содержания текста, критического осмысления авторской позиции с помощью личного опыта.

Работа с поликодовым текстов происходит в ходе активной иноязычной познавательной деятельности обучающихся, которая приводит к созданию образовательного продукта в виде понимания текста на основе анализа и усвоения как языковой информации, так и содержательной информации, полученной из вербальных и невербальных источников, а также овладения новыми когнитивными стратегиями извлечения информации с использованием различных каналов ее восприятия.

Ориентация обучающегося на производство конечного образовательного продукта в виде собственного текста предполагает выход за пределы учебной ситуации и включение обучающегося в реальный социокультурный контекст, что соответствует высокому уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции и, следовательно, функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка в области чтения, детерминированному степенью новизны, самостоятельности и креативности созданного иноязычного текста, свободой выбора содержания иноязычного сообщения.

Разработка комплекса лингводидактических заданий с опорой на таксономию Б. Блума [14] позволяет преподавателю отслеживать процесс движения студента к цели, состоящей во всестороннем понимании поликодового текста на основе постепенного перехода от управления (преподавателем) через соуправление (обучающимся совместно с преподавателем) к самостоятельному регулированию студентом своей познавательной деятельности.

Адаптировав идеи Б. Блума к методике работы с поликодовым текстом, мы выделили четыре группы заданий (когнитивные, когнитивно-поисковые, когнитивно-исследовательские и когнитивно-оценочные), каждая из которых соответствует определенному этапу работы с поликодовым текстом (табл. 1).

Таблица 1

Этапы работы с поликодовым текстом

№№	Название этапа	Содержа-ние этапа	Текстовый уровень	Когнитивные операции	Тип заданий	Умения/ формулировки заданий	Уровень развития функциональной грамотности
1	Идентификация	Восприя-тие целостного текста	Сотекст	Первичный синтез	Когнитивный	Воспроизведите, опишите, определите, покажите, продемонст-рируйте, используйте и т.д.	Содержательный
2	Осмысление	Работа с невербаль-ной и вербаль-ной составляющими текста	Контекст	Анализ	Когнитив-но-поисковый	Сравните, обоснуйте, найдите, выберите и т.д.	Содержательно-языковой
3	Интерпретация	Интеграция вербальной и невербальной частей текста	Подтекст	Синтез	Когнитив-но-исследовательский	Докажите, сделайте вывод и т.д.	Содержательно-смысловой
4	Рефлексия	Ценност-ное отношение к информации	Авторский текст	Обобщение	Когнитивно-оценочный	Оцените, выскажите свое мнение, порекомендуйте и т.д.	Содержательно-критический

Таким образом, поликодовый текст имеет большую лингводидактическую и методическую ценность, так как обеспечивает целостное восприятие текстового пространства благодаря одновременному использованию разных каналов восприятия, что способствует развитию интеллектуального потенциала обучающихся за счет освоения новых когнитивных стратегий, направленных на извлечение и обработку требуемой информации, а также развитию их иноязычной коммуникативной компетенции. Следовательно, работа с поликодовыми текстами в ходе иноязычного образовательного процесса стимулирует развитие функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка, подразумевающей высокий уровень читательской грамотности, а также креативного и критического мышления.

Литература

1. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. № 21. С. 75 – 80. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyy-tekst-aspekty-izucheniya-1 (дата обращения: 21.08.2022)

2. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. … докт. филол. наук. М., 2006. 42 с.

3. Хуацзин Цзоу. Теоретические аспекты изучения поликодового текста в современном языкознании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 295 – 298. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-polikodovogo-teksta-v-sovremennom-yazykoznanii (дата обращения: 27.08.2022)

4. Большакова Л.С. О содержании понятия «Поликодовый текст» // Вестник СамГУ. 2008. № 63. С. 19 – 24. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-polikodovyy-tekst-1 (дата обращения: 14.07.2022)

5. Кобзева Е.В. Поликодовый текст как объект филологического анализа // Известия ВГПУ. 2017. № 10 (123). С. 58 – 62. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-kak-obekt-filologicheskogo-analiza (дата обращения: 30.07.2022)

6. Максименко О.И. Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93 – 102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-vs-kreolizovannyy-tekst-problema-terminologii (дата обращения: 11.08.2022)

7. Пауло С.С.Т.М.Ж. Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный // Филологические науки // Вопросы теории и практики. 2022. № 6. С. 2017 – 2023. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannye-teksty-kreolizovannyy-vs-polikodovyy-vs-multimodalnyy (дата обращения: 27.08.2022)

8. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. М.: Тезаурус, 2013. 121 с.

9. Сыроватская К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник МГЛУ. 2015. Вып. 4 (715). С. 94 – 100.

10. Даминова С.О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке // Известия высших учебных заведений. Серия: «Гуманитарные науки». 2013. Т. 4. № 1. С. 78 – 83.

11. Корда О.А. Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: автореф. дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 20 с.

12. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построенияи восприятия // Наука и школа. 2014. № 4. С. 128 – 134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-osobennosti-postroeniyai-vospriyatiya (дата обращения: 2.08.2022)

13. Терских М.В. Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 76 – 84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-verbalnogo-i-vizualnogo-komponentov-v-metaforizirovannyh-tekstah-sotsialnoy-reklamy (дата обращения: 27.08.2022)

14. Anderson L.W. and Krathwohl D.R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.

References

1. Voroshilova M.B. Kreolizovannyj tekst: aspekty izuchenija. Politicheskaja lingvistika. 2007. № 21. S. 75 – 80. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyy-tekst-aspekty-izucheniya-1 (data obrashhenija: 21.08.2022)

2. Sonin A.G. Modelirovanie mehanizmov ponimanija polikodovyh tekstov: avtoref. dis. … dokt. filol. nauk. M., 2006. 42 s.

3. Huaczin Czou. Teoreticheskie aspekty izuchenija polikodovogo teksta v sovremennom jazykoznanii. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2020. № 1. S. 295 – 298. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-polikodovogo-teksta-v-sovremennom-yazykoznanii (data obrashhenija: 27.08.2022)

4. Bol'shakova L.S. O soderzhanii ponjatija «Polikodovyj tekst». Vestnik SamGU. 2008. № 63. S. 19 – 24. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-polikodovyy-tekst-1 (data obrashhenija: 14.07.2022)

5. Kobzeva E.V. Polikodovyj tekst kak ob#ekt filologicheskogo analiza. Izvestija VGPU. 2017. № 10 (123). S. 58 – 62. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-kak-obekt-filologicheskogo-analiza (data obrashhenija: 30.07.2022)

6. Maksimenko O.I. Polikodovyj vs. kreolizovannyj tekst: problema terminologii. Vestnik RUDN. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika. 2012. № 2. S. 93 – 102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-vs-kreolizovannyy-tekst-problema-terminologii (data obrashhe-nija: 11.08.2022)

7. Paulo S.S.T.M.Zh. Smeshannye teksty: kreolizovannyj vs polikodovyj vs mul'timodal'nyj. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2022. № 6. S. 2017 – 2023. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannye-teksty-kreolizovannyy-vs-polikodovyy-vs-multimodalnyy (da-ta obrashhenija: 27.08.2022)

8. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaja kommunikacija (na materiale kreolizovannyh tekstov): uchebnoe posobie dlja studentov fakul'tetov inostrannyh jazykov vuzov. M.: Tezaurus, 2013. 121 s.

9. Syrovatskaja K.S. Ispol'zovanie polikodovyh tekstov pri obuchenii chteniju na inostrannom jazyke. Vestnik MGLU. 2015. Vyp. 4 (715). S. 94 – 100.

10. Daminova S.O. Psihologodidakticheskie osnovy audiovizual'nogo vosprijatija informacii na inostrannom (anglijskom) jazyke. Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Serija: «Gumanitarnye nauki». 2013. T. 4. № 1. S. 78 – 83.

11. Korda O.A. Kreolizovannyj tekst v sovremennyh pechatnyh SMI: strukturno-funkcional'nye harakteristiki: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2013. 20 s.

12. Sergeeva Ju.M., Uvarova E.A. Polikodovyj tekst: osobennosti postroenijai vosprijatija. Nauka i shkola. 2014. № 4. S. 128 – 134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-osobennosti-postroeniyai-vospriyatiya (data obrashhenija: 2.08.2022)

13. Terskih M.V. Vzaimodejstvie verbal'nogo i vizual'nogo komponentov v metaforizirovannyh tekstah social'noj reklamy. Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. 2017. № 3 (16). S. 76 – 84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-verbalnogo-i-vizualnogo-komponentov-v-metaforizirovannyh-tekstah-sotsialnoy-reklamy (data obrashhenija: 27.08.2022)

14. Anderson L.W. and Krathwohl D.R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.

Afanasyeva O.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Bystray E.B., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Fedotova M.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF WORKING WITH A POLYCODE TEXT IN THE PROCESS OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract: the purpose of this article is to develop methodological foundations for the use of a polycode text in a foreign language educational process at a university in the course of professional training of a future foreign language teacher.

The authors consider the concept of "polycode text", delimiting it from other related concepts ("creolized text", "multimodal text", etc.), substantiate the relevance of the interest of specialists in the field of linguodidactics and methodology to the polycode text as an important element of the content of teaching a foreign language in a pedagogical university, describe its structure, formed by verbal and non-verbal components, as well as its leading characteristics. Particular attention is paid to the linguodidactic potential of a polycode text, aimed at developing a set of professional competencies of a future foreign language teacher, his creativity and cognitive activity.

The article presents a sequence of stages of working with a polycode text, each of which reflects a certain text level, is characterized by specific content, the use of certain cognitive operations in the educational process, the use of various types of educational and cognitive tasks developed on the basis of B. Bloom's taxonomy and aimed at the formation of practical skills that correspond to the levels of functional literacy of the future teacher of a foreign language.

Keywords: polycode text, foreign language educational process, future teacher of a foreign language, linguodidactics, linguodidactic potential, functional literacy

Ермилова Л.П., профессор,
Ким З.Б., доцент,
Институт изящных искусств,
Московский педагогический государственный университет

ГИГИЕНА ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛУ

Аннотация: статья посвящена вопросам гигиены певческого голоса как важнейшей составляющей процесса обучения академическому вокалу. Авторами отмечаются все важные аспекты соблюдения гигиены голоса певца: режим питания и сна, время занятий, гендерные различия между мужским и женским голосами, физиологические особенности голоса (особенно во время пубертатного периода при мутации голоса у подростков), необходимые правила и упражнения.

Целью данной работы является определение места всех необходимых условий и правил соблюдения гигиены певческого голоса в дидактической системе обучения вокалу. Авторы работы констатируют, – чтобы понять место певческой гигиены в дидактике обучения вокалу, необходимо последовательно рассмотреть все её нюансы.

Перечисляются и даются характеристики некоторым, в том числе, профессиональным заболеваниям вокалистов: дислалия, ринофония, дисфония, фонастения, а также заболеваниям дыхательных путей (ангина, трахеит, ларингит и др.).

Даются методические рекомендации по соблюдению гигиены певческого голоса в процессе обучения академическому вокалу.

В связи с затронутой проблематикой педагогического исследования сформулированы необходимые дидактические принципы обучения вокалу: принцип доступности; эмоционально-положительной обстановки на занятии; принцип учета индивидуальных особенностей; принцип учета возрастных особенностей; принцип постоянного самоконтроля; постепенности и последовательности. Отмечается большое значение концентрического метода М.И. Глинки, а также комплекса вокальных упражнений А.Е. Варламова для постепенного и аккуратного развития певческого голоса.

Ключевые слова: певческий голос, гигиена, физиология, заболевания, профессиональные заболевания певцов, правила, принципы

Голос человека очень хрупкий акустический аппарат, без которого он не может общаться, полноценно жить, осуществлять профессиональную деятельность. В основе существующих методик обучения академическому вокалу лежит много принципов и методов, приемов и способов, которые образовались в процессе становления различных певческих школ (итальянской, французской, русской и т.д.). В частности, Д.Е. Чернов отмечает: «История русской вокальной педагогики – это история выдающихся певцов и педагогов, создавших школу пения на основании своего личного опыта, подсказанного их исполнительской практикой. Они воспитали плеяду замечательных певцов, будучи не теоретиками, а практиками. К таковым относились М. Глинка [2], А. Варламов [1], А. Даргомыжский и др.» [12, с. 247]. Однако, не смотря на достаточную методическую разработанность мировой школы пения, крайне скудное место, по нашему мнению, уделяется гигиене певческого голоса как важнейшей составляющей процесса обучения вокалу. Научные и методические наработки в области охраны певческого и речевого голоса стали появляться преимущественного с середины 20 века и отразились в трудах советских исследователей.

Необходимо отметить, что в основе здорового развития вокалиста в процессе обучения пению, находится грамотность педагога, опыт которого помогает осуществить вокально-слуховой анализ и понять состояние своего ученика, определить временную нагрузку для него, тип и комплекс упражнений, необходимый певческий репертуар. Как пишет специалист в области исследования голоса И.И. Левидов: «Наука о голосе, к сожалению, не дает еще в настоящее время достаточного материала для построения в полной мере научной методики обучения пению. Поэтому вокальная педагогика базируется до сих пор преимущественно на эмпирически выработанных приемах воспитания голоса. Сложность явлений при певческом звукообразовании и отсутствие в полной мере научно-обоснованной методики воспитания вокалиста являются основными причинами большинства встречающихся в вокальной практике ошибок, нередко ведущих к порче, а в худших случаях – даже к полному срыву голосов и разнообразным заболеваниям голосового аппарата у вокалистов» [7, с. 8]. Поддерживая мнение И.И. Левидова необходимо отметить, что в плане развития всего музыкального образования нужно подходить научно, системно, опираясь на исследования из областей естественной науки (акустики, анатомии, фониатрии, физиологии, экспериментальной фонетики и др.).

Целью данной работы является определение места всех необходимых условий и правил соблюдения гигиены певческого голоса в дидактической системе обучения вокалу. Чтобы понять место певческой гигиены в принципах и методах обучения, необходимо последовательно рассмотреть все её нюансы.

Профессиональный вокалист – это человек, которому просто необходимо соблюдать дисциплину по отношению к себе в плане гигиены, иначе у него есть шансы просто испортить голос и остаться без профессии.

Первым из всех правил является соблюдение временных режимов: длительности урока, мелких перерывов и общего отдыха (особенно для профессионалов, которым необходимо концентрироваться). Режим занятий должен строиться на понимании уровня развитости певца. Для начинающего вокалиста это время может составлять от 20 до 30 минут с перерывами: в первой части урока распевание, а во второй разучивание, исполнение вокального произведения. По мере развития выносливости голоса, можно увеличить продолжительность занятий до 45 минут с перерывами по 5-10 минут [11, с. 127]. При этом нужно обращать внимание на индивидуальные различия в плане физиологической выносливости учащегося. Для одного на первых уроках может быть достаточно всего 15 минут, а для другого потребуются сразу все 45.

Общая продуктивность в работе и обучении зависит от режима сна. В сутки любому человеку для качественного отдыха и пополнения энергии нужно спать не менее 7 часов, как считают специалисты. Однако, необходимо помнить, что существуют биологические часы, которые действуют циклами по 4 часа. Таким образом, человеку необходимо для полноценного отдыха спать либо по 8 часов в сутки, либо по 4 часа, если того требуют экстренные жизненные обстоятельства. При этом надо понимать, что поспать всего 4 часа можно только один раз в неделю, в остальные дни надо расчитывать свое время так, чтобы спать по 8 необходимых часов, иначе организм начнет истощатся, станут замедлятся все когнитивные функции мозга (мыслительные процессы). Сразу после сна голос может не звучать из-за того, что все физиологические процессы еще замедленны и отсутствует нужный тонус всего организма. Поэтому занятия вокалом лучше проводить в дневное или вечернее время суток.

Режим питания является важнейшим фактором сохранения здорового голоса. Певцу не следует употреблять различные острые пряности, приправы. Не следует также употреблять семечки подсолнуха, орехи и т.п., поскольку все это вызывает микро повреждения глотки (раздражение). Необходимо воздерживаться от употребления холодных напитков и продуктов, особенно сразу после пения, когда аппарат еще разгорячен. При частом употребление алкоголя голос может начать хрипеть. Особо вредная привычка как для вокалистов, так и для человека вообще – курение. Оно провоцирует занижение голоса. В этом плане курение особо любят басы-октависты, которым, вместо того, чтобы естественно, путем систематических упражнений развивать низкий регистр, нравится поддерживать этот эффект курением, тем самым ухудшая свое здоровье. Кроме того, как пишет Г.П. Стулова: «у курильщиков наблюдается постоянное раздражение дыхательных путей, что приводит к возникновению хронических воспалительных процессов» [11, с. 128]. Вот что также пишет об этом Л.Б. Дмитриев: «Однако приспособляемость организма велика, и многие певцы позволяют себе курить. Но учащемуся пению курение особенно вредно, ибо меняющееся состояние слизистой оболочки меняет певческие ощущения. Педагог бывает в затруднении, не понимая, является ли охриплость голоса и мокрота результатом неправильных приемов или следствием курения. От курения голос становится более грубым, в нем появляются призвуки, сипотца – как следствие постоянного прохождения мокроты между связок во время пения» [3, с. 624, 13].

Влияют на формирование голоса соответсвенно гендерные физиологические отличия. Мужчинам в плане физиологии проще, нежели женщинам, так как у последних в менструальные дни в разной степени наблюдаются воспалительные процессы в гортани (отеки, покраснения). Кровеносные сосуды в эти дни становятся очень ломкими и при напряжении голоса могут произойти их разрывы, кровоизлияния, из-за чего голос просто откажет и им не возможно будет управлять, он не будет звучать. Обычно в эти дни певицам особенно трудно петь и по правилам соблюдения гигиены необходимо отказаться от всякого пения вообще.

В плане возрастной физиологии педагогу вокалисту необходимо помнить соответственно о мутационном периоде и сложностях, которые при этом возникают. Мутация наступает под влиянием резких физиологических изменений в результате полового созревания. Переход от детского голоса во взрослый длится у всех подростков по разному от нескольких недель – до пяти лет, что требует индивидуального подхода со стороны педагога. При этом у мальчиков происходят выраженные анатомические изменения гортанного скелета: хрящи гортани увеличиваются в размерах (особенно щитовидный), отмечается быстрый рост голосовых складок с 13-14 мм до 20-25 мм [4, с. 127-131]. Собственно отличительно мужские голосовые мышцы формируются обычно к 11-12 годам. В голосе девочек происходит понижение на несколько тонов, уменьшается вокальный диапазон, появляется охриплость и напряжённость корня языка, а длина голосовых

складок увеличивается до 15-18 мм. В голосе появляется сипота, вялость и неблагозвучность, неустойчивость, ощущение неловкости, утомление. Однако порой мутационный период для девочек проходит вовсе незаметно и связано это с тем, что рост гортани происходит равномерно и постепенно не меняя своей естественной конфигурации. Если половое развитие запаздывает, то развитие гортани и голоса может замедлиться.

В мутационном периоде условно различают три стадии: начальная, острая и завершающая. *Начальная стадия* начинает проявляться в сокращении диапазона голоса. Появляется неловкость, покашливание, охриплость и сипота при пении. Теряется красота тембра, голос грубеет, постепенно теряется звонкость и легкость. Интонация становится неустойчивой. *Острая стадия* характеризуется тем, что все вышеперечисленные явления прогрессируют. Усиливается охриплость и сипота. Болезненные ощущения не только затрудняют пение, но и в некоторых случаях делают его невозможным. Значительно укорачивается диапазон, резко падает сила звука. В этот период учащиеся могут петь «двумя голосами»: детским и взрослым. Голос часто срывается. В этот период происходят значительные изменения в гортани: сильное покраснение слизистой оболочки, отечность голосовых складок, задней стенки гортани, что особенно опасно при пении сложных, агрессивных упражнений. Для *завершающей стадии* характерно постепенное увеличение диапазона и силы певческого голоса, его тембровое обогащение. Болезненные ощущения при пении постепенно исчезают. В мутационном периоде особенно строго необходимо соблюдать все вышеуказанные правила гигиены певческого голоса в плане: питания, отдыха, времени занятий.

Теперь необходимо сказать о целом ряде заболеваний голоса как у профессионалов, так и не у профессионалов. Существуют проблемы, которые связаны как с психологическими заболеваниями человека, так и дефектами речевого аппарата. Это такие заболевания как: дислалия – (от греческого «dislalio»: «dis» – расстройство, «lalio» – говорить) нарушение звукопроизношения в словах при здоровом слухе. Очень распространённый дефект речи, который проявляется в виде искажения произношения отдельных фонем или замены одних согласных другими; ринофония – («rhinos» – нос и «phone» – звук) – это носовой (гнусавый) оттенок голоса из-за неправильного на- правления выдыхаемой струи воздуха. Причины: мягкое нёбо не дотягивается до задней стенки глотки, вялость работы артикуляционного аппарата, психические травмы, проведенные операции на глотке или гортани – перечисляет Г.П. Стулова [8, с. 8]. В этом случае необходима активная работа над дыханием (дыхательные упражнения) и развитие артикуляционного аппарата (скороговорки и другие упражнения); дисфония – (от греческого «disphone» – расстройство звука голоса), то есть расстройство голосообразования, которое проявляется в нарушении интонационной частоты, силы и тембра, упругости голоса. Голос может стать хриплым, слабым, чрезмерно вибрирующим. Основной причиной может служить не соблюдение принципа доступности изучаемого и исполняемого репертуара, то есть перегрузка голоса, несоразмерность с силами ученика и его голосовыми возможностями, бесконечное пение в высокой тесситуре, или даже переживание стресса; фонастения – (от греческого «phonasthenia» – звук, голос + слабость) при воспроизведении звуков появляется осиплость голоса в результате неплотного смыкания голосовой щели. Отмечается при заболевании верхних дыхательных путей. В худших случаях требует режима молчания и лекарственной терапии. Могут быть и другие причины появления сипа в голосе, отмечает Г.П. Стулова: «связанные с отсутствием плотности краевого смыкания голосовых связок: вялость мышц дыхательной системы; зажимы мышц гортани; форсировка звука, когда певец поёт на «задранной» вверх гортани; пение в несвойственной для данного певца тесситуре; переутомление голоса и др» [8, с. 10]. И это еще не полный список самых различных болезней и речевых дефектов.

Отдельно нужно отменить, самые распространенные заболевания Ц дыхательных путей. Первым из них и самым распространенным является конечно — *насморк*. Как отмечает Л.Б. Дмитриев: «иногда учащиеся спокойно относятся к явлениям хронического насморка, воспалительного состояния носоглотки, зева или глотки (фарингит), незначительным раздражениям трахеи или бронхов. Надо сразу сказать, что в результате такого отношения обязательно будет страдать певческая функция и развитие голоса будет весьма затруднено» [3, с. 627]. С этим согласна и Г.П. Стулова отмечая, что в первый день при этом частом заболевании голос еще звучит, а затем после пения происходит расслабление голосовых мышц и звучность пропадает [11, с. 130, 14]. При всем этом насморк спускается на гортань и ухудшает способность к управлению голосом. Постоянный насморк может вызвать воспалительное поражение слизистой оболочки, выстилающей внутреннюю поверхность верхнечелюстной пазухи – *гайморит*, что является очень не приятным и опасным осложнением. Также неприятным заболеванием является *ларингит* – воспаление слизистой оболочки гортани и голосовых связок, вызванное той же простудой или инфекцией. В результате даже после выздоровления может наблюдаться несмыкание голосовых складок. Несмыкание голосовых складок лучше всего на сто процентов устраняется пением упражнений на штрих «стаккато» «на средних звуках диапазона

голоса умеренным по силе звуком» [8, с.10, 15] как отмечает исходя из своего практического опыта Г.П. Стулова.

Необходимо также своевременно выявлять и лечить *ангину* и особо внимательным быть к *трахеиту*, что среди заболеваний дыхательных путей особо серьезное для певцов. При простудных заболеваниях необходимо контролировать самый неприятный побочный эффект – кашель. При сильных приступах кашля голосовые складки травмируются со всеми вытекающими. В первую очередь ухудшается звучность голоса, появляется дискомфорт. Во время сильного кашля и любого простудного заболевания лучше вовсе воздержатся от вокальных занятий и для начала полностью выздороветь. Как говорил талантливый вокалист и преподаватель Е.Г. Крестинский: «пение – настолько слаженный комплекс и все элементы его настолько взаимосвязаны и взаимозависимы, что один недостаток просто не может существовать изолировано от другого, так как он всегда вызывает и другие» [6, с. 77]. Поэтому не стоит провоцировать другие проблемы. Надо относится к голосу с осторожностью и беречь его.

Еще певцу в процессе пения необходимо знать следующие правила: не допускать форсирования звука при пении, то есть агрессивной вокализации, а для этого надо чаще использовать аккуратную (мягкую) атаку звука, не давить звук, не кричать; при пении стараться больше работать слухом, а не голосом – анализировать, что поешь и правильно ли при этом все делаешь. Основой для правильного процесса пения является поставленное дыхание. Здесь можно применять принцип знаменитой дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой: «быстрые ритмичные вдохи в сочетании с простейшими движениями рук, ног, головы и туловища для активизации мышечного тонуса всего тела, а следовательно, и голосового аппарата» [11, с. 60]. Формированию правильного дыхания способствуют занятия определенными видами спорта: плавание и другие виды спорта, где необходимо работать над дыханием. Есть универсальные упражнения, например для музыкантов, играющих на духовых инструментах, так как принципы работы дыхания у них и певцов одинаковые. Упражнение: учащийся занимает положение стоя, ставит ноги на ширине плеч, ставит руки на области диафрагмы с двух сторон, набирает воздух нижней частью живота (диафрагмой) и на звук «Ч» плотно выдыхает столб воздуха при этом слегка наклоняясь вперед. Данное упражнение дает прилив крови к головному мозгу, что может вызвать головокружение у начинающих и сразу разогревает вокальный аппарат после буквально 10-ти повторений.

Итак, изложив все основные правила и рекомендации по гигиене певческого голоса, можно определить ряд необходимых дидактических принципов, которые систематически их реализуют в процессе обучения вокалу.

Принцип доступности – учебный репертуар должен быть посилен учащемуся. Этот принцип также касается соблюдения гигиены голоса при пении, поскольку непосильный репертуар вызывает, соотвественно, быструю усталость и перенапряжение, а при определенных физиологических проблемах может ухудшить работу голоса, вызвав различные осложнения, и, в частности те, о которых уже говорилось выше. В этом контексте очень точно отмечает И.И. Левидов: «В результате крикливого пения, исполнения непосильных вещей, а также «взрослой манеры» пения дети вплетают в звучание своего голоса чуждые детской природе элементы» [7, с. 9]. Важно также отметить факт, о котором упоминает И.И. Левидов. Действительно, «взрослая манера» пения, а именно прямое подражание голосу профессионального взрослого певца, ребенку или подростку противопоказано. Не может девочка 11 лет, исходя из физиологии еще не развитого голоса, петь также, как и взрослая профессиональная певица. В этом плане педагогу нужно работать с учениками больше методами: объяснения, разъяснения и т.п. Естественно, это не исключает того, что учащийся должен слушать записи профессиональных исполнений или ходить на концерты. Педагогу необходимо как бы «вытащить» из ученика собственный, не чем не испорченый голос. Нельзя позволять голосу ученика подпадать под влияние тех возможностей, которые ему еще не доступны в силу необученности и неразвитости голоса.

Принцип эмоционально-положительной обстановки на занятии – педагогу необходимо делать все возможное для создания эмоционально благоприятной атмосферы, в которой ученику будет комфортно обучаться, чтобы ему было интересно и он не терял мотивацию. Положительная атмосфера – это залог психологического здоровья ученика, что влияет, естественно, и на его голос. Отрицательные эмоции непременно вызовут реакцию – мышечные зажимы, безынициативность к занятиям пению.

Принцип учета индивидуальных особенностей – возрастные особенности, тип голоса и характера ученика, его предпочтения в рамках репертуара (исходя из принципа доступности), должны учитываться. Как справедливо отмечает профессор Г.П. Стулова, говоря о природном разнообразии различий человека: «отсюда и наблюдающееся в практике разнообразие приемов и методов обучения в зависимости от тех или иных задач по воспитанию и развитию данного ученика и его голоса. Поэтому-то отечественная педагогика рассматривает воспитание и обучение как творческий процесс» [9, с. 32].

Принцип учета возрастных особенностей – в итог ранее сказанному, нужно отметить, что голос младшего школьника (ребенка), соответственно, отличается от голоса подростка (особенно в мутационный период), а голос взрослого от голоса подростка.

Принцип постоянного самоконтроля – любой певец должен все время анализировать свое общее самочувствие и состояние своего голоса, выполнять все вышеуказанные гигиенические предписания. Прогулка после активного занятия вокалом с разогретыми связками на морозе без шарфа, даже всего одного километра пути от Института до метро, может привести к простуде, которая не понятно как в физиологической динамике далее отразиться на организме. Для педагога этот принцип будет трактоваться как постоянная разъяснительная работа с учеником на протяжении всего периода обучения с целью выработать навык соблюдения всех нюансов гигиены певческого голоса. Постоянно необходимо напоминать ученику обо всех возможных опасностях и проблемах, связанных с голосовым аппаратом, и о том, – как беречь его.

Принцип постепенности и последовательности – это главный тактический принцип, благодаря которому возможно успешно формировать голос певца и соблюдать все правила гигиены. Он объединяет в себе все. Формирование любого навыка, способности или развитие каких либо мышечных механизмов не происходят сразу. Так устроена наша физиология и весь организм в целом. Ему требуется последовательные тренировки, упражнения, которые только с течением времени дают результат при правильной методической реализации. В вопросе постепенности и последовательности голосообраования большой прорыв сделал выдающийся русский композитор Михаил Иванович Глинка [2]. Он заслуженно считается основоположником русской вокальной школы. Его концентрический метод является универсальным. Михаил Иванович говорил: «…сперва надо усовершенствовать натуральные тоны, т.е. без всякого усилия берущиеся… Упражнения развиваются от тонов натуральных, центра голоса, на которых держится спокойная речь человека, к тонам, окружающим центр голоса» [9, с. 70]. Далее целый комплекс систематических, последовательных упражнений создал современник М.И. Глинки – Александр Егорович Варламов [1]. Его упражнения постепенно усложняются ритмически и интонационно, давая возможность слуху и голосу певца, соотвественно, привыкать и развиваться.

Таким образом, гигиена певческого голоса является важнейшей составляющей процесса обучения академическому вокалу. Она должна всячески прививаться учащемуся своим преподавателем с целью сохранения его голоса, поскольку в любом виде деятельности и обучения приоритетом для человека должно оставаться крепкое здоровье.

Литература

1. Варламов А.Е. Полная школа пения. М.: Музгиз, 1953. 105 с.
2. Глинка М.И. Упражнения для уравнения и усовершенствования гибкости голоса / с предисл. и прил. Н. И. Компанейского. М. и др.: П. Юргенсон, 1910?. 10, 11 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Москва: Музыка, 1968. 675 с.
4. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 3-е изд., испр. СПб.: Изд-во: «Лань», 2003. 192 с.
5. Ермилова Л.П., Ким З.Б. Обработки народных песен, романсы и арии из классических опер для высокого и низкого голосов в сопровождении фортепиано / Сост.: Л.П. Ермилова, З.Б. Ким. М.: РИТМ, 2021. 96 с.: ил. (Библиотека вокалиста. Вып. №1).
6. Козмин В.С. 105-лет со дня рождения заслуженного деятеля искусств РСФСР, профессора Е.Г. Крестинского // Традиции и инновации в современном музыкальном образовании: Т65 межвузовский сборник науч.-метод. трудов / под общ. ред. Г. П. Стуловой, А. П. Юдина. Москва: МПГУ, 2020. С. 74 – 81.
7. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. М.: Изд-во Юрайт, 2020, 268 с. (Серия: Антология мысли).
8. Стулова Г.П. Обучение пению как здоровьесберегающий фактор // Вопросы музыкально-педагогического образования: Сборник научно-методических статей кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Института искусств МПГУ. Вып. 5 / Под общей ред. Г.П. Стуловой. М.: ООО Изд-во «РИТМ», 2017. 190 с.
9. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2021. 216.
10. Стулова Г.П. Акустические основы вокальной методики. М.: Изд-во РИТМ, 2015. 136 с.

11. Стулова Г.П. Теория и методика обучения пению: учебное пособие. СПб.: Изд-во: «Лань», «Планета музыки», 2017. 140 с.

12. Чернов Д.Е. Особенность прохождения мутационного периода у мальчиков, обучающихся пению // Журнла: «Педагогическое образование в России». Издание: Уральского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 245 – 248.

13. Сенцова А.Г. Методика изучения вокального слуха младших школьников в условиях общего музыкального образования // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 1. С. 104 – 111.

14. Павлова Н.В., Янушевская Д.Г. Основные компоненты исполнительского процесса студента-вокалиста, способствующие раскрытию содержания музыкального произведения // Современный ученый. 2021. № 2. С. 106 – 110.

15. Скороходова Н.В. Теоретико-методологические основы здоровьесбережения голоса студента-вокалиста // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 8. С. 154 – 158.

References

1. Varlamov A.E. Polnaja shkola penija. M.: Muzgiz, 1953. 105 s.

2. Glinka M.I. Uprazhnenija dlja uravnenija i usovershenstvovanija gibkosti golosa. s predisl. i pril. N. I. Kompanejskogo. M. i dr.: P. Jurgenson, 1910?. 10, 11 s.

3. Dmitriev L.B. Osnovy vokal'noj metodiki. Moskva: Muzyka, 1968. 675 s.

4. Emel'janov V.V. Razvitie golosa. Koordinacija i trening. 3-e izd., ispr. SPb.: Izd-vo: «Lan'», 2003. 192 s.

5. Ermilova L.P., Kim Z.B. Obrabotki narodnyh pesen, romansy i arii iz klassicheskih oper dlja vysokogo i nizkogo golosov v soprovozhdenii fortepiano. Sost.: L.P. Ermilova, Z.B. Kim. M.: RITM, 2021. 96 s.: il. (Biblioteka vokalista. Vyp. №1).

6. Kozmin V.S. 105-let so dnja rozhdenija zasluzhennogo dejatelja iskusstv RSFSR, professora E.G. Krestinskogo. Tradicii i innovacii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii: T65 mezhvuzovskiĭ sbornik nauch.-metod. Trudov. pod obshh. red. G. P. Stulovoĭ, A. P. Judina. Moskva: MPGU, 2020. S. 74 – 81.

7. Levidov I.I. Pevcheskij golos v zdorovom i bol'nom sostojanii. M.: Izd-vo Jurajt, 2020, 268 s. (Serija: Antologija mysli).

8. Stulova G.P. Obuchenie peniju kak zdorov'esberegajushhij factor. Voprosy muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovanija: Sbornik nauchno-metodicheskih statej kafedry muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva v obrazovanii Instituta iskusstv MPGU. Vyp. 5. Pod obshhej red. G.P. Stulovoj. M.: OOO Izd-vo «RITM», 2017. 190 s.

9. Stulova G.P. Didakticheskie osnovy obuchenija peniju: monografija. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2021. 216.

10. Stulova G.P. Akusticheskie osnovy vokal'noj metodiki. M.: Izd-vo RITM, 2015. 136 s.

11. Stulov, G.P. Teorija i metodika obuchenija peniju: uchebnoe posobie. SPb.: Izd-vo: «Lan'», «Planeta muzyki», 2017. 140 s.

12. Chernov D.E. Osobennost' prohozhdenija mutacionnogo perioda u mal'chikov, obuchajushhihsja peniju. Zhurnla: «Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii». Izdanie: Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 2. S. 245 – 248.

13.Sencova A.G. Metodika izucheniya vokal'nogo sluha mladshih shkol'nikov v usloviyah obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 1. S. 104 – 111.

14.Pavlova N.V., YAnushevskaya D.G. Osnovnye komponenty ispolnitel'skogo processa studenta-vokalista, sposobstvuyushchie raskrytiyu soderzhaniya muzykal'nogo proizvedeniya. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 2. S. 106 – 110.

15.Skorohodova N.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy zdorov'esberezheniya golosa studenta-vokalista. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 8. S. 154 – 158.

Ermilova L.P., Professor,
Kim Z.B, Associate Professor,
Institute of Fine Arts,
Moscow Pedagogical State University

HYGIENE OF THE SINGING VOICE AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE PROCESS OF TEACHING ACADEMIC VOCALS

Abstract: the article is devoted to the issues of hygiene of the singing voice as the most important component of the process of teaching academic vocals. The authors note all the important aspects of the hygiene of the singer's voice: diet and sleep, class time, gender differences between male and female voices, physiological characteristics of the voice (especially during puberty with voice mutation in adolescents), necessary rules and exercises.

The purpose of this work is to determine the place of all the necessary conditions and rules for observing the hygiene of the singing voice in the didactic system of teaching vocals. The authors of the work state that in order to understand the place of singing hygiene in the didactics of teaching vocals, it is necessary to consistently consider all its nuances.

Some, including occupational diseases of vocalists are listed and characterized: dyslalia, rhinophonia, dysphonia, phonasthenia, as well as respiratory diseases (tonsillitis, tracheitis, laryngitis, etc.). Methodological recommendations are given for observing the hygiene of the singing voice in the process of teaching academic vocals.

In connection with the issues of pedagogical research raised, the necessary didactic principles of teaching vocals are formulated: the principle of accessibility; emotionally positive atmosphere in the classroom; the principle of taking into account individual characteristics; the principle of taking into account age characteristics; the principle of constant self-control; gradualism and consistency. The great importance of the concentric method of M.I. Glinka, as well as the complex of vocal exercises of A.E. Varlamov for the gradual and accurate development of the singing voice is noted.

Keywords: singing voice, hygiene, physiology, diseases, occupational diseases of singers, rules, principles

Кутузова О.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт развития образования

САМОАНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: статья посвящена актуальному вопросу анализа педагогом качества собственной деятельности. Раскрывается понятие «самоанализ педагогической деятельности». Процесс самоанализа представлен во взаимосвязи с рефлексией и самооценкой. Обосновывается значимость самоанализа качества педагогической деятельности в работе учителя, рассматриваются функции самоанализа. Доказывается необходимость проведения самоанализа для дальнейшего профессионального развития педагога, а также с точки зрения выполнения требований современной нормативно-правовой базы. Результаты самоанализа служат основой для обобщения и представления педагогического опыта. Представлены профессиональные дефициты педагогов в области проведения самоанализа, выявленные в ходе проведённого исследования. В целях оказания методической помощи педагогам в направлении организации, проведения и оформления результатов самоанализа предложена программа повышения квалификации «Методические аспекты проведения педагогом самоанализа качества профессиональной деятельности», предназначенная для педагогов общеобразовательных организаций. Представлены ключевые аспекты программы: цель, планируемые результаты обучения, учебные темы, характеристика итоговой работы слушателей. Апробация данной программы показала, что по завершению обучения педагоги отмечали осознание значимости системной работы по анализу собственной деятельности, повышение методической грамотности, формирование навыков аналитической работы по оценке качества профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоанализ, профессиональная деятельность, профессионализм учителя, профессиональное развитие, обобщение опыта, качество педагогической деятельности, общее образование

Качество современного общего образования находится в прямой зависимости от качества педагогической деятельности, профессионализма каждого учителя. Развитие образования в значительной степени связано с повышением уровня профессионального роста педагогических кадров. Динамично меняющийся социум предъявляет новые требования к качеству образования, которое обеспечивает общеобразовательная организация. Сегодняшний выпускник школы должен быть коммуникабельным, креативно мыслящим, способным к самоопределению и самореализации. Именно учитель развивает такие качества личности обучающихся, которые позволят им в дальнейшем продолжить обучение, быть целеустремлёнными и успешными в жизни. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС) общего образования педагог должен формировать у своих обучающихся не только предметные, но и метапредметные, личностные результаты; владеть новыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями; создавать необходимые условия для всестороннего развития личности ребёнка.

В рамках реализации Федерального проекта «Учитель будущего» особую актуальность представляет задача непрерывного профессионального развития педагогов. К учителю сегодня предъявляются высокие требования, среди которых необходимо выделить постоянное саморазвитие, совершенствование профессионализма, повышение качества собственной педагогической деятельности. Требования профессионального стандарта «Педагог», ФГОС всех ступеней общего образования ориентируют педагогов на повышение качества своей профессиональной деятельности. Профессиональное развитие педагога невозможно без системного анализа собственной деятельности. Самоанализ позволяет учителю провести рефлексию своей деятельности по всем направлениям, сделать выводы, выделить достижения, понять свои проблемные аспекты, поставить цели на будущее. Педагогический словарь (авторы Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.) раскрывает понятие «самоанализ педагогической деятельности» как «изучение учителем состояния, результатов своей собственной учебно-воспитательной работы, установление причинно-следственных взаимосвязей между элементами педагогических явлений, определение путей дальнейшего совершенствования обучения и воспитания учащихся. Функции самоанализа: диагностическая, познавательная, преобразующая, самообразовательная» [3, с. 84]. Самоанализ выполняет диагностическую функцию, так как педагог оценивает результаты своей работы за определённый период, выделяет сильные и слабые стороны. Кроме того, в ходе самоанализа учителю полезно проводить самодиагностику готовности к осуществлению определённых видов деятельности, например, к формированию функциональной грамотности обучающихся. Выводы, полученные в результате самодиагностики, самооценки позволяют педагогу определить свои профессиональные затруднения, наметить пути решения проблем. Преобразующая функция самоанализа проявляется в том, что работая над выявленными в ходе анализа затруднениями, учитель преобразует сла-

бые аспекты своей работы в успешные достижения. Выполняя самоанализ, педагог использует различные методы и приёмы аналитической работы, формы обобщения и представления собственного педагогического опыта. Прежде чем использовать большое разнообразие таких форм, педагогу предстоит их изучить и выбрать то, что подходит именно ему, исходя из его предпочтений, опыта работы, особенностей преподаваемого предмета. В этом аспекте самоанализ выполняет познавательную и самообразовательную функции. Кроме того, самоанализ качества профессиональной деятельности является основой саморазвития педагога.

Научные подходы к проблеме самоанализа профессиональной деятельности разрабатывались выдающимися теоретиками и организаторами народного образования Н.Ф. Бунаковым, А.В. Луначарским, Н.И. Пироговым, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким и др. В своих трудах они подчёркивали творческий подход учителей к профессиональной деятельности, в основе которого лежит анализ педагогической работы, внутренняя мотивация, потребности в самообразовании [4, с. 13]. Так, В.А.Сухомлинский отмечал: «Сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд» [5, с. 1] «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интерес к теоретическому осмыслению опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой» [1, с. 1] «Логическое следствие анализа собственной работы заключается в том, что учитель сосредоточивает внимание на какой-то, по его мнению, играющей в данном случае наиболее важную роль, стороне педагогического процесса, исследует, изучает факты, читает педагогическую и методическую литературу. Так начинается высший этап педагогического творчества – сочетание практики с элементами научного исследования» [8, с. 25].

Самоанализу качества урока, как важнейшей составляющей педагогической деятельности каждого учителя, посвятили свои научные труды Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, М.В. Левит, Т.И. Шамова. Процесс самоанализа во взаимосвязи с рефлексией и самооценкой наиболее полно в психологическом аспекте описал В.П. Беспалько. Он раскрыл этот процесс через профессиональное самосознание, которое является неотъемлемой частью педагогического мастерства и мерилом развития учителя. Автор выделяет четыре основных компонента профессионального самосознания:

1) «актуальное Я» – каким сейчас себя видит учитель;
2) «ретроспективное Я» – каким он себя видит и оценивает по отношению к начальным этапам своей работы;
3) «идеальное Я» – каким хотел бы стать учитель;
4) «рефлексивное Я» – как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают руководство школы, коллеги, ученики и родители.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя и основывается на трёх других. «Идеальное Я» даёт перспективу личности и обуславливает саморазвитие в профессиональной сфере. «Рефлексивное Я» является шкалой среды в профессиональной деятельности учителя и обеспечивает объективность самооценки [2, с. 125].

Анализируя свою работу, учитель изучает и оценивает все составляющие педагогической деятельности: проектировочную, исполнительскую и рефлексивную. Проектировочная деятельность рассматривается с точки зрения качества проектирования образовательного процесса: рабочей программы по предмету, календарно-тематических планов работы на год, плана воспитательной работы и др. При анализе исполнительской деятельности оценивается качество проведённых уроков, воспитательных мероприятий, занятий внеурочной деятельности, в том числе открытых и конкурсных. Качество исполнительской деятельности во многом зависит от качества проектировочной. К примеру, эффективность проведённого урока во многом обусловлена качеством предварительно разработанного проекта урока, в котором спроектированы планируемые образовательные результаты, подобрано предметное содержание урока. Выводы, сделанные педагогом по результатам самоанализа служат основой для постановки новых целей и, тем самым, являются определённой движущей силой профессионального развития учителя. Итоги анализа собственной деятельности педагог представляет в разных формах как в своей образовательной организации (в виде отчёта о проделанной работе за определённый период, в форме выступления на заседаниях методического объединения или педагогического совета), так и вне её (в форме портфолио для прохождения процедуры аттестации на квалификационную категорию, участия в конкурсах профессионального мастерства, публикации статьи и др.). Самоанализ служит основой для обобщения педагогического опыта, что безусловно важно для саморазвития учителя. Обобщая свой опыт работы, педагог находит новые идеи, раскрывает иные грани своих возможностей.

Как показывает личный опыт работы с педагогами общеобразовательных организаций, проведение самоанализа, а затем и обобщение педагогического опыта, вызывает определённые трудности у учителя. Этот достаточно трудоёмкий процесс должен стать системным в деятельности каждого педагога

независимо от его опыта работы. Практика постоянного анализа результатов своего труда способствует как профессиональному развитию учителя, так и повышению качества преподавания, а значит, и развитию образования в целом. Обобщая собственный опыт работы, педагог занимается аналитической деятельностью, которая позволяет ему определить свои проблемные стороны работы, так называемые профессиональные дефициты. Не каждый педагог может системно описать свой опыт, используя результаты самоанализа. В современной педагогической науке нет единого варианта проведения самоанализа качества педагогической деятельности, что также усложняет этот процесс для педагога. Даже опытные учителя часто сталкиваются с трудностями при обобщении и представлении собственного педагогического опыта, который может быть полезен другим, особенно молодым коллегам. Анализ профессиональных дефицитов педагогов общеобразовательных организаций, проведённый Институтом развития образования Самарской области, выявил следующие проблемные аспекты в части проведения самоанализа качества педагогической деятельности, а затем и представления собственного опыта педагогическому сообществу:

- педагоги недооценивают важность данного направления работы, недостаточно подготовлены к этой деятельности;
- у педагогов недостаточно сформированы или отсутствуют навыки и умения отбора, анализа, сравнения результатов, подтверждающих опыт конкретными примерами;
- отсутствует системность в описании собственного опыта;
- затруднение в вычленении проблемы своей педагогической деятельности;
- педагоги не владеют формами обобщения и представления педагогического опыта.

Это лишь основные трудности, с которыми сталкиваются учителя при осмыслении собственного педагогического опыта. В этой ситуации педагоги нуждаются в профессиональной помощи, методическом сопровождении их работы в указанном направлении. С целью повышения профессионального уровня педагогов нами разработана и апробирована программа повышения квалификации «Методические аспекты проведения педагогом самоанализа качества профессиональной деятельности» в объёме 36 часов. Планируемые результаты обучения по данной программе следующие: по завершению обучения слушатель будет знать:

1. Понятие и сущность самоанализа качества профессиональной деятельности педагога.
2. Современные требования, предъявляемые к профессиональной деятельности педагога.
3. Формы проведения и представления самоанализа педагога.
4. Требования к различным материалам, описывающим педагогическую деятельность.
5. Методические подходы к самоанализу педагогического опыта.
6. Алгоритм системного самоанализа качества профессиональной деятельности педагога.

Педагог будет уметь:

1. Описывать собственный педагогический опыт на основе проведённого самоанализа профессиональной деятельности в соответствии с установленными техническими и методическими требованиями.
2. Презентовать результаты самоанализа качества профессиональной деятельности.

Актуальность востребованности результатов программы определяется:

- обязанностью педагогических работников систематически повышать свой профессиональный уровень в соответствии с ФЗ «Об образовании» (ст. 48) [9];
- требованиями профессионального стандарта «Педагог», предъявляемыми к учителю;
- порядком аттестации педагогов в части предъявляемых требований к профессиональным компетенциям педагогических работников;
- необходимостью предоставлять описание, обобщение и самоанализ педагогического опыта как компонента конкурсных материалов всех конкурсов профессионального мастерства педагогов.

Тематический план данного курса повышения квалификации включает такие темы как «Профессиональное развитие педагога как условие соответствия современным требованиям», «Методические основы проведения самоанализа качества презентации собственного педагогического опыта учителя», «Методические основы проведения самоанализа качества методических продуктов учителя», «Технологические основы описания собственного опыта как результата самоанализа качества педагогической деятельности», «Презентация результатов самоанализа качества профессиональной деятельности». В каждой теме есть теоретические (лекционные) и практические занятия. Теоретический материал курса подразумевает изучение современной нормативно-правовой базы в сфере образования, отражающей ребования, предъявляемые к педагогу; всестороннее раскрытие понятия «самоанализ качества профессиональной деятельности педагога»; рассмотрение алгоритмов проведения самоанализа, различных форм обобщения и представления результатов и др. На практических занятиях слушатели курсов заполняют информационную карту собственного педагогического опыта, формулируют свои профессиональные затруднения, выделяют главную про-

блему, планируют мероприятия для её решения, анализируют и оценивают методические продукты педагогов, предложенные преподавателем, с точки зрения соответствия требованиям, предъявляемым к данному виду работ по обобщению и представлению своего опыта. Итоговой работой слушателей курсов по данной программе является описание собственного педагогического опыта в текстовой форме на основе проведённого самоанализа профессиональной деятельности в соответствии с предлагаемым алгоритмом, установленными техническими и методическими требованиями. На заключительном занятии педагоги публично презентуют свою работу. Результаты самоанализа устно обсуждаются слушателями курсов. Преподаватель, ведущий курс, предоставляет возможность взаимооценки итоговых работ слушателями курсов, используя при этом карту оценивания. Апробация данной программы повышения квалификации в течение 2021-2022 учебного года показала высокую востребованность и эффективность этого курса. По окончании курса педагоги отмечали осознание значимости системной работы по анализу собственной деятельности, повышение методической грамотности, формирование навыков аналитической работы по оценке качества профессиональной деятельности. Анализ педагогического состава слушателей курса показал, что большая часть учителей, прошедших повышение квалификации по программе «Методические аспекты проведения педагогом самоанализа качества профессиональной деятельности» успешно применили знания и умения, сформированные на занятиях, в практической деятельности. Поскольку самоанализ является важным подготовительным этапом для прохождения процедуры аттестации, то данный курс оказал методическую помощь педагогам в этом направлении. Часть учителей вышли на конкурсы профессионального мастерства (Конкурс на присуждение премий лучшим учителям за достижения в педагогической деятельности, Областной конкурс долгосрочных воспитательных проектов особой педагогической и общественной значимости, Конкурс «Наставник в системе образования Самарской области»). Участвуя в любом профессиональном конкурсе, учитель представляет свой опыт работы, предварительно проанализировав качество собственной деятельности по определённым критериям. Умение описывать и оформлять в различных формах качественные результаты своего труда позволило педагогам на высоком уровне представить свои конкурсные материалы. Таким образом, программа повышения квалификации «Методические аспекты проведения педагогом самоанализа качества профессиональной деятельности» оказывает существенную методическую помощь учителю, а также стимулирует его профессиональное развитие. Систематическое проведение самоанализа деятельности мотивирует педагога к обобщению, а в дальнейшем и к распространению своего педагогического опыта. Без анализа результатов собственной работы невозможно осознанное целеполагание и движение по индивидуальной траектории профессионального развития. Самоанализ качества является новым вектором профессионального поиска и развития учителя, что в свою очередь способствует развитию системы образования в целом.

Литература

1. Анализ эффективности профессионально-педагогической деятельности // Электронная энциклопедия Студопедия [Электронный ресурс] Режим доступа. https://studopedia.org/10-129847.html (дата обращения: 22.09.2022)

2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

4. Перенкова Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003 187 с. РГБ ОД, 61:03-13/1446-0 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-sposobnosti-uchitelja-k-samoanalizu-professionalnoj-dejatelnosti-v.html (дата обращения: 22.09.2022)

5. Самопознание и деятельность учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://multiurok.ru/index.php/blog/samopoznaniie-i-dieiatiel-nost-uchitielia.html (дата обращения 22.09.2022)

6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. М., 1979. Т. 2.

7. Сухомлинский В.А. О специфике педагогического труда [Электронный ресурс] Режим доступа: https://znanio.ru/media/va-suhomlinskij-o-spetsifike-pedagogicheskogo-truda-2676700 (дата обращения: 22.09.2022)

8. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школы. М.: «Просвещение», 1969.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.09.2022)

References

1. Analiz jeffektivnosti professional'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti. Jelektronnaja jenciklopedija Studopedija [Jelektronnyj resurs] Rezhim dostupa. https://studopedia.org/10-129847.html (data obrashhenija: 22.09.2022)

2. Bespal'ko V.P., Tatur Ju.G. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov. M.: Vysshaja shkola, 1989. 144 s.

3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Ju. Pedagogicheskij slovar': Dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. M.: I; M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. 176 s.

4. Perenkova E.V. Razvitie sposobnosti uchitelja k samoanalizu professional'noj dejatel'nosti v processe metodicheskoj raboty: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2003 187 c. RGB OD, 61:03-13/1446-0 [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-sposobnosti-uchitelja-k-samoanalizu-professionalnoj-dejatelnosti-v.html (data obrashhenija: 22.09.2022)

5. Samopoznanie i dejatel'nost' uchitelja [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://multiurok.ru/index.php/blog/samopoznaniie-i-dieiatiel-nost-uchitielia.html (data obrashhenija 22.09.2022)

6. Suhomlinskij V.A. Izbrannye proizvedenija: v 5 t. M., 1979. T. 2.

7. Suhomlinskij V.A. O specifike pedagogicheskogo truda [Jelektronnyj resurs] Rezhim dostupa: https://znanio.ru/media/va-suhomlinskij-o-spetsifike-pedagogicheskogo-truda-2676700 (data obrashhenija: 22.09.2022)

8. Suhomlinskij V.A. Pavlyshskaja srednjaja shkola. Obobshhenie opyta uchebno-vospitatel'noj raboty v sel'skoj srednej shkoly. M.: «Prosveshhenie», 1969.

9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 №273-FZ [Jelektronnyj resurs]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 22.09.2022)

Kutuzova O.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Education Development

SELF-ANALYSIS OF THE QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A NECESSARY CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Abstract: the article is devoted to the topical issue of the teacher's analysis of the quality of his own activity. The concept of "introspection of pedagogical activity" is revealed. The process of self-analysis is presented in relation to reflection and self-esteem. The importance of self-analysis of the quality of pedagogical activity in the work of a teacher is substantiated, the functions of self-analysis are considered. The necessity of self-analysis for the further professional development of the teacher, as well as from the point of view of meeting the requirements of the modern regulatory framework, is proved. The results of self-analysis serve as a basis for generalization and presentation of pedagogical experience. The article presents the professional deficits of teachers in the field of self-analysis, identified in the course of the study. In order to provide methodological assistance to teachers in the direction of organizing, conducting and processing the results of self-analysis, a professional development program "Methodological aspects of self-analysis of the quality of professional activity by a teacher" is proposed, intended for teachers of general education organizations. The key aspects of the program are presented: the purpose, planned learning outcomes, educational topics, characteristics of the final work of the trainees. The approbation of this program showed that upon completion of the training, teachers noted the awareness of the importance of systematic work on the analysis of their own activities, the improvement of methodological literacy, the formation of analytical skills to assess the quality of professional activity.

Keywords: introspection, professional activity, teacher professionalism, professional development, generalization of experience, quality of pedagogical activity, general education

Латипова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Исламов А.Э., кандидат педагогических наук, доцент,
Елабужский институт, филиал Казанского Приволжского федерального университета

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ НА БАЗЕ КЛЮЧЕВЫХ ЦЕНТРОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОМА НАУЧНОЙ КОЛЛАБОРАЦИИ ИМЕНИ К.А. ВАЛИЕВА

Аннотация: необходимость развития в Российской Федерации наукоемких технологий и создания высокотехнологичных производств по приоритетным направлениям науки и техники зафиксировано в стратегических документах и инициативах, определяющих в том числе подготовку кадров будущего – кадров цифровой экономики. В этой связи ключевыми задачами являются воспитание будущих инженерных кадров в системе общего и дополнительного образования, создание условий для исследовательской и проектной деятельности обучающихся. В рамках нашего исследования мы попытались изучить это и проанализировать деятельность Дома научной коллаборации имени Камиля Ахметовича Валиева в свете новых инициатив и приоритетов.

Ключевые слова: технология, инженерное образование, инженерное мышление, обучающиеся, образовательные проекты

Сегодня инженерная подготовка в Российской Федерации является одним из приоритетных направлений обновления содержания образования на всех ступенях и формах образовательной деятельности. Данные положения нормативно закреплены в более чем 40 инициативах социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года [3]. Блок инициатив «Технологический рывок» представлен в пятнадцати предложениях-инициативах, в число которых входит и проект «Передовые инженерные школы» – как один из инструментов обеспечения экономики страны квалифицированными кадрами и перевода экономики на инновационный путь развития.

Материалы из свободной энциклопедии определяют «инженерное образование», как «… деятельность по преподаванию знаний и принципов в профессиональной практике инженера» [1], «… область технической деятельности, включающая в себя целый ряд специализированных областей и дисциплин, направленная на практическое приложение и применение научных, экономических, социальных и практических знаний с целью обращения природных ресурсов на пользу человека» [2]. Мы солидарны с данными трактовками и в контексте данных определений рассмотрим подходы образовательных организаций к «деятельности по преподаванию знаний» инженерной направленности.

Инженерное образование всегда остается и будет актуальным. Например, Проект «Инженерный класс в московской школе» стартовал в 2015 году в соответствии с приказом Департамента образования города Москвы. Такие классы впоследствии были организованы в 110 школах Москвы на базе 10-11 классов [4]. В проекте участвует около 25 Федеральных ВУЗов Москвы и области и большое количество предприятий Москвы, работающих в индустрии высоких технологий (например, технопарки, РОСАТОМ и т.д.).

Инженерный класс – это новая модель профильного инженерного образования для школьников, где большое внимание уделено работе с одаренными детьми и с детьми, мотивированными на обучение именно по инженерному направлению. Программы обучения включают общеобразовательные и дополнительные предметы [4]. Инженерный класс – «… новая модель образования по программам общеобразовательных и дополнительных предметов» [5]. Данный проект помогает школьникам определиться с направлением будущей технической профессии и получить дополнительные знания.

В некоторых образовательных организациях инженерные классы начинают формировать с 7 по 9 классы. Если сравнивать инженерный класс с профильным физико-математическим классом, то во втором просто увеличено количество часов на прохождение профильных предметов. В школе ученик получает огромное количество знаний, и только потом - в ВУЗе, он овладевает технологиями. В инженерном классе кроме профильного изучения предметов технической направленности есть еще возможность познакомиться с инженерными специальностями, попробовать себя в них [4]. Кроме углубленного изучения математики, физики и информатики, ученики проходят элективные курсы по выбору [5]:

- компьютерное черчение;
- коллоидная химия и основы нанотехнологии;
- альтернативная электроэнергетика;
- программирование в среде SCRATCH;
- 3D-моделирование в программе Sketch Up.

Как мы видим, все это дает возможность для осознанного выбора будущей инженерной профессии. Еще одним из направлений ознакомления обучающихся с инженерными знаниями являются такие научно-образовательные проекты, как Кванториумы, IT-парки, Дома научных коллабораций. Например, на базе Дома научной коллаборации имени Камиля Ахметовича Валиева при Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета, на наш взгляд, созданы все условия, для успешного освоения инженерных знаний:

Материальная база. Для удобства ДНК разделено на несколько зон: проектная, опытно-экспериментальная, шахматная, лекторий, робототехники и промдизайна, технического творчества.

Образовательные услуги. Свыше 15 дополнительных общеобразовательных программ с охватом обучающихся с 5 до 18 лет. Например, «Научный микс», «Шахматная азбука», «3D моделирование и инженерная графика», «Промдизайн: скетчинг и моделирование», «Разработка приложений в «1С Предприятие 8», «Основы мехатроники и микроэлектроники», «МультLand» и прочие. Больше внимание уделяется интенсивам-погружению через научно-образовательные проекты такие как «Занимательная математика», «Занимательная биология», «Школа Арт-дизайна», «Школа новых технологий», каждый общей трудоемкостью в 36 часов в формате тематических смен в каникулярное время (осень, зима, весна, лето). Текущие мероприятия с охватом 1500 человек: научные квесты, образовательные мастер-классы, конкурсы, хакатоны, воркшопы, проект «Неделя науки», «IT-каникулы» и прочие.

Педагогические кадры. Реализация дополнительных общеобразовательных программ, Проектов и текущих мероприятий осуществляется профессорско-преподавательским составом ведущих кафедр и отделений Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, магистрами с участием студентов профессионального обучения и педагогических профилей подготовки, а также привлечением работодателей. Например, для реализации Проекта «АрхиП» приглашается архитектор города Елабуга. Проект «Школа новых технологий» реализуется мощью наших интеллектуальных партнеров RoboLand [6] – проект людей, для которых смыслом жизни стало создание и продвижение методик детского образования в сфере IT.

Преимущества. Дом научной коллаборации функционирует на базе Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета - это площадка для проведения курсов повышения квалификации и переподготовки преподавательских кадров (учителей предметников, мастеров и педагогов производственного обучения); Регионального этапа Чемпионата WorldSkills Russia по компетенции «Преподавание технологии» по двум возрастным категориям (юниоры и рабочие профессии). Но и конечно же получение опыта и первых профессиональных проб для студентов - будущих педагогов Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. Производственную (педагогическую) практику в том и числе и вожатскую практику многие проходят на базе Дома научной коллаборации.

Имеющийся опыт по формированию основ инженерного образования у обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет, позволил центру дополнительного образования «Дом научной коллаборации имени Камиля Ахметовича Валиева» Елабужского института КФУ принять участие в реализации плана проведения Десятилетия науки и технологий в Республике Татарстан во исполнении Указа Президента Российской Федерации от 25.04.2022 №231 «Об объявлении в Российской федерации Десятилетия науки и технологий», что позволяет говорить о востребованности и состоятельности материального и учебно-методического сопровождения реализуемого проекта.

Рассмотрим учебно-методическое сопровождение по формирования основ инженерного мышления на примере научно-образовательного квеста «Science микс» для дошкольников. Группу участников квеста из числа дошкольников в игровой форме делим на образовательные мини-коллективы. У каждой группы свой маршрут (пять маршрутных листов). Образовательные треки: Радио Попова – «Связисты», дрон-рейсинг – «Экспресс почта», кахут «Наука рядом», Робо-бой. Продолжительность маршрута 60 минут. Во время маршрутов обучающиеся работают с таким оборудованием и конструкторами как: «Знаток», квадрокоптеры, планшеты, наборы по робототехнике LEGO Education SPIKE Prime. Сопровождают их волонтеры из числа студентов. Группа, набравшая больше всех фишек «Наука – это круто!» получают математическую головоломку в подарок, с которой они смогут играть в детском саду.

Системное проведение научно-образовательных квестов и посещение цикловых занятий, трудоемкостью от 24 до 72 часов на наш взгляд дают не только возможность ближе познакомиться с цифровыми технологиями, их возможностями, но и получить первые пробы работы с ними, завлечь в профессиональный мир, осознанно подойти к выбору профиля подготовки и электива в образовательных учреждениях, что несомненно сформирует будущих профессионалов-инженеров.

Кроме того, благодаря наличию передового оборудования и учебно-методического обеспечения, на базе Дома научной коллаборации имени Камиля Ахметовича Валиева Елабужского института КФУ проходят

уроки технологии в соответствии с новым ФГОС ООО (от 31.05.2021 г. №287) [7] и обновленным содержанием технологического образования на основе Примерной программы по технологии [8]. Реализация уроков технологии на основе этих нормативных документов возможна в формате сетевого взаимодействия, введение модулей, формирующих инженерное мышление («Компьютерная графика. Черчение», «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Автоматизированные системы») с ежегодной трудоемкостью от 8 до 20 часов с 5 по 9 классы.

Таким образом, актуальность обновления материально-технического и научно-методического обеспечения – содержания, форм, методов, функционирования организаций дополнительного образования обусловлена необходимостью повышения мотивации к выбору инженерных профессий и создания системы непрерывной подготовки будущих квалифицированных инженерных кадров, обладающих академическими знаниями и профессиональными компетенциями для развития приоритетных направлений отечественной науки и техники.

Литература

1. Википедия. URL: https://en.wikipedia.org (дата обращения: 28.08.2022)
2. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org (дата обращения: 28.08.2022)
3. Перечень инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года. URL: http://static.government.ru/media/files/jwsYsyJKWGQQAaCSMGrd7q82RQ5xECo3.pdf (дата обращения: 08.09.2022)
4. Инженерный класс в Московской школе. URL: https://detinform.ru/chto-takoe-inzhenernyy-klass-i-chem-otlichaetsya-ego-programma.html (дата обращения: 10.09.2022)
5. Инженерный класс в школе: что такое и чем отличается от обычного физмата. URL: https://n-72.ru/company/news/inzhenernyy_klass_v_shkole_chto_takoe_i_chem_otlichaetsya_ot_obychnogo_fizmata/ (дата обращения: 10.09.2022)
6. RoboLand: Робототехника для детей и не только. URL: https://vk.com/roboland_kzn (дата обращения: 28.08.2022)
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000 (дата обращения: 30.08.2022)
8. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Технология». URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Tehnologiya_proekt_.htm (дата обращения: 02.09.2022)

References

1. Vikipedija. URL: https://en.wikipedia.org (data obrashhenija: 28.08.2022)
2. Vikipedija. URL: https://ru.wikipedia.org (data obrashhenija: 28.08.2022)
3. Perechen' iniciativ social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii do 2030 goda. URL: http://static.government.ru/media/files/jwsYsyJKWGQQAaCSMGrd7q82RQ5xECo3.pdf (data obrashhenija: 08.09.2022)
4. Inzhenernyj klass v Moskovskoj shkole. URL: https://detinform.ru/chto-takoe-inzhenernyy-klass-i-chem-otlichaetsya-ego-programma.html (data obrashhenija: 10.09.2022)
5. Inzhenernyj klass v shkole: chto takoe i chem otlichaetsja ot obychnogo fizmata. URL: https://n-72.ru/company/news/inzhenernyy_klass_v_shkole_chto_takoe_i_chem_otlichaetsya_ot_obychnogo_fizmata/ (data obrashhenija: 10.09.2022)
6. RoboLand: Robototehnika dlja detej i ne tol'ko. URL: https://vk.com/roboland_kzn (data obra-shhenija: 28.08.2022)
7. Prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. N 287 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija". URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000 (data obrashhenija: 30.08.2022)
8. Primernaja rabochaja programma osnovnogo obshhego obrazovanija predmeta «Tehnologija». URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Tehnologiya_proekt_.htm (data obrashhenija: 02.09.2022)

Latipova L.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Islamov A.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yelabuga Institute (branch) Kazan (Volga Region) Federal University

IMPLEMENTATION OF ENGINEERING TRAINING ON THE BASIS OF KEY CENTERS OF ADDITIONAL EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF THE HOUSE OF SCIENTIFIC COLLABORATION NAMED AFTER K.A. VALIEV

Abstract: the need for the development of science-intensive technologies in the Russian Federation and the creation of high-tech industries in priority areas of science and technology is recorded in strategic documents and initiatives that determine, among other things, the training of future personnel – personnel of the digital economy. In this regard, the key tasks are the education of future engineering personnel in the system of general and additional education, the creation of conditions for research and project activities of students. As part of our study, we tried to study this and analyze the activities of the House of Scientific Collaboration named after Kamil Akhmetovich Valiev in the light of new initiatives and priorities.

Keywords: technology, engineering education, engineering thinking, students, educational projects

Лоренц В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Чекалева Н.В., доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
Омский государственный педагогический университет

ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЫ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье изучаются направления реформирования современной системы школьного образования в Российской Федерации на основе рассмотрения ряда нормативных инициатив. Авторы акцентируют внимание на взаимосвязь трансформаций школы с изменениями в системы высшего педагогического образования. Даётся описание ключевых целей совершенствования современной системы образования в РФ. Целью исследования является определение социо-культурных контекстов, влияющих на трансформацию системы образования в РФ. Задачи исследования направлены на определение направлений трансформации школы, обозначении ценностно-смысловых ориентиров, технологических и управленческих изменений в трансформации педагогического образования. Изучение теории и практики трансформации педагогического образования будет способствовать уточнению моделей вариативной модели подготовки педагогических кадров в современных социо-культурных условиях.

Ключевые слова: трансформация школы, реформирование образовательной системы, социо-культурные контексты, высшее педагогическое образование

Современная система основного общего образования находится на этапе кардинальных изменений, внедрения существенных трансформационных процессов с целью обновления содержания образования, методов и форм учебно-познавательной деятельности, а также оценивания образовательных результатов обучающихся. Максим Александрович Костенко, директор департамента государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства Просвещения, подчеркивает: «Наша задача в том, чтобы создать равные условия во всех образовательных организациях. Независимо от социально-экономического статуса семьи, места образовательной организации, условий для воспитания, обучения и развития ребенка, содержание образования должно быть одинаковым, особенно в условиях нашего быстро меняющегося мира. Поступая в новую школу или детский сад, ребенок не должен испытывать дискомфорт и сложности при адаптации. Это связано и с содержанием образовательных программ, и с документацией, и с учебниками, по которым ребенок учился в предыдущей школе» [6].

8 сентября 2022 года депутаты Госдумы и Сенаторы РФ, в качестве законодательной инициативы, предложили проект ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3]. С учетом данного проекта можно выделить направления совершенствования государственной политики в сфере общего образования и определить специфику трансформационных процессов.

Анализ реформирования российской школьной системы показал, что скорость происходящих изменений, вызванных в том числе и социо-культурными условиями, оказывает существенное влияние на систему школьного образования. К направлениям трансформации школьного образования относятся:

1. *Трансформация воспитательной системы*. Суверенизация и девестернизация отечественной системы образования вызвали усиление внимания в области организации воспитательной системы в школах за счет реализации программы воспитания, входящей в ООП и акцентировании внимания на патриотическом, гражданском, духовно-нравственном воспитании школьников (введение уроков "о важном", повышение часов на изучение отечественной истории, воспитания уважения к символике государства 2 гимну и флагу РФ).Воспитательная система конкретизируется в федеральном плане воспитательной работы. Школам предлагается также возродить традиции пионерской организации.

2. *Трансформация содержания образования*. Введение ФГОС нового поколения, разработка единого минимума содержания ООП. С 1 сентября 2023 г. все школы РФ будут переведены на единые ФООП (Федеральные основные общеобразовательные программы). Целью трансформации является создание единого образовательного пространства в РФ. Все школы в регионах РФ будут преподавать по единым учебникам и учебным пособиям. Министерство Просвещения России будет утверждать авторский коллектив учебников и исключительные права на учебники будут принадлежать РФ.

3. Развитие тенденции *поддержки и выявления одаренных обучающихся*. Поддержка и развитие одаренных, талантливых школьников, вовлечение ребят в научно-исследовательскую, проектную деятельность. В школах открываются технопарки развития универсальных компетенций обучающихся.

4. *Трансформация в организации процесса обучения* (цифровая трансформация). Министерством просвещения РФ утвержден паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». За счёт цифровой трансформации планируется решение следующих вопросов: некачественный образовательный контент (в учебниках встречаются фейковые информационные блоки), р**иски кражи персональных данных** (кибербезопасность), **временные затраты** педагогов на ручной ввод информации**, ограниченность «аналоговых» форматов обучения (**на образовательных платформах учителю необходимо задания проверять вручную), и**нтернет и гаджеты необходимо перевести из средства развлечения в средство обучения.** Планируется создание таких сервисов, как "цифровой помощник ученика" (самодиагностика освоения ООП), "цифровой помощник учителя"(автоматизация за счёт систем искусственного интеллекта (проверка домашних заданий), система он-лайн курсов для повышения квалификации), "цифровой помощник родителя" (средство взаимодействия школы и родителей), информационная **система управления школой** (переход на безбумажные технологии к 2024 году). Предполагается, что все ОПОО можно будет реализовывать с применением электронного обучения через единую систему Министерство Просвещения.

К причинам данных трансформационных процессов можно отнести не только глобализацию, внешнеэкономические и политические изменения в обществе, но и особенности "цифрового поколения". Школьники сегодня во многом опытнее учителей в использовании информационно-коммуникационных технологий, в сетевом взаимодействии. Одной из причин является и развитие интернет пространства, доступность информации.Появляются новые онлайн-курсы, вытесняющие преподавательский состав и внешние стейкхолдеры воздействуют на систему школьного образования [1].

5. *Трансформация взаимодействия*. В Законе "Об образовании в РФ" подчеркивается необходимость развития сотрудничества основных ступеней получения образования: "детский сад-школа-вуз". Школы сегодня стремятся войти в проекты "Базовые школы РАО", что существенно влияет на повышение квалификации учителей и развитии профориентационной деятельности.

В рамках данного исследования, были изучены направления и содержание взаимодействия школ Омской области с ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет", в частности на базе Омского научного центра РАО. Сотрудничество школ с педагогическим вузом выстраивается на основе двухстороннего соглашения, где определены основные направления взаимодействия:

- оказание методической помощи при реализации ФГОС нового поколения,
- повышение квалификации учителей, развитие научной грамотности (совместное проведение научно-практических конференций, семинаров, дискуссионных площадок, мастер-классов),
- развитие научно-исследовательской деятельности школьников (консультации научных руководителей),
-проведение исследований магистрантов, аспирантов ОмГПУ по "техническому заданию" школ Омской области.

Директора и заместители основных общеобразовательных организаций, ставших Базовыми школами ОмГПУ, отмечают важность научно-методического сопровождения со стороны вуза в процессе реализации программ развития школы. Получение статуса "Инновационная площадка РАО" способствует развитию имиджа и престижа школы. На сегодняшний день к Базовым школам ОмГПУ относятся 17 сельских и городских основных общеобразовательных организаций Омской области.

К задачам Базовой школы ОмГПУ относятся:

1. Разработка и апробация научно обоснованных решений, направленных на повышение качества общего и педагогического образования на основе сетевого взаимодействия с образовательной организацией высшего педагогического образования.

2. Формирование системы школьного управления и самоуправления, поддерживающей инновационную, исследовательскую деятельность педагогического коллектива.

3. Создание профессионально-педагогического сообщества учителей – исследователей, включенных в научно-исследовательскую деятельность и разрабатывающих решения для педагогической практики совместно с представителями педагогического вуза.

4. Выявление обучающихся с педагогическими способностями и поддержка профильной педагогической направленности в обучении школьников, в том числе через практику создания и реализации совместно со школьниками педагогических и социальных проектов, участия обучающихся в педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических исследованиях.

5. Организация комплексной системы профориентационной работы со школьниками, развивающую их интерес к педагогической профессии посредством раннего включения школьников в систему профессионально-педагогической коммуникации, проектную и исследовательскую практику в области образования.

6. Содействие профессиональному становлению студентов педагогических колледжей и вузов в части усиления исследовательской и практикоориентированной направленности профессионального педагогического образования.

7. Организация совместных с педагогическим вузом мероприятий научно-методической и учебно-методической направленности (семинары, конференции, тематические консультации, круглые столы и пр.).

8. Разработка и реализация мероприятий по распространению эффективного педагогического опыта, результатов научно-исследовательской работы Базовой школы (в т.ч. посредством интернет ресурсов).

9. Разработка новых программ дополнительного профессионального образования (в т.ч. модульных программ, программ смешанного обучения и др.) для учителей и преподавателей образовательных организаций высшего педагогического образования с использованием полученных в Базовой школе результатов научных исследований, апробированных методических и технологических решений.

Необходимость инноваций очевидна, поэтому важным является вопрос о выборе модели стратегического развития школы. При создании сегодня единого образовательного пространства и суверенизацию отечественного образования особое внимание обращается на инновационное образование, то есть ориентированное преимущественно на создание мотивации к саморазвитию индивида и максимальное развитие творческих способностей, а в дальнейшем совершенствование общества, экономики, культуры и т.д. [5]. Процесс унификации образования должен способствовать обеспечению доступности и качества образования для всех обучающихся.

Таким образом, трансформация школьного образования в России характеризуется целым комплексом трансформаций. После выхода России из Болонского процесса в апреле 2022 года, а также в следствии трансформационных процессов в основном общем образовании, существенные изменения происходят и в вузах. Выходя из "парадигмы слепого копирования чужого опыта", как отметил глава Минобрнауки России Валерий Николаевич Фальков, необходимо определить актуальные траектории развития системы высшего образования. В результате внедрения Болонской декларации в отечественных вузах получила развитие академическая мобильность субъектов образования, расширились возможности для обучения по индивидуальным образовательным траекториям. Но, в результате 20-летнего опыта реализации принципов Болонской системы, ряд ведущих вузов России вернулись к пятилетнему бакалавриату с целью обеспечения качественной подготовки выпускников. Данные изменения произошли с учетом требований работодателей, которые не признали уровень 4-летнего бакалавриата достаточным для формирования профессиональной компетентности выпускника вуза.

Современные социо-культурные контексты приводят к необходимости трансформации высшей системы педагогического с учетом традиций и преимуществ отечественного образования. В каждом регионе разрабатывается долгосрочный план подготовки педагогических работников на 10 лет с учетом анализа потребностей региона. Региональная система непрерывного педагогического образования выстраивается на вариативной модели подготовки педагогических работников [4]. Многоуровневая вариативная модель ВПО ОПОП основана на модульном принципе, где обязательная часть в педагогическом бакалавриате составляет 70% и 30% отводится региональному компоненту. Обязательные модули педагогического бакалавриата предполагают создание единого пространства педагогического образования. Отличие моделей будет заключаться в практикоориентированной подготовки выпускников педагогических вузов по следующим направлениям:

1. Развитие сетевого взаимодействия "вуз-школа", укрепление партнерства. Данная тенденция развития ВПО является актуальной и необходимой не только для школ с целью профориентации обучающихся, но и для вузов с целью усиления интеграции и сотрудничества. Министерство просвещения РФ подчеркивает приоритет данного направления. Активно развиваются проекты "Базовые школы РАО", "Педагогический класс", где решаются задачи научного сопровождения учителей школ, целевой подготовки педагогических работников, сопровождения педагогически одаренных обучающихся.

2. Усиление роли практической подготовки. В результате внедрения Ядра педагогического образования, увеличивается количество и объем практик студентов (адаптационная, производственная (ранняя преподавательская, воспитательные практики), технологическая, проектно-технологическая). Практики позволяют студенту педагогического вуза максимально окунуться в мир профессии, реализовать свои творческие способности, получить профессиональный опыт, "увидеть" себя в профессии, приблизиться к жизни школы.

3. В структуре педагогических дисциплин появляется возможность повысить уровень практической подготовки за счет введения практикумов, проведения встреч с учителями, организации мастер-классов, обмена опытом.

4. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов по техническому заданию школ. В вуза открываются технопарки развития универсальных педагогических компетенций.

5. Расширение направлений воспитательной системы высшего педагогического образования с развитием волонтерской деятельности и инициатив в сфере образования.

6. Развитие гибридного обучения при помощи компьютерных информационных систем, использование коллаборативных технологий в процессе обучения, систем дополненной и виртуальной реальности [2] .

Трансформационные процессы в высшем образовании базируется на таких ключевых национальных принципах, как:

1. Фундаментальность образования. Фундаментальность знаний позволяет выпускникам успешно адаптироваться в быстро меняющихся условиях и реагировать на новые технологические вызовы.

2. Обеспечение технологического суверенитета РФ. Развитие инженерного образования и технологического предпринимательства.

3. Открытость образования. Совершенствование отечественной системы высшего образования нацелено на расширение образовательного, научного, технологического сотрудничества, развитие академической мобильности. Система высшего образования должна быть еще более конкурентоспособной на мировом уровне.

4. Гибкость образования. Необходима большая гибкость и вариативность между разными уровнями образования, позволяющая выстраивать уникальные образовательные маршруты, раскрывать потенциал личности.

5.Принцип практичности. Новый технологический уклад требует от человека конкретных навыков жизни в мире высоких технологий. Практическая, проектная деятельность студентов должна быть обязательной частью образовательных программ.

Система отечественного образования продолжает развиваться под воздействием социо-культурных контекстов, инновационных процессов, научно-технического прогресса. Отечественное образование становится все более конкурентоспособным и уникальным, востребованным на общемировом, глобальном рынке труда.

Литература

1. Каракчиева И. Реформа школьной системы образования // Бюллетени о сфере образования. 2016. № 10. С. 2 – 34.

2. Максименкова О.В., Незнанов А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1-2). С. 101 – 110.

3. Проект "О внесении изменений в Федеральный Закон "Об образовании в РФ" № 182680-8 от 08.09.2022.

4. Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б., Феттер И.В. Базовая кафедра университета в школе как средство образовательного трансфера // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 117 – 125. doi:10.17759/pse.2018230110

5. Якушева С.Д. Развитие современной системы школьного образования в России // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 9-10. С.. 149 – 159.

6. https://vestnik.edu.ru/main-topic/maksim-kostenko-shkola-so-znakom-kachestva

References

1. Karakchieva I. Reforma shkol'noj sistemy obrazovanija. Bjulleteni o sfere obrazovanija. 2016. № 10. S. 2 – 34.

2. Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. Kollaborativnye tehnologii v obrazovanii: kak vystroit' jeffektivnuju podderzhku gibridnogo obuchenija? Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. № 23 (1-2). S. 101 – 110.

3. Proekt "O vnesenii izmenenij v Federal'nyj Zakon "Ob obrazovanii v RF" № 182680-8 ot 08.09.2022.

4. Chekaleva N.V., Makarova N.S., Drobotenko Ju.B., Fetter I.V. Bazovaja kafedra universiteta v shkole kak sredstvo obrazovatel'nogo transfera. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 1. S. 117 – 125. doi:10.17759/pse.2018230110

5. Jakusheva S.D. Razvitie sovremennoj sistemy shkol'nogo obrazovanija v Rossii. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 9-10. S.. 149 – 159.

6. https://vestnik.edu.ru/main-topic/maksim-kostenko-shkola-so-znakom-kachestva

Lorents V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chekaleva N.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Omsk State Pedagogical University

SCHOOL TRANSFORMATION AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: the article studies the directions of reforming the modern system of school education in the Russian Federation based on the consideration of a number of regulatory initiatives. The authors focus on the relationship between school transformations and changes in the system of higher pedagogical education. A description of the key goals of improving the modern education system in the Russian Federation is given. The aim of the study is to determine the socio-cultural contexts that influence the transformation of the education system in the Russian Federation. The objectives of the study are aimed at determining the directions of the transformation of the school, the designation of value-semantic guidelines, technological and managerial changes in the transformation of teacher education. The study of the theory and practice of the transformation of teacher education will contribute to the refinement of models of the variable model of teacher training in modern socio-cultural conditions.

Keywords: school transformation, educational system reform, socio-cultural contexts, higher pedagogical education

Плужникова Н.Н., кандидат философских наук, доцент,
Московский политехнический университет

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ОТ ЦИФРОВИЗАЦИИ К ЧЕЛОВЕКУ

Аннотация: статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания современного студента на примере организации воспитательной работы в современном вузе. Актуальность исследования связана с необходимостью переоценки основных направлений воспитательной работы преподавателя со студентами в условиях цифровизации современного образования. Цифровизация образования определяется внедрением образовательных технологий в процесс обучения, которое изменяет не только формальную, но и содержательную сторону процесса обучения, определяя конфигурации и приоритеты взаимодействия между преподавателем и студентом. В современном вузе преподаватель выполняет не столько информативную и контролирующую функцию, сколько духовно-воспитательную. Современный студент является главным субъектом образовательного процесса, и реализация личностно-ориентированнного подхода в образовании, который раскрыт в данном исследовании, невозможно без воспитательной работы с современными студентами. В исследовании предложены основные направления воспитательной работы в современном вузе, к которым относятся внедрение авторских преподавательских курсах на открытых онлайн платформах, использование инновационных подходов в обучении, интерактивная работа со студентами в виде творческих мастер-классов и мастерских, а также организация совместной досуговой деятельности. Сделан вывод о том, что в условиях цифровизации, именно человек и его жизненные ценности являются главным приоритетом развития современной образовательной и воспитательной деятельности в вузе. Также в статье освещена практика педагогического проектирования воспитательной работы на примере посещения студентами мероприятия духовно-нравственного характера, которая показала возможность формирования комфортной учебной и научно-исследовательской среды в вузе посредством реализации воспитательной работы со студентами вуза.

Ключевые слова: воспитание, образование, цифровизация, общество, культура, человек

Целью написания данной статьи стала попытка рефлексии организации воспитательной деятельности в современном вузе в связи с цифровизацией современного образования. Несмотря на цифровизацию, главным субъектом образования остается человек. Цифровизация образования, особенно в период пандемии, показала, насколько важно и значимо личностно-ориентированное образование, усвоение не формальных знаний, а знаний, пропущенных через личный опыт человека, значимых и применимых именно к нему как к уникальному субъекту современного образовательного процесса.

Проблема воспитания студента является одной из наиболее спорных в педагогике и психологии высшей школы. Возможно ли воспитывать студента, который, по сути, является уже вполне взрослым и состоявшимся человеком? Если да, то зачем? Как сохранить в процессе воспитательного влияния ту невидимую грань, которая отделяет личность преподавателя-воспитателя от личности студента-воспитанника? Вопрос «воспитывать или не воспитывать студента?» зависит, с одной стороны, от того, *что* мы понимаем под воспитанием, а, с другой стороны, от того, *как* мы понимаем развитие личности. Если развитие личности начинается и заканчивается на каком-либо этапе человеческой жизни, тогда воспитание в студенческом возрасте бессмысленно. Если воспитание представляет собой простую передачу информации, трансляцию имеющихся у преподавателя знаний и опыта студенту, тогда, на наш взгляд, воспитание бессмысленно вдвойне, потому что оно как деятельность педагога-воспитателя прежде всего есть организация собственных усилий студента по работе со своим внутренним саморазвивающимся миром.

Преподаватель может передавать студенту не только знания и умения. Он, являясь представителем социума и культуры, имеет возможность предъявлять (не «передавать», потому что студент вовсе не обязан и может не «принять» то, что ему передают) свои жизненные установки, личностный опыт, а также общечеловеческие ценности. Как считает С.Д. Смирнов, «специалист не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение» [5]. Более того, «знание рождается в системе пережитых наблюдений, впечатлений, в ходе устанавливающихся и установившихся реальных отношений» [2].

Проектирование преподавателем личностно-развивающей педагогической ситуации предполагает знание им видов личностного опыта, в освоение которых может быть включен студент. Поэтому сегодня преподаватель утрачивает роль «контролера» знаний, он становится почти «студентом», который тоже посто-

янно учиться, развивается, усваивая опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (личностный опыт) [4].

Преподаватель сегодня становится модератором не только процесса обучения, но и жизненного опыта студента. Сама лекция, практические занятия, построенные по принципу «перевернутого класса», становятся жизненными событиями, конструирующими последующие взаимодействия и знания. Поэтому сегодня мы говорим не о линейном (вертикальном) характере обучения от преподавателя к студенту, а о системном, в котором и преподаватель и студент находятся в сложном взаимодействии друг с другом. Они выстраивают зеркально относительно друг друга стратегии образования, и возможно именно студент сегодня может дать больше преподавателю, чем преподаватель, поскольку он активнее обучается в цифровой культуре.

Эти идеи не новы, они активно разрабатывались в нашей отечественной педагогической и психологической науке. Это идеи активного проективного мышления (Б.Д. Эльконин [6]), развития личности как ее диалога с миром (М.М.Бахтин [1]), становления смысловой сферы личности, смыслообразования (А.Н.Леонтьев [3]).

Основные направления воспитательной деятельности в современном вузе – это целенаправленные действия, которые приводят к запланированному результату; своеобразные направления организации воспитательной деятельности, основанные на обращения к сфере личностному опыта студента. Важно понимать, что в современном образовании развитие личности происходит не под влиянием предметной деятельности, а под влиянием ситуаций, в которых интегрирована система факторов развития личности (среди которых среда, в том числе и цифровая, социальное окружение, онлайн платформы увлечений и хобби).

Воспитание развитой и гармоничной личности является важнейшей ценностной установкой современного цифрового образования. В условиях сложной социальной дифференциации, многообразия коммуникаций и смыслов воспитание становится фактором, обеспечивающим социокультурную самоидентификацию современного студента. Основной целью преподавателя-воспитателя является создание таких условий (ситуаций-событий), в которых эта самоидентификация стала бы возможной.

В этом отношении крайне важными направлениями воспитательной работы являются:

1. Развитие и презентация преподавателем собственных авторских курсов на образовательных и развлекательных онлайн платформах. Сегодня крайне важным, на наш взгляд, является способность преподавателя говорить на одном языке друг с другом, понимать друг друга. Поэтому цифровая среда должна современными преподавателями восприниматься не как угроза, а как форма активного педагогического и, прежде всего, воспитательного взаимодействия со студентом.
2. Использование и активное внедрение новых принципов обучения (техники перевернутого класса, включающего вод касты и подкасты), которые позволяют студентам понять, что преподаватель не столько наставник, сколько помощник и медиатор. Тем самым, создается более «мягкая» и надежная форма взаимодействия между преподавателями и студентами, формируется доверительная атмосфера.
3. Совместная организация и проведение творческих мастер-классов. Например, на одном из вводных занятий по дисциплине «Философия» студентам было предложено мероприятие «Открытый микрофон», в котором каждый студент мог выступить с какой-либо пантомимой, мини-сценкой или речью по принципу «Comedy Club»; или, наоборот, поднять какие-то значимые и наболевшие для современной молодежи вопросы и обсудить вместе с другими группами (социальные проблемы, проблемы экстремизма, проблемы самоубийств).
4. Организация внеучебной деятельности со студентами в виде путешествий, походов, посещения военно-патриотических мероприятий, социально-значимых проектов. Это позволяет студенту почувствовать себя частью общества и государства, почувствовать свою значимость и нужность, что, на наш взгляд, крайне важно для современного молодого человека. В качестве примера можно привести посещение со студентами 1 курса выставки «Помнить, чтобы жить» о бесланском теракте в Москве в 2019 году.

Выставку посетили две трети группы студентов первого курса. Следует отметить, что проявление инициативы студентами и живого интереса находилось в связи с предложением посетить выставку. В числе мотивирующих факторов выступили интерес к социально-значимой теме, стремление к сопереживанию трагическим событиям и судьбам пострадавших детей. По результатам посещения выставки студентам предлагалось написать эссе, в котором предлагалось отразить свои впечатления и переживания.

При педагогическом проектировании посещения выставки нами были поставлены такие задачи как создание ситуации, в которой стало бы возможным расширение мировоззренческого кругозора и развитие эмпатии студента посредством его знакомства с драматичными событиями современной истории; актуализация ситуации, в которой студент осознает значимость культурных ценностей другой культуры; создание

условий для формирования толерантности к иной культуре; реализация возможности обеспечения личностно-культурной самоидентификации студента.

Часто у студентов формируется негативное отношение к той или иной культуре на основе каких-либо домыслов, услышанной из СМИ информации, мнений окружающих людей. Эти стереотипы создают барьер для формирования у студента-воспитанника желания *понимать* другую культуру. На выставке же студент-воспитанник мог увидеть своими глазами и оценить, *что* представляет собой другая культура глазами людей, которые испытали на себе трагические события. Студент-воспитанник мог увидеть также, что эти события и люди существуют не где-то абстрактно, а рядом с ним, поскольку посещение выставки обеспечивало его реальное погружение в события, переживаемые другими людьми. В итоге студент-воспитанник *рефлексировал, осмыслял,* в какой же культуре живет он сам, что представляет собой то жизненное пространство, которое окружает его «здесь» и «сейчас», какие ценности несет его собственная культура и что действительно важно и значимо для человека в жизни, что определяет и формирует ее смысл.

В результате решения задачи *воспитания патриотических чувств, чувства любви к своей родине* у студента формировалось нравственно-смысловое отношение к другому человеку как к личности и его самоценности. В процессе посещения выставки была решена и еще одна задача: актуализация у студента чувства сострадания, милосердия, со-участия, со-бытия, духовного единства с чувствами и переживаниями людей другой культуры. Так, одна из студенток выразила свое впечатление от посещения выставки в эссе следующими словами: «Здесь я познала чувство человеческого единства».

Естественно, что нами выделены не все, а лишь основные направления воспитательной работы в современном вузе, поскольку они являются, на наш взгляд, наиболее ключевыми сегодня. Применимо к каждому студенту может быть реализована одна или несколько задач, поскольку каждый студент-воспитанник представляет собой уникальную личность с собственными жизненными установками, ценностями. Подтверждением значимости личностных переживаний от посещения выставки стало также предложение самих студентов по дальнейшему посещению подобных выставок, поскольку студентами была осознана их социальная и культурная значимость, эстетическая привлекательность. В результате посещения выставки у студентов происходит формирование собственного нравственного опыта на основе отраженных в произведениях искусства жизненных смыслов их авторов, а также образцов поведения, транслируемых иной культурой.

Как мы уже отмечали, процесс воспитания существует только там, где имеет место общение как диалогическое взаимодействие. Общение в результате организованного мероприятия явилось ключевым фактором ситуационно-событийного механизма воспитания: общение студентов между собой в результате посещения выставки, обмен их личным опытом посещения выставки; общение между студентами как представителями одной культуры с людьми другой культуры, даже если это общение носило подчас односторонний характер. Но именно общение побудило студента *к включению событий собственной жизни в контекст жизни другого человек (человека другой культуры)*. Это включение сопровождалось постоянной рефлексией собственных целей и смыслов, а также поступков других людей, унижающих человеческое достоинство. Эта рефлексия была выражена на следующем семинаре, посвященном обсуждению выставки. Так, на большинство студентов, посетивших выставку, огромное впечатление произвела картина «Беслан», на которой было изображено треснувшее стекло школы, в которой удерживались дети-заложники.

На наш взгляд, в процессе организации представленных направлений воспитательной работы в современном вузе – студент-воспитанник станет активным участником события, совместно прожитой с другими людьми и преподавателем жизни, получит и переживет свой собственный уникальный личностный опыт. Образование, как и воспитание, сегодня начинается с личности, с ее активной вовлеченности в события и формы бытия культуры и общества, без этого воспитательная деятельность в современном вузе, на наш взгляд, теряет свою ценность.

Литература

1. Бахтин М.М. Антрополингвистика. М.: Лабиринт, 2010. 255 с.

2. Воспитательная деятельность в вузе: концепция, технологии, организация: учебно-метод. пособие / Под ред. Н.К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 2005. 96 с.

3.Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 422 с.

4. Сериков В.В Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М.: «Академия», 2005. 400 с.

6. Эльконин Б.Д. Опосредование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 279 с.

References

1. Bahtin M.M. Antropolingvistika. M.: Labirint, 2010. 255 s.
2. Vospitatel'naja dejatel'nost' v vuze: koncepcija, tehnologii, organizacija: uchebno-metod. Posobie. Pod red. N.K. Sergeeva. Volgograd: Peremena, 2005. 96 c.
3.Leont'ev A.N. Psihologicheskie osnovy razvitija rebenka i obuchenija. M.: Smysl, 2009. 422 s.
4. Serikov V.V Obuchenie kak vid pedagogicheskoj dejatel'nosti: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij. Pod red. V.A.Slastenina, I.A.Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 256 c.
5. Smirnov S.D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovanija: Ot dejatel'nosti k lichnosti. M.: «Akademija», 2005. 400 c.
6. Jel'konin B.D. Oposredovanie. Dejstvie. Razvitie. Izhevsk: ERGO, 2010. 279 s.

Pluzhnikova N.N., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Polytechnic University

MAIN DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK IN A MODERN UNIVERSITY: FROM DIGITALIZATION TO A HUMAN

Abstract: the article is devoted to the problem of spiritual and moral education of a modern student on the example of the organization of educational work in a modern university. The relevance of the study is related to the need to reassess the main areas of educational work of a teacher with students in the context of digitalization of modern education. The digitalization of education is determined by the introduction of educational technologies into the learning process, which changes not only the formal, but also the content side of the learning process, determining the configuration and priorities of interaction between the teacher and the student. In a modern university, a teacher performs not so much an informative and controlling function as a spiritual and educational one. The modern student is the main subject of the educational process, and the implementation of a student-centered approach to education, which is disclosed in this study, is impossible without educational work with modern students. The study proposes the main areas of educational work in a modern university, which include the introduction of author's teaching courses on open online platforms, the use of innovative approaches to teaching, interactive work with students in the form of creative master classes and workshops, as well as the organization of joint leisure activities. It is concluded that in the context of digitalization, it is the person and his life values that are the main priority for the development of modern educational and upbringing activities at the university. The article also highlights the practice of pedagogical design of educational work on the example of students attending an event of a spiritual and moral nature, which showed the possibility of creating a comfortable learning and research environment at a university through the implementation of educational work with university students.

Keywords: upbringing, education, digitalization, society, culture, person

Позднякова А.Е., кандидат фармацевтических наук, преподаватель,
Лежнева Л.П., кандидат фармацевтических наук, доцент,
Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал Волгоградского государственного медицинского университета Минздрава России

СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: развитие и совершенствование научно-исследовательской работы студентов как обязательного компонента системы подготовки специалистов является одной из важнейших педагогических и психологических задач высшей школы. Чтобы наилучшим образом подготовить студентов к интеграции научных знаний на протяжении всей их карьеры, учебные программы образовательных организаций должны постоянно развиваться, включая современные научные достижения, необходимые для формирования аналитических навыков и фундаментальных принципов критического мышления. Научные конференции – важная часть жизни ученых и исследователей, ведь обмен знаниями имеет решающее значение для развития науки. Они обеспечивают важный этап для объединения исследовательского сообщества и служат платформой для распространения знаний и налаживания сотрудничества. Студентам, несомненно, полезно посещение научных мероприятий, на которых они могут встретиться со своим сверстниками, узнать больше об их успехах в той или иной области знаний. Студенческое научное общество кафедры фармацевтической технологии с курсом медицинской биотехнологии Пятигорского медико-фармацевтического института является добровольным объединением студентов, которое обеспечивает организацию научно-исследовательских работ в области разработки фитокомплексов и лекарственных форм на их основе, биологически активных добавок, новых препаратов. Благодаря студенческому научному объединению кафедры, происходит укрепление связей между научными кружками не только внутри института, но и между вузами.

Ключевые слова: студенческое научное общество, научный кружок, научно-исследовательская деятельность

Развитие и совершенствование научно-исследовательской работы студентов как обязательного компонента системы подготовки специалистов является одной из важнейших педагогических и психологических задач высшей школы.

Перед педагогом первоочередной задачей является создание условий для раскрытия возможностей каждой личности, её саморазвития и подготовки специалиста широкого профиля, стремящегося целенаправленно и самостоятельно расширять свои знания через научно-практическую деятельность.

Чтобы наилучшим образом подготовить студентов к интеграции новых научных знаний на протяжении всей их карьеры, вузы должны совершенствовать: учебные программы, постоянно включая в них современные научные достижения [1].

Установление основных результатов обучения, целей и мероприятий по повышению эффективности глобальной подготовки студентов медицинских и фармацевтических специальностей гарантирует, что выпускники будут обладать достаточными основными компетенциями для практики в различных системах здравоохранения. Результаты обучения определяют развитие профессиональных знаний и навыков, они должны быть структурированы в сочетании с процессом активного обучения, который влияет на количество и характер образовательных результатов. Четко определенные и эффективно управляемые результаты обучения являются основой учебной программы и обеспечивают базу для их оценки. Профессиональное и личностное развитие студентов определяется результатами обучения. В эмпирическом обучении результаты обучения обеспечивают структуру и направление обучения [4].

Опыт студенческих исследований представляет собой золотой стандарт для активного обучения, особенно в области естественных наук. Влияние этого опыта включает в себя как когнитивные, так и некогнитивные преимущества для студентов. Когнитивные преимущества вытекают из подхода "обучение на практике", в то время как некогнитивные эффекты варьируются от повышения уверенности в себе, самоэффективности до усиления чувства принадлежности к образовательной организации. Синергия между когнитивными и некогнитивными преимуществами превращает студенческие исследования в высокоэффективную образовательную практику по расширению научного кругозора студентов [5].

Включение исследовательского опыта в учебную программу является важным аспектом научной деятельности, так как развивающиеся связи с производственной, экономической и политической сферами дея-

тельности создают перспективы при создании конкурентоспособной научной продукции и ее последующего продвижения.

Научная работа студентов – в широком смысле – фундаментальная часть в организации образовательного процесса. Исследовательские учебные программы позволяют студентам проводить тщательно подготовленные проекты, которые не только развивают навыки критического мышления, но и вдохновляют на творчество и способствуют интеллектуальной независимости, а также развитию профессиональных компетенций [6].

В связи с этим, формирование и развитие студенческих научных обществ является для каждого вуза актуальной задачей. Студенты в научном обществе учатся работать с научной литературой, анализировать и обобщать результаты собственных экспериментальных исследований, выступать с докладами на конференциях, участвовать в дискуссиях, что способствует подготовке современных специалистов высокого уровня.

Научные конференции – важная часть жизни ученых и исследователей, ведь обмен знаниями имеет решающее значение для развития науки. Они обеспечивают важный этап для объединения исследовательского сообщества и служат платформой для распространения знаний и налаживания сотрудничества. Глобализация науки привлекает множество заинтересованных сторон из разных регионов мира и вместе с этим возникает необходимость найти общую площадку для обсуждения.

Студентам может быть полезно посещение научных мероприятий, на которых они могут встретиться со своим сверстниками, узнать больше о том, каких успехов они достигли в той или иной области знаний, какие методы доступны в их лабораториях. Данные конференции позволяют наладить новые контакты или сотрудничество. Многие конференции также предоставляют начинающим ученым целевые возможности для получения представления о развитии карьеры, доступе к информации, связанной с вакансиями в академических кругах и промышленности, с перспективой карьерного роста, а также советы по публикации и написанию научных статей, участию в государственных и коммерческих стипендиальных проектах и грантах. Сегодня научные конференции предлагают гораздо больше, чем просто место встречи для устных и стендовых презентаций. Они предлагают бесчисленные возможности как для запланированных, так и для спонтанных взаимодействий, где можно установить ключевые контакты и обсудить важные вопросы, которые могут повлиять на будущую карьерную траекторию. На протяжении многих лет сильные научные партнерства были сформированы благодаря взаимодействию на научных конференциях [2].

Разработка и поддержка исследовательских инициатив студентов могут принести пользу академическим учреждениям. Развитие исследовательского потенциала студентов, особенно, в области медицинских и фармацевтических наук, является ключевым фактором для решения ряда проблем, таких как проведение клинических испытаний, реагирование на рост хронических заболеваний, улучшение доступа к лекарственному обеспечению, повышение уровня вакцинации от опасных инфекций, разработка инноваций в терапии заболеваний.

Разумеется, необходимые для профессиональной компетентности в области знаний элементы, включены в учебные планы студентов, что позволяет понимать фундаментальные основы теории и терминологии в области обучения. Вовлекая студентов в исследования и научные кружки, происходит укрепление доверия к научному процессу, так как у студентов формируется независимое мышление, позволяющее быть уверенным в том, что он может делать свои собственные выводы на основе имеющихся доказательств. Такие студенты будут обладать большей независимостью мышления и более сильной внутренней мотивацией к обучению, что в будущем окажет положительное влияние на их практику. Активный аспект исследования в области обучения позволяет учащимся взаимодействовать со своими собственными интересами, что невозможно в условиях пассивного обучения. Если студентам прививать исследовательскую культуру и мыслительный процесс по мере их продвижения в учебном заведении более систематическим, логичным и комплексным образом, им будет легче понять, что они изучают, и будет способствовать активному участию в учебном процессе [3].

Студенческое научное общество (СНО) кафедры фармацевтической технологии с курсом медицинской биотехнологии Пятигорского медико-фармацевтического института является добровольным объединением студентов, которое обеспечивает организацию научно- исследовательских работ в области разработки фитокомплексов лекарственных форм на их основе, биологически активных добавок и новых препаратов.

С момента основания вуза (1943 г.) на кафедре уделялось большое внимание подготовке научных кадров со студенческой скамьи, как для самой кафедры, так и для вузов России и зарубежных стран. Иван Алексеевич Муравьев был основоположником развития научного общества кафедры. Благодаря Ивану Алексеевичу была создана целая научная школа, а подготовку научных кадров он начинал с момента обучения студентами дисциплины – фармацевтическая технология.

Освоение методик разработки лекарственных форм и методов их анализа позволяет студентам СНО в будущем применять на практике полученные навыки и иметь приоритеты при трудоустройстве на работу. Студенческие научные кружки были организованы с момента создания вуза и продолжают своё существование до сих пор.

Основной целью деятельности студенческого научного общества является воспитание творческого и инновационного подхода к проведению исследований, а также содействие развитию и популяризации науки среди студентов как ПМФИ, так и других учебных заведений России. СНО кафедры стремится решать задачу повышения мотивации студентов к участию в научной деятельности, что достигается поездками на конференции различного уровня, посещения мест возможных баз практик на территории фармацевтических предприятий. Благодаря решению этой задачи происходит укрепление связей между научными кружками не только внутри института, но и с площадками научного и практического значения на территории страны [7, 8].

Литература

1. Zier K., Wyatt C., Muller D. An innovative portfolio of research training programs for medical students // Immunologic research. 2012. № 54 (1-3). P. 286 – 291. https://doi.org/10.1007/s12026-012-8310-x

2. Zierath Juleen R. Building Bridges through Scientific Conferences // Cell. 2016. № 167 (5). P. 1155 – 1158.

3. Adebisiab Y.A. Undergraduate students' involvement in research: Values, benefits, barriers and recommendations // Annals of Medicine and Surgery. 2022. № 81. P. 104384.

4. Dornblaser E.K. et all. Current Practices in Global/International Advanced Pharmacy Practice Experiences: Preceptor and Student Considerations // American journal of pharmaceutical education. 2016. № 80 (3). P. 39. https://doi.org/10.5688/ajpe80339

5. Nerio R. et all. One-Year Research Experience for Associate's Degree Students Impacts Graduation, STEM Retention, and Transfer Patterns // CBE life sciences education. 2019. № 18 (2). P. 25. https://doi.org/10.1187/cbe.19-02-0042

6. Баранов А.А., Малашенко В.Н., Мурашова Н.А. Студенческое научное общество: прошлое, настоящее, перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 95 – 100.

7. Коровина И.А. Студенческое научное общество как пространство самообразовательной деятельности // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2011. № 2. С. 185 – 188.

8. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 75 – 82.

References

1. Zier K., Wyatt C., Muller D. An innovative portfolio of research training programs for medical students. Immunologic research. 2012. № 54 (1-3). R. 286 – 291. https://doi.org/10.1007/s12026-012-8310-x

2. Zierath Juleen R. Building Bridges through Scientific Conferences. Sell. 2016. № 167 (5). P. 1155 – 1158.

3. Adebisiab Y.A. Undergraduate students' involvement in research: Values, benefits, barriers and recommendations. Annals of Medicine and Surgery. 2022. № 81. R. 104384.

4. Dornblaser E.K. et all. Current Practices in Global/International Advanced Pharmacy Practice Experiences: Preceptor and Student Considerations. American journal of pharmaceutical education. 2016. № 80 (3). R. 39. https://doi.org/10.5688/ajpe80339

5. Nerio R. et all. One-Year Research Experience for Associate's Degree Students Impacts Graduation, STEM Retention, and Transfer Patterns. CBE life sciences education. 2019. № 18 (2). R. 25. https://doi.org/10.1187/cbe.19-02-0042

6. Baranov A.A., Malashenko V.N., Murashova N.A. Studencheskoe nauchnoe obshhestvo: proshloe, nastojashhee, perspektivy. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 2. S. 95 – 100.

7. Korovina I.A. Studencheskoe nauchnoe obshhestvo kak prostranstvo samoobrazovatel'noj dejatel'nosti. Intellekt. Innovacii. Investicii. 2011. № 2. S. 185 – 188.

8. Stromov V.Ju., Sysoev P.V. Model' organizacii nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov v vuze. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 10 (216). S. 75 – 82.

Pozdnyakova A.E., Candidate of Pharmaceutical Sciences (Ph.D.), Lecturer,
Lezhneva L.P., Candidate of Pharmaceutical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute – branch of Volgograd
State Medical University of the Ministry of Health of Russia

STUDENT SCIENTIFIC SOCIETIES AS A FACTOR OF INCREASING THE POTENTIAL OF STUDENTS

Abstract: the development and improvement of students' research work as a mandatory component of the system of training specialists is one of the most important pedagogical and psychological tasks of higher education. In order to best prepare students for the integration of scientific knowledge throughout their career, the curricula of educational organizations must constantly evolve, including modern scientific achievements necessary for the formation of analytical skills and fundamental principles of critical thinking. Scientific conferences are an important part of the life of scientists and researchers, because the exchange of knowledge is crucial for the development of science. They provide an important stage for the unification of the research community and serve as a platform for the dissemination of knowledge and cooperation. It is undoubtedly useful for students to attend scientific events where they can meet with their peers, learn more about their successes in a particular field of knowledge. The Student Scientific Society of the Department of Pharmaceutical Technology with the course of medical Biotechnology of the Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute is a voluntary association of students that provides the organization of research work in the field of the development of phytocomplexes and dosage forms based on them, biologically active additives, new drugs. Thanks to the student scientific association of the department, there is a strengthening of ties between scientific circles not only within the institute, but also between universities.

Keywords: student scientific society, scientific circle, research activity

Проценко Е.А., кандидат филологических наук, доцент,
Смолина Л.В., старший преподаватель,
Воронежский институт МВД России

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме профессионализации языковой подготовки курсантов образовательных организаций МВД России. В условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартах по программе бакалавриата повышается актуальность исследований, посвященных поиску путей повышения эффективности языковой подготовки курсантов системы МВД. Авторы предлагают рассматривать языковую профессионализацию в качестве основополагающего принципа обучения в рамках современной концепции образования. Цель исследования – рассмотреть возможности профессионализации языковой подготовки в условиях сокращения учебных часов. Авторы подчеркивают важность интеграции обучения иностранному языку с изучением профильных дисциплин, представляют анализ исследований, в которых обосновываются методические подходы к профессионально ориентированному обучению. В статье рассматриваются научные подходы к профессионализации иноязычного обучения, перечисляются методы и технологии практико-ориентированного обучения иностранному языку на разных этапах обучения. Авторами описана структура и содержание рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», разработанной с учетом принципа ранней языковой профессионализации. Последовательная реализация данного принципа предполагает, что содержание обучения иностранному языку должно быть ориентировано на профессиональную деятельность обучающихся. Авторы приходят к выводу, что профессионализация языковой подготовки будущих специалистов системы МВД России является актуальной задачей системы высшего профессионального образования и требует комплексного многоаспектного подхода.

Ключевые слова и фразы: обучение иностранному языку, профессионально ориентированное обучение, ранняя языковая профессионализация, содержание рабочей программы, предметно-языковая интеграция, междисциплинарные связи, курсант МВД России

Введение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, переход на многоуровневую модель высшего образования вносит существенные коррективы в учебные планы. В частности, новый стандарт по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, принятый 27.07.2021 г., предусматривает получение образования по программе бакалавриата и предполагает сокращение периода изучения дисциплины «Иностранный язык» с четырех до двух семестров. В результате не только сокращается количество часов на обучение иностранному языку, но и существенно изменяется место дисциплины в общей структуре образовательного процесса. Если по программам специалитета язык для специальных целей изучался главным образом на втором году обучения, практически одновременно с изучением профильных дисциплин, то в рамках нового образовательного стандарта ситуация меняется кардинальным образом.

На сегодняшний день курсанты образовательных организаций МВД России, обучающиеся по программе бакалавриата, изучают иностранный язык только на первом курсе и в ограниченном объеме часов. Однако требования к языковой подготовке будущих полицейских существенно не изменились. Так, в результате освоения программы бакалавриата выпускник должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах» на иностранном языке [11]. Противоречия, обусловленные задачей достижения продвинутого уровня владения иностранным языком в условиях ограниченного объёма учебных часов, требуют пересмотра содержания и структуры учебных программ, отбора учебного материала, а также поиска путей и методов интенсификации обучения иностранному языку. В связи с этим повышается ***актуальность*** исследований, посвященных проблеме повышения эффективности языковой подготовки курсантов ведомственных образовательных организаций в новых условиях.

На наш взгляд, одним из наиболее рациональных способов решения данной проблемы является применение языковой профессионализации при обучении иностранному языку. Под языковой профессионализацией мы понимаем последовательное и целенаправленное формирование профессиональных компетенций средствами иностранного языка. ***Цель*** настоящей статьи заключается том, чтобы продемонстрировать возможности профессионализации языковой подготовки курсантов ведомственных образовательных организаций в условиях сокращения учебных часов.

Традиционно рабочие программы по иностранному языку для неязыковых специальностей предполагали переход к языковой профессионализации после изучения учебного материала, относящегося к бытовой и социально-культурной сферам общения. Тем не менее сокращение количества учебных часов по дисци-

плине «Иностранный язык» в рамках курса бакалавриата приводит нас к необходимости приоритизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку, основанного на повышении роли межпредметных связей дисциплины с профильными дисциплинами по направлению подготовки.

Идея ранней языковой профессионализации была выдвинута, в частности, в ходе исследования, проведенного преподавателями МГИМО МИД России, было доказано, что «языковая профессионализация, осуществляемая на I–II курсах, не только вводит студентов в профессиональный дискурс, но также формирует основы профессиональной идентичности, повышая мотивацию к обучению» [4, с. 36]. Вместе с тем, уровень языковой подготовки студентов и объем часов, отведенный на изучение иностранного языка в МГИМО, существенно отличаются от большинства неязыковых факультетов других образовательных организаций высшего образования. Кроме того, учебный процесс в системе МВД России имеет свои специфические особенности [1, с. 58-61], которые могут как способствовать, так и затруднять обучение иностранному языку. ***Новизна*** данной статьи заключается в том, что авторы демонстрируют возможности применения принципа ранней языковой профессионализации в рамках освоения программы бакалавриата при подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел.

Принцип профессионализации обучения иностранным языкам отнюдь не нов в педагогической теории и практике. Вопросы профессионально-ориентированного обучения были и остаются предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей, таких как Н.Д. Гальскова, А.К. Крупченко, А.А. Вербицкий, А.Н. Кузнецова, Е.В. Воевода, Т. Хатчинсон, П. Робинсон и др. Необходимость профессионально ориентированной иноязычной подготовки в высшей школе обосновывается в частности в работах Н.Д. Гальсковой, отмечающей, что целью изучения иностранного языка в вузе является прежде всего его практическое использование в профессиональной сфере [6, с. 48]. В исследованиях А.А. Вербицкого особое внимание уделяется важности интеграции профессионально-предметной деятельности, социальной в своей основе, с учебными дисциплинами, изучаемыми в вузе, что должно приводить к «усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений» [3, с. 30]. Значимость функциональности профессиональной иноязычной подготовки и необходимость создания лингвопрофесиональной обучающей среды, максимально учитывающей профильность обучения и специализацию студентов, раскрыты также в работах А.К. Крупченко и А.Н. Кузнецова, разработавших концепцию профессиональной лингводидактики [8].

Однако в связи с реформированием системы образования и переходом на компетентностную модель обучения, задача профессионализации иноязычного образования стала составным элементом глобального целевого ориентира современной системы высшего профессионального образования – формирования профессиональной компетентности подготовки выпускников высших учебных заведений. Как известно, компетентностный подход предполагает не только формирование совокупности знаний, умений, навыков, компетенций, личностных характеристик, свидетельствующих о профессиональной подготовке выпускника, но и способность эффективно применять их в решении профессиональных задач. В результате освоения образовательных программ выпускник должен овладеть комплексом универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, соответствующих выбранной сфере профессиональной деятельности. Таким образом, принцип профессионализации обучения может рассматриваться в качестве основополагающего в рамках современной концепции образования и, следовательно, должен реализовываться комплексно и системно.

Профессионализация иноязычного обучения ставит задачу отбора и анализа научных исследований, обосновывающих методические подходы к профессионально ориентированному обучению. Ведущая роль в высшем профессиональном образовании отведена компетентностному подходу, создающему условия для овладения выпускниками комплексом компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в будущем. В рамках компетентностной парадигмы можно выделить принципы профессиональной направленности и межпредметной интеграции как основу профилирующей иноязычной подготовки обучающихся [7]. Формирование профессиональной компетентности средствами иностранного языка происходит на основе сближения содержания курса дисциплины «Иностранный язык» с содержанием специальных дисциплин. Среди методических подходов, научно обосновывающих профессионализацию иноязычного обучения, мы выделим предметно-ориентированные подходы, в частности, обучение языку для специальных целей (LSP – Language for Specific Purposes), предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) и контекстный подход научной школы А.А. Вербицкого.

Научные основы теории обучения языку для специальных целей (LSP – Language for Specific Purposes) детально разработаны в трудах Т. Хатчинсона, П. Стревенса, П. Робинсона, Т. Дадли-Эванс и строятся на принципе учета потребностей обучающихся в процессе изучения языка специальности. На базе направления LSP выполнено большое количество исследований [13, 14], где отмечаются такие его отличительные

черты, как ориентированность на чтение аутентичных текстов, внимание к специальной терминологии и понятийным глоссариям, строгий отбор лексических единиц, речевых моделей, большое количество речевых и условно-речевых упражнений в рамках ограниченного количества тем. Отметим, что в современной методической литературе направление LSP критикуется за недостаточное проникновение в предметно-содержательные аспекты профильных дисциплин [12]. В то же время, исследователи отмечают в качестве достоинства данного подхода междисциплинарное взаимодействие на уровне общепрофессионального содержания [10].

Междисциплинарная интеграция в большей степени реализована в образовательной технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-интегрированного обучения, разработанной на основе идей Д.Марша. Технология CLIL соединила в себе обучение иностранному языку с изучением профильных дисциплин на базе проблемного и коммуникативного подходов. Достоинством предметно-языковой интеграции является его функционально-коммуникативная направленность и повышение мотивации обучающихся за счет вовлеченности в предметно-содержательную сферу, использование языковых средств и речевых умений для практической реализации целей учебной коммуникации на предметном материале профильных дисциплин [9].

Контекстное обучение иностранному языку отдаёт приоритет активным формам обучения над информативными, при которых обучающиеся выстраивают свою учебную деятельность, опираясь на научный поиск, решение проблемных задач, высокую степень автономности. Целью иноязычного образования становится «формирование способности к активной деятельности, где знания из основной и единственной цели превращаются в средство развития личности» [2, с. 64].

В условиях профилирующего иноязычного обучения по программе бакалавриата представляется целесообразным использовать сочетание различных методов и технологий практико-ориентированных подходов на разных этапах обучения [5]. На начальном этапе важно уделять больше внимания лингвистической составляющей, активизации языковых навыков и речевых умений обучающихся, систематизации лексико-грамматического материала на основе работы с профессионально-ориентированными текстами. На последующих этапах следует в большей степени задействовать решение проблемных иноязычных задач, ориентированных на профессиональную составляющую. Профессиональная обусловленность задач в сочетании с активными формами работы позволит раскрыть личностный потенциал обучающихся и создаст условия не только для развития иноязычных коммуникативных умений, но и для результативной работы в условиях предметно-языковой интеграции.

По мнению Е.В. Воеводы, ранняя языковая профессионализация должна быть нацелена на знакомство обучающихся с профессиональным дискурсом, формирование основ профессионально значимых компетенций и профессиональной идентичности будущих специалистов [4]. Авторы отмечают, что для достижения наибольшей эффективности данный подход должен внедряться уже в профильных классах средней школы. Однако мы будем исходить из того, что языковая профессионализация в условиях нового образовательного стандарта может и должна последовательно реализовываться на протяжении всего периода обучения иностранному языку в высшей школе. При этом содержание обучения иностранному языку, включая темы и ситуации общения, экстралингвистическую информацию и фоновые знания, лексические, грамматические и другие языковые средства, должны отбираться с учетом принципа профессионализации.

Традиционно рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлениям подготовки специалитета (которая предусматривала двухгодичный период изучения иностранного языка) начиналась с вводно-коррективного курса, основной задачей которого была систематизация знаний, полученных в средней школе, а также выравнивание стартовых образовательных возможностей обучающихся. В рамках оставшегося в новых планах объема часов возможность и целесообразность реализации вводного курса вызывает большие сомнения. С другой стороны, реальный уровень языковой подготовки курсантов не позволяет сразу переходить к изучению профессионально ориентированных текстов. Поэтому в тематическом плане на первый семестр вместо вводного курса мы предусмотрели раздел, объединяющий базовые темы иноязычной профессиональной коммуникации. Такие типичные для повседневной работы полицейского ситуации, как установление контакта с иностранным гражданином, идентификация личности подозреваемого, досмотр личных вещей, составление фоторобота преступника и т.п. позволяют, с одной стороны, вспомнить основные правила речевого этикета, систематизировать базовый лексико-грамматический материал, а с другой – использовать знакомые языковые средства в моделируемых ситуациях профессионального общения.

Блок лингвострановедческого характера также был существенно сокращен в новой программе за счет общей информации о географическом положении, традициях и обычаях стран изучаемого языка. В целях интенсификации образовательного процесса и с учетом особенностей обучения в ведомственных образова-

тельных организациях (таких как совместное проживание курсантов, групповая форма организации самостоятельной подготовки, ограниченный доступ к информационным ресурсам, а также важность формирования навыка командной работы), основная информация лингвострановедческого характера изучается в ходе проектной работы в мини-группах с последующим представлением устных презентаций в аудитории.

Основное внимание при изучении учебного материала лингвострановедческого характера сосредоточено на профессионально ориентированных темах, таких как организация и структура полиции в странах изучаемого языка, обязанности и характер работы полицейского в России и за рубежом. Данный блок можно рассматривать в качестве краеугольного камня при реализации принципа языковой профессионализации в образовательных организациях системы МВД России. Особо следует подчеркнуть важность комплексной и системной работы по развитию всех видов речевой деятельности. Напомним, что в соответствии с требованиями образовательного стандарта выпускник должен обладать способностью вести не только устную, но и письменную иноязычную коммуникацию, которой традиционно уделяется недостаточно внимания. В связи с этим возникает необходимость формирования навыков письменной речи на иностранном языке, в том числе знакомства обучающихся с образцами различных документов, используемых в профессиональной деятельности полицейских (например, рапорт полицейского, опрос потерпевшего, ордер Интерпола на арест и т.д.).

Поскольку обучение по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка предполагает подготовку специалиста юридического профиля, рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» предусматривает также блок общеправовых и специальных тем. Задачи данного этапа включают получение фоновых знаний, необходимых для понимания юридических текстов на иностранном языке, изучение базовых юридических понятий и специальных терминов, знакомство с основными синтаксическими и стилистическими особенностями юридического подъязыка. Следует обратить особое внимание на то, что в рамках нового образовательного стандарта для подготовки бакалавра меняется характер междисциплинарных связей. Если раньше речь шла, главным образом, об опоре на межпредметные связи и знания, полученные в ходе изучения специальных дисциплин, то по новому стандарту освоение языка специальности идет в лучшем случае одновременно с изучением общеправовых и специальных дисциплин. В данной связи преподавателям иностранного языка следует обратить особое внимание на отбор и представление языкового (в первую очередь, текстового) материала с целью избежать дополнительных трудностей у обучающихся.

Завершающий блок рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» целесообразно посвятить (при наличии часов и соответствующего методического обеспечения) изучению особенностей профессиональной деятельности в рамках узкой специализации обучающихся. Обучение на данном этапе должно быть нацелено на совершенствование коммуникативных навыков, связанных с решением стандартных профессиональных задач, моделируемых в обучающей среде, в соответствии с профилем подготовки «Административная деятельность полиции», «Оперативно-розыскная деятельность» или «Деятельность вневедомственной охраны». Для реализации поставленной цели могут применяться, в частности, проблемно-ориентированный подход, проведение деловых игр, организация парной или групповой форм работы, а также другие подходы и методы, которые позволяют вовлекать обучающихся в активное взаимодействие, дают возможность практиковаться в использовании специальной лексики, а также применении полученных знаний и умений в реальных и моделируемых ситуациях иноязычного профессионального общения.

На основе вышесказанного можно утверждать, что профессионализация языковой подготовки будущих специалистов системы МВД России является актуальной задачей системы высшего профессионального образования и требует комплексного многоаспектного подхода, охватывающего как внутренние, так и внешние, организационные стороны иноязычной профессиональной подготовки обучающихся. Профессионализация языкового обучения реализуется в рамках компетентностного подхода и нацелена на формирование профессиональной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел, что подразумевает первичность профессионального аспекта, при этом межпредметный характер изучения иностранного языка и предметно-ориентированные методы обучения стимулируют формирование как языковых, так и профессиональных компетенций. Моделируемые ситуации, приближенные к ситуациям реального профессионального общения, повышают не только мотивацию обучающихся, но и эффективность обучения как иностранному языку, так и профильным дисциплинам.

Литература

1. Беломытцева Н.А. Оптимизация системы иноязычного образования в образовательных организациях высшего образования МВД России. СПб: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. 160 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.

3. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с.

4. Воевода Е.В., Кизима А.А. Введение в профессиональный дискурс и проблемы ранней языковой профессионализации // Языковой дискурс в социальной практике: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.А. Комина. Тверь: Тверской государственный университет, 2012. С. 34 – 42.

5. Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2 (5). URL: DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-5 (дата обращения: 15.09.2022)

6. Гальскова Н.Д. Современные направления лингводидактики как науки // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 7 – 53.

7. Корж Т.Н. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 37 – 45. URL: DOI: https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.4 (дата обращения: 15.09.2022)

8. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики»: Монография. М.: АПК и ППРО, 2011. 140 с.

9. Крылов Э.Г. Практическая реализация концепции интегративного билингвального обучения в техническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / Под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 153 – 180.

10. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29 – 42.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка [Электронный ресурс]. URL: https://classinform.ru/fgos/40.03.02.html (дата обращения: 29.08.2022)

12. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. №20. С. 46 – 52.

13. Agustina T. English For Specific Purposes (ESP): An Approach of English Teaching for Non-English Department Students [Электронный ресурс] // Beta: Jurnal Tadris Matematika. 2014. Vol. 7 (1). P. 37 – 63. URL: https://jurnalbeta.ac.id/index.php/betaJTM/article/view/43 (дата обращения: 20.09.2022)

14. Çelik H., Topkaya E. Evaluation of the Methodology of an ESP Reading Skills Course for Undergraduate Medical Students: Outsider Perspective instruction [Электронный ресурс] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 232. P. 326 – 331. URL: DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.030 (дата обращения: 20.09.2022)

References

1. Belomytceva N.A. Optimizacija sistemy inojazychnogo obrazovanija v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija MVD Rossii. SPb: Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, 2018. 160 s.

2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991. 204 s.

3. Verbickij A.A., Grigorenko O.A. Kontekstnoe obuchenie inostrannomu jazyku special'nosti: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2015. 205 c.

4. Voevoda E.V., Kizima A.A. Vvedenie v professional'nyj diskurs i problemy rannej jazykovoj professionalizacii. Jazykovoj diskurs v social'noj praktike: sbornik nauchnyh trudov Mezhduna-rodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otv. red. N.A. Komina. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2012. S. 34 – 42.

5. Voronina D.K., Shamov A.N. Professionalizacija inojazychnoj podgotovki studentov nelingv-sticheskih vuzov: podhody, tehnologii, priemy i sposoby [Jelektronnyj resurs]. Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10. № 2 (5). URL: DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-5 (data obrashhenija: 15.09.2022)

6. Gal'skova N.D. Sovremennye napravlenija lingvodidaktiki kak nauki. Integrirovannoe obuchenie inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam. Opyt rossijskih vuzov: kollektivnaja monografija. pod red. L.P. Haljapinoj. SPb, 2018. S. 7 – 53.

7. Korzh T.N. Principy inojazychnogo professional'no-orientirovannogo obuchenija s pozicij kognitivno-kommunikativnogo podhoda [Jelektronnyj resurs]. Voprosy metodiki prepodavanija v vu-ze. 2017. T. 6. № 20. S. 37 – 45. URL: DOI: https://doi.org/10.18720/NUM/ISSN 2227-8591.20.4 (data ob-rashhenija: 15.09.2022)

8. Krupchenko A.K., Kuznecov A.N. Genezis i principy professional'noj lingvodidaktiki»: Monografija. M.: APK i PPRO, 2011. 140 s.

9. Krylov Je.G. Prakticheskaja realizacija koncepcii integrativnogo bilingval'nogo obuchenija v tehnicheskom universitete. Integrirovannoe obuchenie inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam. Opyt rossijskih vuzov: kollektivnaja monografija. Pod red. L.P. Haljapinoj. SPb, 2018. S. 153 – 180.

10. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologija aktualizacii mezhdisciplinarnyh svjazej v tehnicheskom vuze. Vestnik tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23. № 173. S. 29 – 42.

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 40.03.02 Obespechenie zakonnosti i pravoporjadka [Jelektronnyj re-surs]. URL: https://classinform.ru/fgos/40.03.02.html (data obrashhenija: 29.08.2022)

12. Haljapina L.P. Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym jazykam na osnove idej CLIL. Voprosy metodiki prepodavanija v vuze. 2017. T. 6. №20. S. 46 – 52.

13. Agustina T. English For Specific Purposes (ESP): An Approach of English Teaching for Non-English Department Students [Jelektronnyj resurs]. Beta: Jurnal Tadris Matematika. 2014. Vol. 7 (1). P. 37 – 63. URL: https://jurnalbeta.ac.id/index.php/betaJTM/article/view/43 (data obrashhenija: 20.09.2022)

14. Çelik H., Topkaya E. Evaluation of the Methodology of an ESP Reading Skills Course for Under-graduate Medical Students: Outsider Perspective instruction [Jelektronnyj resurs]. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 232. P. 326 – 331. URL: DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.030 (data obrashhenija: 20.09.2022)

Protsenko E.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Smolina L.V., Senior Lecturer,
Voronezh Institute of the Russian Ministry of the Interior

PROFESSIONAL SPECIALISATION OF LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE LAW-ENFORCERS

Abstract: the article discusses the problem of professional specialization of cadets' language training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs. In light of new Federal State Educational Standards for undergraduate programs the relevance of research on the ways of improving the efficiency of cadets' language training is increasing. The authors of the article suggest that language professional specialization should be considered as a fundamental principle in higher non-linguistic education. The research purpose is to consider the possibilities of professionalizing cadets' language training in the conditions of academic hours reduction. The authors emphasize the importance of integrating foreign language training and specialized subjects, present an analysis of studies summarizing methodological approaches to profession-oriented language training. The article reviews scientific studies on the principle of professional specialization in foreign language training for non-linguistic students, lists the methods and technologies of practice-oriented teaching of a foreign language at different stages of profession-oriented language competency formation. The authors describe the structure and content of the education program for the course "Foreign Language" developed on the ground of the principle of students' early stage language professional specialization. Consistent implementation of this principle implies that the content of teaching a foreign language should be integrated in professional activities of cadets. The authors come to the conclusion that the professional specialization of the language training of future law enforcers is an urgent task of the system of higher professional education which requires an integrated multi-aspect approach.

Keywords: foreign language teaching, profession-oriented training, early stage language professional specialization, content of the education program, content and language integrated learning, interdisciplinary links, law enforcement cadet

Сафонов К.Б., кандидат философских наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОСТРАНСТВЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация: целью данной статьи является рассмотрение ключевых особенностей адаптации представителей студенчества в пространстве корпоративной культуры современного высшего учебного заведения. В настоящий момент учебный процесс может считаться эффективным лишь при условии понимания его участниками важности совместной работы, направленной на подготовку профессионалов, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда. Именно поэтому одним из ключевых аспектов в деятельности высшей школы можно считать содействие студентам по восприятию существующих ценностей корпоративной культуры. При этом к числу основных условий успешности данного процесса можно отнести понимание студентов в качестве равноправных участников учебного процесса, своей деятельностью способных повысить его эффективность и результативность. Поэтому ценности корпоративной культуры должны не просто транслироваться представителям студенчества, они должны быть ими восприняты как неотъемлемая часть текущей образовательной деятельности и одновременно как важный аспект будущей профессии. Достичь этого можно посредством трансформации корпоративной культуры, существующей в высшем учебном заведении, путем внесения изменений, позволяющих учитывать индивидуальные особенности и личностные характеристики студентов. Практическое применение инновационных технологий деятельности высшего учебного заведения, рассмотренных в статье, позволяет рассчитывать на всемерное повышение эффективности и результативности всех аспектов деятельности по подготовке современных конкурентоспособных профессионалов.

Ключевые слова: адаптация, высшее образование, высшее учебное заведение, корпоративная культура, студенты, учебный процесс

В настоящий момент особое значение приобретает необходимость задействовать все резервы для повышения эффективности учебного процесса в высшей школе и, как следствие, для становления студентов как эффективных и конкурентоспособных профессионалов. Для этого, в частности, необходима их полная адаптация ко всем аспектам деятельности высшего учебного заведения. Студенты должны воспринимать себя не просто в качестве объектов педагогического воздействия со стороны представителей профессорско-преподавательского состава, но в качестве равноправных партнеров по диалогу, вместе с преподавателями решающими одну общую задачу по оптимизации учебного процесса. Подобное восприятие взаимодействия, осуществляемого в контексте вузовской подготовки, всецело находится в русле современных подходов к пониманию феномена адаптации, который «трактуется не столько как процесс приспособления, сколько как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды» [1, с. 110]. При этом очевидно, что «в результате профессиональной адаптации у студента формируются качества, присущие специалисту в области профессионального общения, поведения и профессиональной деятельности в целом» [2, с. 111]. Поэтому необходимо стремиться к полному и всестороннему включению студентов во все аспекты жизни и деятельности высшего учебного заведения, в частности, к их успешной адаптации в пространстве корпоративной культуры вуза.

Традиционно в научной литературе корпоративная культура понимается как «разделение сотрудниками организации ценностных ориентиров, свойственных конкретной сфере экономических отношений или конкретному субъекту экономических отношений» [3, с. 128]. Конечно, применительно к высшему учебному заведению восприятие данного феномена должно быть скорректировано. Так, следует отметить, что «признаками корпоративной культуры вуза являются: качество образовательного процесса, непосредственное сотрудничество студентов и преподавателей, ответственность вуза, сплоченность социальной группы, необходимая активная жизненная позиция, защита» [4, с. 164]. Все выделенные аспекты, на наш взгляд, могут рассматриваться в качестве детерминантов адаптации студентов в пространстве соответствующей корпоративной культуры. При этом некоторые из элементов успешного осуществления данного процесса определяются позицией самих студентов, в то время как другие – признанием важности данных процессов со стороны профессорско-преподавательского состава, руководства и сотрудников вуза. Так, с самого начала обучения студенты должны понимать, что вуз заинтересован в сотрудничестве с ними, в их всестороннем развитии и становлении и как эффективных профессионалов, и как полноправных членов современного социума. Достичь этого можно посредством предоставления студентам широких возможностей для самореализации не только в учебной, но и в иных видах деятельности. Поэтому следует всячески содействовать

развитию в вузе творческих коллективов, различных объединений по интересам, а также органов студенческого самоуправления. Участие в их деятельности позволит каждому студенту гармонично развиваться, а вуз, в свою очередь, получит новый импульс, продвигающий его вперед по пути становления в качестве пространства новых возможностей, креативности и воплощения в жизнь инновационных замыслов и инициатив.

Корпоративная культура, как правило, понимается в качестве определенной общности ценностей, разделяемых всеми, относящими себя к ее пространству. В рассматриваемом нами контексте подобная совокупность ценностей должна формироваться с учетом мнения студентов, принимая во внимание их характеристики и особенности. Обеспечить практическую реализацию этого можно посредством широкого применения технологий обратной связи. Данный управленческий подход, на наш взгляд, имеет большие перспективы в рамках совершенствования практики деятельности высшей школы, в частности, путем оптимизации процессов развития корпоративной культуры. При этом также не следует забывать, что «в процессе становления принципиально новой социокультурной реальности постиндустриального образца корпоративная культура перестает быть исключительно узколокальной культурной формой, приобретая глобальное измерение» [5, с. 29]. Поэтому в деятельности высшей школы уместно ориентироваться на гуманистические ценности современного общества, интегрируя их в систему корпоративной культуры конкретного вуза и, таким образом, создавая необходимые предпосылки для успешной адаптации студентов в ее пространстве.

Один из актуальных подходов современного менеджмента предполагает, что, «выстроив эффективную корпоративную культуру, организация может укрепить конкурентоустойчивость на рынке, снизить количество конфликтов и улучшить качество работы подразделений» [6, с. 113]. На наш взгляд, его с уверенностью можно распространить и на деятельность высшей школы. Эффективную корпоративную культуру вуза следует рассматривать в числе ключевых факторов результативности учебного процесса. Ее базисом при этом становится желание студентов сотрудничать с преподавателями, совместно решая задачу по подготовке грамотных и востребованных на рынке труда профессионалов. Подобная гуманизация педагогического взаимодействия в вузовской среде возможна лишь посредством адаптации системы ценностей корпоративной культуры конкретной образовательной организации ко всем, находящимся в ее пространстве. Ключевым подходом в данном контексте становится сотрудничество участников учебного процесса и их восприятие друг друга в качестве партнеров по диалогу, способных совместно решать любые задачи. А отправной точкой практической реализации подобных подходов можно считать успешную адаптацию студентов в пространстве корпоративной культуры высшего учебного заведения, в чем, очевидно, заинтересованы как они сами, так и представители профессорско-преподавательского состава, руководство и сотрудники вуза.

Исследователи отмечают, что «процесс адаптации имеет составной частью аккультурацию – сложный этап взаимопроникновения личности в новую социальную и культурную среду и «приспособление» среды под потребности конкретной личности» [7, с. 115]. Именно в данном контексте, на наш взгляд, уместно рассматривать и адаптацию представителей студенчества к новым для них условиям получения высшего образования. Трансформироваться при этом должна и соответствующая корпоративная культура, для чего, в свою очередь, необходимо распространение в высшем учебном заведение отношений партнерства, понимания важности быть открытыми для всего нового, исходящего, в том числе, и от студентов. Это позволит преподавателям не замыкаться в рамках своих учебных дисциплин, а идти вперед вместе со всем обществом, яркими представителями которого являются студенты. Молодежь всегда открыта инновациям, новым подходам в осуществлении давно устоявшихся видов деятельности. Именно поэтому взаимодействие с представителями студенчества и внесение коррективов в систему ценностей и норм корпоративной культуры, несомненно, пойдет на пользу высшему учебному заведению, которое в результате этого станет более востребованным и конкурентоспособным. Важно помнить, что в этом, в значительной мере, и заключается сущность корпоративной культуры, которая, «в случае ее перманентного развития, изучения и корректировки, может выступать фундаментом в процессах взаимодействия педагогического сообщества со студенческим, в установлении эффективного диалога между университетом и стейкхолдерами, в формировании благоприятного психологического климата» [8, с. 139].

Понимание общей системы ценностей в качестве базиса взаимодействия, осуществляемого между представителями вузовского сообщества, позволяет рассчитывать на скорейшую адаптацию студентов к условиям обучения в университете, академии или институте. Ключевым аспектом при этом можно считать взаимное уважение всех вовлеченных сторон, понимание ими важности совместной работы для скорейшего продвижения вперед по пути достижения целей, заключающихся в подготовке востребованных профессионалов и обязательном устойчивом развитии конкретной образовательной организации, системы высшего образования в целом. Гарантом стабильности подобных отношений, основанных на взаимном уважении

всех вовлеченных сторон, является наличие в вузе эффективной корпоративной культуры, открытой к изменениям.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно отметить, что на современном этапе одним из ключевых факторов оптимизации учебного процесса в высшей школе является соблюдение баланса интересов всех вовлеченных сторон и их взаимное уважение. Важную роль в достижении подобных целей играет создание условий для трансформации корпоративной культуры высшего учебного заведения с целью обеспечения новых возможностей для представителей студенчества.

Литература

1. Мешкова И.В. Профессиональная мотивация как фактор адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 3. С. 109 – 114.

2. Молдабаева Р.А., Жансерикова Д.А. Психологическая адаптация студентов к обучению в вузе // Инновационная наука. 2022. № 6-2. С. 111 – 113.

3. Гольман Т.И., Федосова Т.С., Богданчикова Е.Н. Роль HR-менеджера в формировании корпоративной культуры компании // Наука и бизнес: пути развития. 2022. № 3. С. 128 – 130.

4. Кашфразыева Г.К., Фатыхова И.И., Иванова Г.И. Сравнение формирования корпоративной культуры российских и зарубежных вузов // Глобальный научный потенциал. 2018. № 12. С. 163 – 165.

5. Дмитренко М.И. Становление корпоративной культуры в эпоху раннего модерна // Глобальный научный потенциал. 2013. № 11. С. 29 – 34.

6. Главатских О.Б., Харитонова Н.Н., Соловьева О.М., Нелюбина А.С. Использование элементов кадрового аудита в управлении корпоративной культурой конкурентоустойчивых предприятий // Наука и бизнес: пути развития. 2020. № 5. С. 111 – 114.

7. Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р. Социокультурная адаптация иностранных студентов при обучении в вузе // Современный ученый. 2021. № 6. С. 115 – 120.

8. Мурзина Е.В. Методические аспекты исследования корпоративной культуры университета // Современный ученый. 2021. № 4. С. 139 – 143.

References

1. Meshkova I.V. Professional'naja motivacija kak faktor adaptacii studentov pedagogicheskogo vuza. Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitija obrazovanija. 2021. № 3. S. 109 – 114.

2. Moldabaeva R.A., Zhanserikova D.A. Psihologicheskaja adaptacija studentov k obucheniju v vuze. Innovacionnaja nauka. 2022. № 6-2. S. 111 – 113.

3. Gol'man T.I., Fedosova T.S., Bogdanchikova E.N. Rol' HR-menedzhera v formirovanii korporativnoj kul'tury kompanii. Nauka i biznes: puti razvitija. 2022. № 3. S. 128 – 130.

4. Kashfrazyeva G.K., Fatyhova I.I., Ivanova G.I. Sravnenie formirovanija korporativnoj kul'tury rossijskih i zarubezhnyh vuzov. Global'nyj nauchnyj potencial. 2018. № 12. S. 163 – 165.

5. Dmitrenko M.I. Stanovlenie korporativnoj kul'tury v jepohu rannego moderna. Global'nyj nauchnyj potencial. 2013. № 11. S. 29 – 34.

6. Glavatskih O.B., Haritonova N.N., Solov'eva O.M., Neljubina A.S. Ispol'zovanie jelementov kadrovogo audita v upravlenii korporativnoj kul'turoj konkurentoustojchivyh predprijatij. Nauka i biznes: puti razvitija. 2020. № 5. S. 111 – 114.

7. Ahtarieva R.F., Shapirova R.R. Sociokul'turnaja adaptacija inostrannyh studentov pri obuchenii v vuze. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 6. S. 115 – 120.

8. Murzina E.V. Metodicheskie aspekty issledovanija korporativnoj kul'tury universiteta. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 4. S. 139 – 143.

Safonov K.B., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

DETERMINANTS OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE SPACE OF CORPORATE CULTURE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: the purpose of this article is to consider the key features of the adaptation of student representatives in the space of the corporate culture of a modern higher education institution. At the moment, the educational process can be considered effective only if its participants understand the importance of joint work aimed at training professionals who are in demand and competitive in the labor market. That is why one of the key aspects in the activities of higher education can be considered assistance to students in the perception of the existing values of corporate culture. At the same time, one of the main conditions for the success of this process is the understanding of students as equal participants in the educational process, capable of increasing its efficiency and effectiveness through their activities. Therefore, the values of the corporate culture should not just be transmitted to the representatives of the students, they should be perceived by them as an integral part of the current educational activities and at the same time as an important aspect of the future profession. This can be achieved through the transformation of the corporate culture existing in a higher educational institution by making changes that allow taking into account the individual characteristics and personal characteristics of students. The practical application of innovative technologies for the activities of a higher educational institution, discussed in the article, allows us to count on a comprehensive increase in the efficiency and effectiveness of all aspects of the training of modern competitive professionals.

Keywords: adaptation, higher education, higher educational institution, corporate culture, students, educational process

Абдулгалимов Г.Л., доктор педагогических наук, профессор,
Косино О.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт физики, технологии и информационных систем,
Московский педагогический государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ СКВОЗНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ПРИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены основные положения из нормативных документов по цифровой трансформации образования и по сквозным технологиям. Высказана необходимость профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Приведено примерное содержание и состав учебных курсов для обучения магистров сквозным технологиям в педагогическом вузе. Состав и содержание учебных курсов разработан на основе атласа и доклада Центра компетенций Национального проекта «Цифровая экономика РФ». Описано содержание по таким учебным дисциплинам, как: Большие данные, Нейротехнологии и искусственный интеллект, Технологии распределенного реестра, Квантовые технологии, Новые производственные технологии, Промышленный интернет, Компоненты робототехники и сенсорики, Технологии беспроводной связи, Технологии виртуальной и дополненной реальностей. Также в статье показана примерная тематика проектно-исследовательских и выпускных квалификационных работ для магистров-педагогов в области сквозных технологий. Целью этих проектных и исследовательских, а также выпускных квалификационных работ, является разработка методики или учебно-методического обеспечения, в том числе дидактических материалов, для обучения детей и молодёжи, различных возрастов и на разных формах обучения, различным разделам и темам в области цифровых и сквозных технологий. Высказана необходимость накопления и масштабирования положительного опыта подготовки специалистов в области сквозных технологий.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, сквозные технологии, профессиональная подготовка специалистов, магистерская программа, содержание учебных курсов, тематика исследовательских работ

Сегодня мы всё чаще сталкиваемся с понятием цифровой трансформации экономики, общества и образования. Что это такое и должно ли оно повлиять на ввод новых дисциплин в образовательные программы по конкретным специальностям. Распоряжением Правительства РФ от 21.12.2021 №3759-р было утверждено «Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования». Основанием для разработки и принятия этого документа послужило, главным образом, Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. N490 "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации", в котором утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года.

Цифровая трансформация сферы науки и высшего образования ставит целью достижение, так называемой, цифровой зрелости образовательных и научных организаций, а также исполнительных органов ключевых отраслей, при котором все участники стремятся к целевым показателям, сформулированных в стратегическом направлении. В частности:

– за счет трансформации таких блоков, как: "Цифровые сервисы", "Информационные системы", "Управление данными", "Инфраструктура", "Кадры", повысить качество высшего образования и научных исследований;

– для принятия управленческих решений, внедрить инструменты, которые позволяют использовать методы прогнозной аналитики;

– внедрить современные цифровые инструменты, для повышения эффективности деятельности Министерства и образовательных и научных организаций;

– в решении важных проблем развития науки и высшего образования дать возможность участвовать не только органам власти, но и предпринимателям и компаниям, особенно с государственным.

– В процессе проработки Стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования будут внедрены следующие сквозные технологии: искусственный интеллект, большие данные, системы распределенного реестра, интернет вещей, облачные технологии и др.

Для реализации Стратегического направления требуется профессиональная подготовка специалистов разных уровней, в том числе педагогов для различных форм образования. А это в свою очередь сопровождается с острой необходимостью разработки учебно-методического обеспечения, для обучения различных категорий обучающихся, от школы до аспирантуры.

Для разработки учебно-методического обеспечения по сквозным технологиям для педагогического вуза мы воспользовались, в первую очередь, Федеральными законами, Указами Президента и Распоряжениями Правительства, а также отчетами и докладами и результатами лучших практик по реализации этих нормативных документов.

Мы, в Институте физики, технологии и информационных систем МПГУ, начали реализацию магистерской программы «Сквозные технологии в образовании» и особое внимание уделяли разработке состава и структуры курсов профессионального блока.

Рассмотрим примерное содержание курсов по сквозным технологиям, которые разработаны с использованием атласа и доклада о развитии цифровой экономики Российской Федерации, от Центра компетенций Национального проекта «Цифровая экономика РФ». В этих документах приведен перечень сквозных технологий и субтехнологий, который стал основой структуры и содержания следующих учебных дисциплин:

Большие данные. *Методы анализа данных:* A/B тестирование; Машинное обучение; Обработка естественных языков;

Способы хранения и обработки больших данных: Бизнес-аналитика; Облачные, туманные и граничные вычисления; Технологии баз данных;

Методы и способы визуализации, представления и использования больших данных человеком: Методы и способы визуализации, представления и использования больших данных человеком;

Альтернативные способы представления больших данных: Тензорные вычисления; Обучение в мультилинейном подпространстве;

Дополняющие и смежные технологии: Базы данных с массовой параллельной обработкой; Поисковые приложения; Интеллектуальный анализ данных; Распределенные файловые системы; Распределенные базы данных; Инфраструктура для облачных, высокопроизводительных и других вычислений с большими данными;

Нейротехнологии и искусственный интеллект. *Технологии имитации работы головного мозга человека:* Технологии для анализа речи; Глубокое обучение; Генерация естественного языка и речи; Аналитические решения на базе искусственного интеллекта; Компьютерное и машинное зрение; Технологии поиска и оптимизации; Когнитивные вычисления и логика; Вероятностные методы выбора в условиях неопределенности; Статистическое обучение; Нейронные сети; Умный контроль; Технологии взаимодействия систем с искусственным интеллектом, в т.ч. интеллект роя, умная пыль и др.

Технологии взаимодействия и контакта с головным мозгом человека: Интерфейсы нервной системы; Технологии чтение сигналов с человеческого мозга; Электроэнцефалография; Нейропротезирование.

Технологии распределенного реестра. *Распределенный реестр и его составные части:* Хэш-функции и хэширование данных; Цифровые подписи и управление ключами; Развитие одноранговых информационных сетей; Подтверждение операций в сети и технологии защиты; Блокчейн; Криптография; Смарт контракты; Технологии безопасности при ведение финансовых операций, учета и аудита;

Применение технологий распределенного реестра: Криптовалюты и цифровые финансовые услуги; Кадастровый учет земельных участков и недвижимости;

Квантовые технологии. Информационная безопасность и квантовые технологии; Квантовые датчики и измерения; Симуляторы на базе квантовых технологий; Квантовые вычисления; Квантовые и смежные с ним технологии;

Новые производственные технологии. Жизненный цикл продукции; Имитационное моделирование будущей продукции на суперкомпьютерах; Оперативное прототипирование и аддитивные технологии; 4D-печать; Промышленная робототехника и умное оборудование для производства; Автоматизированные системы управления и контроля; Технологии прецизионных производств; Материаловедение и материалы с конкретными свойствами; Гибкие технологии в организации производства; Платформенные решения для экономики и производства;

Промышленный интернет. Технологии идентификации устройств; Машинная сенсорика; Общение между машинами; Вычислительное оборудование; Объединение и обработка данных с разных устройств; Смарт-оборудование и встроенные устройства и их семантика; Большие данные в промышленности.

Компоненты робототехники и сенсорики. Источники питания для робототехники; Технологии приводов для роботов; Технологии сенсорики и распознавания; Маневрирование роботов; Технологии движения роботов и беспилотных устройств; Технологии навигации роботов и взаимодействие с окружающей средой; Взаимодействие робота с человеком; Управление роботом.

Технологии беспроводной связи. *Технологии беспроводных сетей:* Сети связи пятого поколения (5G); Электронные устройства идентификации (RFID); Технология беспроводной передачи малого радиуса (NFC); Технология Bluetooth; Технологии Wi-Fi; Быстрый роуминг с переключением между точками до-

ступа без потери соединения; Оборудование передачи звука и видео; Wi-Fi высокой пропускной способностью; Ячеистые топологии сетей устройств малой мощности и на небольших скоростях; Протоколы связи низкой мощности до 2 км и до 10 км; Протокол связи для сложных условий связи; Оборудование беспроводной передачи с использованием энергии из окружающей среды; Умная радиосистема для приема каналов в беспроводной сети;

Технологии навигации в помещениях: Технология геолокации при помощи активной инфраструктуры; Технология геолокации фоновыми магнитными полями;

Прочие технологии беспроводной связи: Беспроводная передача электроэнергии; Антенны с большим усилением и высоких частот; Пространственное деление информации; Световая и Лазерная передача информации.

Технологии виртуальной и дополненной реальностей. *Технологии устройств ввода:* Устройства для съемки и сканирования, датчики и сенсоры (трекинг); Устройства для точечного ввода; Биологические измерители и контроллеры; Оборудование для голосового ввода;

Технологии устройств вывода: Оборудование для работы с аудиоинформацией; Устройства для оцифровки и вывода графического изображения; Контактные устройства для взаимодействия с моделируемыми объектами; Устройства для передачи вкуса и запаха;

Технологии создания графики и приложений: Графическое ядро для визуализации двухмерной или трёхмерной графики; Технологии моделирования объектов VR / AR; Средства разработки VR / AR.

Для магистратуры по программе «Сквозные технологии в образовании» нами реализуется тематика проектно-исследовательских и выпускных квалификационных работ, связанная с разработкой методики, методических подходов, учебно-методического обеспечения, дидактических материалов для обучения детей и молодёжи по темам связанных со сквозными технологиями и субтехнологиями. Вот примерная тематика таких работ:

1. Методика изучения темы «Технологии взаимодействия робота с окружающей средой» в курсе «Компоненты робототехники и сенсорики».
2. Методика изучения в школе основ больших данных, на примере машинного обучения.
3. Разработка учебно-методического обеспечения для обучения студентов основам распознавания.
4. Организация преподавания курса «Компьютерное зрение» в старших классах.
5. Использование игровых методов при обучении элементам виртуальной и дополненной реальности.
6. Разработка учебно-методического обеспечения для изучения темы «Общение между машинами» в курсе «Промышленный интернет».
7. Разработка практикума по разделу «Трёхмерная графика» для курса «Виртуальная и дополненная реальность» в школе.
8. Методическое обеспечение для обучения детей и молодёжи квантовым технологиям.
9. Методика обучения студентов теме «Блокчейн», в курсе «Технологии распределённого реестра».
10. Разработка учебно-методических материалов по курсу: «Промышленная робототехника и умное оборудование для производства».

Учитывая, что область сквозных технологий развивается динамически, примерное содержание соответствующих учебных курсов, обновляется периодически, не реже одного раза в год. Наиболее сложной сегодня является проблема подбора и разработки дидактического материала по учебным курсам (практикумы, задания, формы занятий и т.д.), которая решается в ходе апробации и педагогического эксперимента в процессе реального образовательного процесса.

Литература

1. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ.
2. Абдулгалимов Г.Л. Актуальные проблемы системы профессиональной подготовки будущих учителей информатики. Высшее образование сегодня. 2008. № 3. С. 81 – 83.
3. Абдулгалимов Г.Л., Косино О.А. Учебно-методическое обеспечение процесса решения математических задач. Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 4. С. 47 – 48.
4. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы».
5. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

6. Распоряжение Правительства РФ от 21.12.2021 № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования».

7. Абдулгалимов Г.Л., Сухобокова И.П. Информационная культура студента гуманитарного вуза. Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 4. С. 52 – 53.

8. Абдулгалимов Г.Л. Система подготовки преподавателей ИТ-дисциплин. Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 156 – 158.

9. Указ Президента РФ от 05.12.2016 № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации».

10. Абдулгалимов Г.Л., Косино О.А. Нормирование профессиональных компетенций учителя. Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 3. С. 59 – 60.

References

1. Federal'nyj zakon «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitanija obuchajushhihsja» ot 31.07.2020 № 304-FZ.

2. Abdulgalimov G.L. Aktual'nye problemy sistemy professional'noj podgotovki budushhih uchitelej informatiki. Vysshee obrazovanie segodnja. 2008. № 3. S. 81 – 83.

3. Abdulgalimov G.L., Kosino O.A. Uchebno-metodicheskoe obespechenie processa reshenija matematicheskih zadach. Standarty i monitoring v obrazovanii. 2011. № 4. S. 47 – 48.

4. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203 «O Strategii razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody».

5. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktjabrja 2019 g. N 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii».

6. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 21.12.2021 № 3759-r «Ob utverzhdenii strategicheskogo napravlenija v oblasti cifrovoj transformacii nauki i vysshego obrazovanija».

7. Abdulgalimov G.L., Suhobokova I.P. Informacionnaja kul'tura studenta gumanitarnogo vuza. Standarty i monitoring v obrazovanii. 2012. № 4. S. 52 – 53.

8. Abdulgalimov G.L. Sistema podgotovki prepodavatelej IT-disciplin. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 3. S. 156 – 158.

9. Ukaz Prezidenta RF ot 05.12.2016 № 646 «Ob utverzhdenii Doktriny informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii».

10. Abdulgalimov G.L., Kosino O.A. Normirovanie professional'nyh kompetencij uchitelja. Standarty i monitoring v obrazovanii. 2012. № 3. S. 59 – 60.

Abdulgalimov G.L., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Kosino O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Physics, Technology and Information Systems,
Moscow Pedagogical State University

CONTENT OF TRAINING IN END-TO-END TECHNOLOGIES IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Abstract: the article discusses the main provisions of the regulatory documents on the digital transformation of education and end-to-end technologies. The need for professional training of relevant specialists is stated. The approximate content and composition of training courses for teaching masters in end-to-end technologies in a pedagogical university is given. The composition and content of the training courses was developed on the basis of the atlas and the report of the Competence Center of the National Project "Digital Economy of the Russian Federation". The content is described in such academic disciplines as: Big Data, Neurotechnologies and Artificial Intelligence, Distributed Registry Technologies, Quantum Technologies, New Manufacturing Technologies, Industrial Internet, Robotics and Sensory Components, Wireless Communication Technologies, Virtual and Augmented Reality Technologies. The article also shows the approximate topics of design research and final qualification works for masters-teachers in the field of end-to-end technologies. The purpose of these design and research, as well as final qualifying works, is to develop a methodology or educational and methodological support, including didactic materials, for teaching children and youth, of different ages and in different forms of education, various sections and topics in the field of digital and cross-cutting technologies. The necessity of accumulating and scaling up the positive experience of training specialists in the field of end-to-end technologies was expressed.

Keywords: digital transformation of education, end-to-end technologies, professional training of specialists, master's program, content of training courses, topics of research work

Буробина С.В., преподаватель,
Академия Федеральной службы исполнения наказаний России

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассмотрен передовой педагогический опыт применения иностранного языка как средства формирования нравственности у обучающихся высших учебных заведений. Проанализирован потенциал иностранного языка в данном аспекте, учтены особенности его преподавания и организации учебного процесса. Проведенный анализ показал, что наиболее эффективным способом развития нравственных качеств студентов на занятиях по иностранному языку является использование в образовательном процессе поговорок и пословиц морально-этической направленности, устного и песенного фольклора, музыкальных и литературных произведений, социологических исследований. Важным представлено использование групповых и парных форм работы, в которых возможно обсуждение нравственных тем, спорных морально-этических проблем. Также описаны наиболее эффективные формы проведения занятий иностранного языка. Весь образовательный процесс необходимо организовывать с учетом личностно-ориентированного подхода, субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и обучающимся. При проведении занятий необходимо учитывать личностные особенности студентов, положительную оценку результатов их деятельности.

Ключевые слова: занятия по иностранному языку, обучающиеся, преподавание, высшее учебное заведение, нравственная культура личности обучающегося, развитие нравственных качеств личности

Формирование нравственной культуры личности – это основа процесса социализации молодого поколения, которая служит ведущей целью воспитательной работы высших учебных заведений [5].

Появление понятия «нравственная культура» восходит к античности, когда древние философы рассматривали ее как явление наивысшего идеала человека, который сочетался с внутренним усовершенствованием личности на основе процессов развития общества, воспитания и обучения.

Среди воспитательно - образовательных задач, выделенные обществом, вопросы нравственного воспитания обучающихся всегда стоят на первом месте [1].

Важно понимать, что формирование нравственности студентов высших учебных заведений, как и любое педагогическое просвещение и профилактика требует от педагогов не шаблонного построения педагогического процесса, а применения инновационных методов и форм, к которым можно отнести занятия по изучению иностранного языка.

В ходе написания статьи нами был проанализирован и обобщён передовой педагогический опыт воспитания нравственности обучающихся средствами преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях.

Так, Алеевская А.О. считает, что в настоящее время наблюдается кризис нравственности среди молодежи, а необходимость преодоления данного кризиса отражается в важнейших образовательных законодательных актах Российской Федерации. При этом автор видит решение вышеуказанной проблемы в использовании потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык». Это обусловлено прежде всего той ролью, которой обладает язык в системе нравственной культуры обучающегося [2].

А.О. Алеевская указывает на то, в ходе изучения пословиц, поговорок, специфических национальных высказываний, критического анализа поступков героев в произведениях и пр. на занятиях по иностранному языку возможно проводить целенаправленную работу по формированию патриотических чувств обучающихся, уважительного отношения к старшим, любви к Родине и окружающему миру, толерантности и эмпатии. При этом наиболее эффективна будет работа в парах или малых группах.

Автор также отмечает, что несмотря на теоретическое обоснование проблемы формирования нравственности обучающихся на занятиях по иностранному языку, на практике воплотить педагогические идеи потенциально проблематично из-за насыщенности образовательной программы и невозможности уделять достаточно времени на нравственное воспитание. Решение проблемы видится в специфическом комплексе индивидуальной и домашней работы для студентов высших учебных заведений, а также организации внеучебных мероприятий нравственной направленности [2].

В статье «Формирование моральных ценностей у студентов-медиков на занятиях по иностранному языку» авторы считают, что нравственность является не только важным личностным качеством человека, но также необходимым аспектом в его будущей профессиональной деятельности. Особенно это актуально для профессий сферы человек-человек.

Авторы рассуждают о том, что само по себе изучение иностранного языка может рассматриваться как акт человеколюбия, так как имеет под собой мотивацию, в конечном счете, личностно-ориентированного подхода к другому человеку [8].

Эффективным способом воспитания нравственности на занятиях по иностранному языку, по мнению авторов, является ролевое общение в парах и группах. Тематика для данного общения должна подбираться с учетом актуальных общественных вызовов, а также жизненных ориентиров. Подобное взаимодействие позволит сформировать социокультурную компетентность обучающихся, а также научит в рамках своей профессиональной деятельности готовности взаимодействовать с людьми, имеющими иные языковые, культурные и национальные особенности [8].

Обратим свое внимание на работу М.С. Аносовой, которая утверждает, что развитие нравственности и морали обучающихся, развитие этики в профессиональной деятельности – одна из главных проблем современного общества в образовательной системе.

Решение данной проблемы видится автором в специально организованных занятиях по иностранному языку. Специфика таких занятий должна заключаться непосредственно в тех темах, которые будут подниматься в рамках изучения профессиональной лексики. То есть развитию морали и нравственности, по мнению автора, будет способствовать не сама учебная дисциплина, а то содержательное наполнение, которое может подобрать педагог [4].

Так, в статье предлагается активно внедрять в образовательный процесс морально-этические темы и проблемы, спорные ситуации современности в рамках своей будущей профессиональной деятельности, над которыми студентам придется поразмышлять [4].

Важно отметить статью И.А. Горшеневой «Роль и задачи кафедр иностранных языков в становлении морально-нравственной профессиональной культуры обучающихся вузов МВД России», которая считает, что важным аспектом формирования нравственности на занятиях по иностранному языку является побуждение интереса к личности, культурным аспектам и коммуникации другого человека – развития коммуникативной компетентности обучающегося [6].

В статье указаны следующие аспекты, которые должны приниматься во внимание при проведении занятий [6]:

— использование комплекса интерактивных методик в ходе субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и обучающимся;

— интегрированный подход для совершенствования процесса профессионального становления личности обучающегося;

— применение личностно-ориентированного подхода и элементов либеральной системы образовательного процесса;

— отсутствие подавления личности обучающегося;

— интеграция в образовательный процесс актуальных и передовых педагогических технологий.

Проанализируем также статью «Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у учащихся средствами иностранного языка», авторами которой выступили Ш.А. Мирзоев и Ш.Ш. Хаштихова [7]. В своей статье исследователи описывают личность самого педагога иностранного языка как носителя педагогической культуры, способного воспитать человечность у обучающихся и развить их нравственность в ходе педагогического взаимодействия.

При этом проведение занятий должно строиться в контексте изучения культурных и национальных особенностей носителей изучаемого языка. С этой целью в образовательный процесс следует вводить изучение следующих фольклорных форм:

— сказки,

— национальная музыка,

— легенды,

— истории – «перевертыши»,

— страноведческие тексты,

— поэтические произведения и их фрагменты и т.д.

Авторы акцентируют свое внимание на то, что занятия должны проходить в спокойной атмосфере, должен быть сформирован благоприятный психологический климат [7].

В статье Е.М. Алексеевой «Развитие духовно-нравственных качеств будущего учителя в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» [3] особое внимание уделяется анализу литературных источников как эффективному средству развития духовно-нравственных качеств обучающихся на занятиях

по иностранному языку. При это важно не просто анализировать текст произведения, но и со всей внимательностью отнестись, именно к выбору литературы.

Автор предлагает изучить не только признанные классические произведения и фольклорную литературу, но и научные издания, результаты исследований по обществоведческим дисциплинам, проведенных в странах изучаемого языка. Анализ результатов социологических опросов, исследований, направленных на изучение проблем и особенностей общества, позволит обучающимся получить наиболее полное и корректное представление о том или ином народе, его культурных особенностях, менталитете, условиях жизни. Все это, в конечном счете, приведет к развитию эмпатии и толерантности, которые в свою очередь являются неотъемлемыми составляющими нравственности личности обучающихся [3].

В статье «Нравственно-ориентированное воспитание на уроках иностранного языка (английский)», автор выделяет основные приемы, которые педагог может использовать на занятиях по иностранному языку:

— использование в ходе занятия педагогических ситуаций, которые имеют ярко выраженное нравственное содержание,
— практическое закрепление норм нравственного поведения обучающихся на занятии,
— личный положительный пример самого педагога,
— адекватная, искренняя похвала за успехи на занятии,
— формирование умения проведения самоанализа и рефлексии на занятии и пр.

Также в статье приводится полный список заданий, выполнение которых будет способствовать развитию нравственности и морали у обучающихся:

— дать оценку и высказать свое мнение относительно поступков героев или какой-либо ситуации,
— дать совет персонажу в той или иной ситуации,
— написать эссе-рассуждение,
— создать проект или написать реферат о стране в целом, либо о каком-то определенном историческом или культурном объекте,
— провести интервью с носителем иностранного языка в онлайн-формате с помощью социальных сетей или иных платформ,
— попытаться определить мотивы положительного и отрицательного поведения героя,
— провести сравнительный анализ родного и иностранного языков, культурных традиций, праздников, обрядов в своей стране и в стране изучаемого языка [9].

Итак, подводя итоги, можно сказать, что, проведенный анализ и обобщение передового педагогического опыта показали высокую значимость занятий по иностранному языку в высших учебных заведениях как эффективного способа развития нравственности обучающихся.

Педагогическая деятельность на подобных занятиях должна быть направлена на парную и групповую работу, знакомство с малыми фольклорными формами, критический анализ деятельности героев в ходе диалога, ролевое общение среди обучающихся и т.д.

Все это позволит сформировать такие качества личности обучающихся как толерантность, человеколюбие, интерес к культурным традициям других народов, патриотизм, эмпатия, коммуникативная компетентность, что в конечном счете приведет к формированию и развитию нравственности как личностного, так и профессионального качества.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2017. 672 с.

2. Алеевская А.О. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе изучения иностранного языка в профильном вузе // Вестник Красноярского Государственного Педагогического Университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 167 – 169.

3. Алексеева Е.М. Развитие духовно-нравственных качеств будущего учителя в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 36 – 41.

4. Аносова М.С. Моральные проблемы биомедицинской этики как основа формирования нравственно-ценностных приоритетов студентов-медиков на занятиях иностранного языка // Система ценностей современного общества. 2010. № 2. С. 38 – 40.

5. Белянова О.А. Духовно-нравственное воспитание: педагогическая практика. Вып. 2. / Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена», Образовательная программа магистратуры «Духовно-нравственное воспитание». СПб: Тайкун, 2015. 131 с.

6. Горшенева И.А. Роль и задачи кафедр иностранных языков в становлении морально-нравственной профессиональной культуры обучающихся вузов МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 1. С. 19 – 21.

7. Мирзоев Ш.А., Хаштихова Ш.Ш. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у учащихся средствами иностранного языка // Известия ДГПУ. 2016. № 2. С. 58 – 63.

8. Скокова Н.Н., Зубенко И.В., Маснева И.Е., Цуверкалов А.Е., Тарханов И.А. Формирование моральных ценностей у студентов-медиков на занятиях по иностранному языку // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. № 1 – 4 (52). С. 72 – 74.

9. Шило Е.В. Нравственно-ориентированное воспитание на уроках иностранного языка (английский) // Вестник Полоцкого государственного университета. 2010. №11. С. 103 – 106.

References

1. Abramova G.S. Vozrastnaja psihologija: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2017. 672 s.

2. Aleevskaja A.O. Formirovanie nravstvennyh i kul'turnyh cennostej v processe izuchenija inostrannogo jazyka v profil'nom vuze. Vestnik Krasnojarskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2017. № 1. S. 167 – 169.

3. Alekseeva E.M. Razvitie duhovno-nravstvennyh kachestv budushhego uchitelja v ramkah kursa «Inostrannyj jazyk v professional'noj sfere». Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 36 – 41.

4. Anosova M.S. Moral'nye problemy biomedicinskoj jetiki kak osnova formirovanija nravstvenno-cennostnyh prioritetov studentov-medikov na zanjatijah inostrannogo jazyka. Sistema cennostej sovremennogo obshhestva. 2010. № 2. S. 38 – 40.

5. Beljanova O.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie: pedagogicheskaja praktika. Vyp. 2. Federal'noe gos. bjudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovanija «Rossijskij gos. ped. un-t im. A.I. Gercena», Obrazovatel'naja programma magistratury «Duhovno-nravstvennoe vospitanie». SPb: Tajkun, 2015. 131 s.

6. Gorsheneva I.A. Rol' i zadachi kafedr inostrannyh jazykov v stanovlenii moral'no-nravstvennoj professional'noj kul'tury obuchajushhihsja vuzov MVD Rossii. Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2011. № 1. S. 19 – 21.

7. Mirzoev Sh.A., Hashtihova Sh.Sh. Pedagogicheskie uslovija formirovanija obshhechelovecheskih cennostej u uchashhihsja sredstvami inostrannogo jazyka. Izvestija DGPU. 2016. № 2. S. 58 – 63.

8. Skokova N.N., Zubenko I.V., Masneva I.E., Cuverkalov A.E., Tarhanov I.A. Formirovanie moral'nyh cennostej u studentov-medikov na zanjatijah po inostrannomu jazyku. International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. № 1 – 4 (52). S. 72 – 74.

9. Shilo E.V. Nravstvenno-orientirovannoe vospitanie na urokah inostrannogo jazyka (anglijskij). Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. №11. S. 103 – 106.

Burobina S.V., Lecturer,
The Academy of the Federal Penal Service of Russia

THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE OF THE STUDETS' MORAL EDUCATION

Abstract: in the article the advanced pedagogical experience of using a foreign language as a means of forming morality among students of higher educational establishments is examined. In this aspect the potential of a foreign language is analyzed, the peculiarities of its teaching and organization of the educational process are taken into account. The analysis has shown that the most effective way of developing the morality of students at foreign language classes is the use of sayings and proverbs of moral and ethical orientation, oral and song folklore, musical and literary works, sociological research in the educational process. It is important to use group and paired forms of work in which it is possible to discuss moral topics, controversial moral and ethical problems. The most effective forms of conducting foreign language classes are also described. The whole educational process must be organized taking into consideration a personality-oriented approach, a subject-subject interaction between a teacher and a student. Holding classes, it is necessary to consider a personal characteristics of students, a positive assessment of the results of their activities.

Keywords: foreign language classes, students, teaching, higher educational establishment, moral culture of a person, developing person moral qualities

Воропаев В.О.,
Мичуринский государственный аграрный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье поднимаются вопросы, связанные с психологическими особенностями формирования человека, как толерантной языковой личности, воспитанной в образовательном поле средней школы. Дополнительно автор обращает наше внимание на работу педагога-психолога, современные принципы воспитания терпимости к иному мнению, образу жизни, привычкам, методы обучению толерантности, способствующие полноценному раскрытию социальных, религиозных, культурных и иных источников нетерпимости. В настоящей статье, автором рассматривается понимание феномена толерантности языковой личности и её формирования в учреждениях общеобразовательных школ. Автором предложены варианты моделирования образовательного пространства таким образом, чтобы способствовать формированию толерантной языковой личности в образовательном пространстве современной школы.

Ключевые слова: языковая личность, профилактика нетерпимости, психологические аспекты, толерантное поведение, образовательное пространство

Проблема языка, языковой личности всегда интересовала лингвистов. За последние двадцать лет многие известные учёные-лингвисты обращались к теме языковой личности. Данный термин впервые был использован в тридцатых годах прошлого века В.В. Виноградовым, доктором филологических наук, известным литературоведом и языковедом.

Под термином языковая личность понимается носитель любого языка, которого характеризуют созданные им тексты, рассматриваемые, как средства понимания данной личностью окружающей действительности, используемые для реализации конкретных целей [11, с. 192].

На основе анализа языковой, коммуникативной компетенции, а так же изучения языкового мышления, сознания методами антропологической лингвистики, была смоделирована концепция языковой личности, в которой предметом исследования стал человек.

Если рассматривать языковую личность в структурном плане когнитивного уровня, то потребуется изучить интеллектуальную сферу личности. При этом сам исследователь должен посредством процессов говорения, понимания найти выход на язык, с помощью которого говорящий получает доступ к знаниям и процессам познания [12, с. 23].

Пространство культуры является непременным условием существования языковой личности. Такое пространство находит своё отражение в нормах, стереотипах поведения, языке, предметах материальной культуры, формах общественного сознания различного уровня.

Ценности нации, являющиеся представителями концептов смыслов, играют определяющую роль в культуре.

Способность осуществлять речевые поступки, готовность к их реализации определяется не только психологическими, субъективными факторами, но и во многом, ролью языковой личности, социальными условиями, в которой она осуществляет свою деятельность. Например, способность к заимствованию больше присуще билингву, чем монолингву. При этом нужно понимать, что языковая личность характеризуется уровневым способом организации. Развиваясь, человек поднимается с самого низкого уровня, на следующую ступеньку. Овладение вербально-семантическим кодом, заключённым в конкретном языке, способствует общению межкультурного уровня. То есть человек может понять новую социальную действительность, если овладеет «языковой культурой» и пониманием «глобальной картины мира» [5, с. 38].

В настоящее время заметен не только психолого-педагогический интерес к понятию толерантности, но и интерес к данной теме общественности, напрямую заинтересованной в толерантном воспитании младших школьников.

Воспитание молодёжи в нашем государстве занимаются два основных института: родители и общеобразовательная школа. Но жизнь вносит в этот процесс свои коррективы. Родители, в силу своей занятости, не могут уделять своим детям достаточно времени. Выходя за пределы школы, учащиеся оказываются без присмотра взрослыми и предоставлены сами себе. Поэтому главной задачей подростковой психологии является воспитание у молодых людей толерантности. Данная задача включена в базу национальных ценностей и поставлена на контроль государства [4, с. 322].

А.Г. Асмолов в содержании «толерантное воспитание» выделил три главных элемента: Устойчивость, выносливость; терпимость; допустимые отклонения, допуски. Автор добавляет к данным аспектам толерантного воспитания ещё один важный элемент, наличие учителя, наставника.

Для того, чтобы процесс воспитания толерантности стал результативным, необходимо участие в нём грамотных педагогов-психологов, чей пример будет мотивировать подростков на толерантное общение. Поэтому задачей государственных образовательных учреждений является построение воспитательной работы так, чтобы пример воспитателя стимулировал как мыслительный процесс молодёжи, так и её практические действия.

Ю.А. Шрейдер пишет, что для возникновения процесса элементарного просвещения необходимы образцы человеческих нравственных ценностей, так как имеющиеся в обществе устои постепенно нивелируются со временем. Если в обществе нет моральных ориентиров, примеров жертвенности ради сохранения моральных принципов, то и сама мораль не может сохраниться в обществе. В таком обществе даже простое понятие порядочности становиться редкостью [1, с. 23].

М.Конша, известный французский учёный, считает, что коллектив представляет собой модель толерантных отношений, сложившихся в обществе. Такой коллектив обладает интеллектуальной свободой, терпимостью к другому мнению, культуре, образу мыслей и поведению. Под толерантностью в данном случае понимается способность принимать других людей такими, какими они являются в настоящее время. Декларация принципов толерантности нам прямо указывает, что основной задачей воспитания, является мотивация человека на толерантное отношение к другим людям (ст. 4).

В самом начале воспитания, человеку необходимо объяснить значение прав и свобод, принципов реализации прав и мотивации к их защите [10, с. 46].

Задачи, описанные выше, должны решаться школьным воспитанием с использованием методов, которые помогут подросткам построить гармоничные отношения со сверстниками, взрослыми, людьми другой культуры, национальности, этнической принадлежности.

Толерантный человек не попадёт под чужое влияние, не поддастся чувству страха, не станет проявлять негатив к людям, отличных от него своим поведением, убеждением, национальностью, культурой и т.п.

Толерантность способствует развитию независимого мышления, критического восприятия действительности, выработке собственного мнения, учитывающего моральные ценности общества.

В практической работе психолог-педагог должен строить свою работу, опираясь на следующие принципы [9, с. 16]:

1. Субъективность. Данный принцип построен на мотивации у детей желания к самовоспитанию, то есть самооценки своих поступков, поведения, их коррекции. Среди условий реализации субъективного принципа выделяют:

- добровольное участие ребёнка в предложенной педагогом деятельности;
- рациональный выбор средств, эффективно решающих поставленные задачи. При этом такие средства ребёнок подбирает самостоятельно, а ему доверяют и поддерживают, способствуют эффективному раскрытию потенциальных возможностей самовоспитанию толерантности;
- стратегия определения поведения людей в обществе носит оптимистический характер;
- негативные последствия возможных ошибок предупреждаются процессом психолого-педагогического воздействия;
- воспитательная работа учитывает индивидуальные интересы учащихся и способствует формированию новых интересов.

2. Адекватность. Средства, содержание процесса воспитания выбираются адекватно социальной ситуации, описывающей воспитательный процесс. Воспитатель решает реальные задачи взаимоотношения людей, групп в конкретном социуме. Данный принцип требует выполнения следующих условий [8, с. 172]:

- воспитательные задачи подбираются в зависимости от реальных событий в школьном коллективе, обществе, стране и мире;
- обеспечен контакт с семьёй учащегося;
- воспитательный процесс строиться с учётом особенностей общеобразовательного учреждения, региона, культуры и т.п.;
- воспринимаемая школьниками информация корректируется и разъясняется.

3. Индивидуализация. Данная траектория воспитательного процесса, формирующего толерантность сознания, поведения молодёжи должна строиться на постановке специальных задач, соответствующих уровню развития в ученике толерантности, особенностям его характера, личности; для раскрытия языковой личности ребёнка, занятого учебной и внеучебной деятельностью, способности его к самореализации ис-

пользуются методы, соотносимые с индивидуальными особенностями детей. Принцип индивидуальности реализуется посредством выполнения следующих условий [3, с. 135]:

- оценка изменений, происходящих в уровне толерантного сознания ребёнка;
- оценка эффективности использования тех или иных средств воспитания на уровень толерантности школьника;
- определение специальных психологических, педагогических средств, влияющих на поведение детей;
- выбор средств воспитания базируется на ориентации детей на определённые ценности, способствующие развитию в его сознании толерантности;
- учащиеся школы выбирают средства общения с одноклассниками, преподавателями, другими взрослыми детьми и сверстниками самостоятельно.

4. Рефлексивная позиция. В сознании ученика школы должна сформироваться конкретная позиция по определённому вопросу, жизненной ситуации. Данная позиция реализуется в его поведении, поступках. Для реализации принципа рефлексии потребуется выполнение таких условий [6, с. 275]:

- мотивация молодого человека к самоанализу своих высказываний, поступков, поведения;
- анализ способов решения социальных проблем, обозначенных реальной ситуацией или её имитацией под контролем педагога-психолога (социальные пробы);
- прогнозирование взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, самооценка своего поведения;
- мотивация детей к процессу самопознания, ориентации в поведенческих позициях, способах поведения в различных жизненных социальных ситуациях, понимание отличия адекватного поведения от неадекватного;
- помощь школьникам в выборе способа реализации социальных отношений, анализ различных вариантов моделирования своего поведения в ситуациях, вызывающих затруднение и связанных с отношением между людьми, социальными группами, культурными особенностями человека.

5. Толерантная среда. В общеобразовательном учреждении должна формироваться среда, способствующая развитию в ребёнке гуманизма, желания к самореализации в различных видах деятельности. Толерантность предполагает наличие у всех участников процесса образования ответственного отношения к своим поступкам, сопереживания и способности помогать другим в преодолении личных трудностей, связанных с учёбной и внеучебной деятельностью [7, с. 57].

Когда мы говорим о толерантной среде в образовательном учреждении, то подразумеваем факт присутствия в социальном окружении ученика творческого начала, являющегося мерой оценки качества языковой личности не только школьника, но и педагогов-психологов образовательного коллектива. Для реализации данного принципа потребуется:

- определить единые правила отношений, которыми будут пользоваться все субъекты образовательного процесса;
- обозначить наличие условий для самореализации, базирующихся на индивидуальных особенностях школьника;
- выбрать приоритетную деятельность образовательного коллектива;
- мотивировать детей на совместную деятельность, проявление инициативы, создание творческих коллективов различного направления;
- создание толерантного эвристического поля, объединяющего учеников и активизирующего их творческие наклонности.

Если в общеобразовательном учреждении реализуются вышеуказанные принципы, толерантная среда продуктивно формируется и результативно развивается. Уровень развития толерантной среды во многом определяется наличием в сознании человека нравственных и этических установок, определяющих правила его поведения. Поэтому толерантную личность необходимо формировать, начиная с самого раннего возраста.

В то же время нужно обратить внимание на то, что не все дети одинаково понимают необходимость принятия определённых поведенческих норм. Это обстоятельство характеризует неверный подход к воспитанию ребёнка, наличие определённого уровня агрессивности у современных молодых людей, деструктивное влияние общественных и социальных факторов.

Данные обстоятельства формируют в поведении детей деструктивные стереотипы, по-настоящему раскрывающие себя в подростковом возрасте. Именно в этот период у детей наблюдается изменение гормонального фона, физиологических и психологических процессов [13, с. 115].

Для данного периода взросления характерно формирование собственной мировоззренческой позиции школьника, находящегося в поиске способов взаимодействия со сверстниками, коллективом, обществом и миром в целом, познанием себя, своего назначения в окружающем мире.

Такие процессы делают ребёнка открытым для получения ценной информации, формирующей в нём отношение к своим поступкам и поступкам других людей, раскрывающей ответы на волнующие вопросы. Данное обстоятельство позволяет создать мировоззренческую картину, которая помогает реализовать поставленные цели и найти эффективные способы их реализации.

Всё вышеперечисленное даёт возможность найти главное направление процесса воспитания толерантности в виде методов, способствующих обучению толерантности систематически и рационально. Такие методы в полной мере раскрывают причины появления культурной, политической, социальной, религиозной нетерпимости, являющейся причиной конфликтов и проявления насилия.

Современные школьные программы должны формировать в личности ребёнка способность к взаимопониманию, терпимости, солидарности со всеми участниками образовательного процесса, другими людьми, культурными, этническими, языковыми, социальными, религиозными группами, нациями.

Данные требования необходимо реализовать посредством создания в общеобразовательных учреждениях воспитательных программ, направленных на развитие толерантности, толерантного поведения, выработке нетерпимости к проявлению жестокости, агрессии, неприязни к другим людям, вне зависимости от их языковых, культурных, национальных отличий [2, с. 8].

Подобные программы должны быть построены на лекционных занятиях, а так же различного рода практикумах: дебатах, дискуссиях, круглых столах, просмотрах видеофильмов, способствующих активному выражению своего мнения всех участников процесса, обсуждающих обозначенные проблемы.

Как пример предлагаем рассмотреть способ организации учебных занятий учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы, использующий составленную автором программу «Мир толерантности» (табл. 1).

Таблица 1

Программа формирования толерантности у школьников 5 класса средней общеобразовательной школы

Тема	Форма занятия	Виды деятельности учащихся
Что означает понятие «толерантное общество»	Вводная лекция	Беседа педагога-психолога со школьниками, взаимный поиск ответов на актуальные для учащихся вопросы
Почему в мире должны быть все равны	Лекция	Диалог педагога-психолога со школьниками, анализ учебного материала и его объяснение
Толерантность и современное общество	Занятие-тренинг	Решение, разбор и анализ упражнений в группах и индивидуально
Диалог – Почему важно взаимопонимание	Лекция	Диалог педагога-психолога со школьниками, анализ учебного материала и его объяснение
Дружба, уважение, вежливость	Беседа	Диалог педагога-психолога со школьниками, взаимный поиск ответов на актуальные для учащихся вопросы
Что вызывает в нас тревогу. Разбор актуальных вопросов	Тренинг	Решение, разбор и анализ упражнений в группах и индивидуально
Культура народов мира	Игра	Включение школьников в познавательную деятельность в игровой ситуации
Что ты понимаешь под толерантностью…	Обучающее занятие	Обучающее занятие в форме беседы с показом электронной презентации
У меня есть право…	Дискуссия	Поиск актуальных вопросов по обозначенной теме, обсуждение вариантов ответов
Бедный – богатый. У кого больше прав…	Беседа	Диалог педагога-психолога со школьниками с дальнейшей дискуссией по проблемам, выявленным в ходе беседы
Как не стать жертвой нетерпимости	Беседа	Диалог педагога-психолога со школьниками с дальнейшей дискуссией по проблемам, выявленным в ходе беседы
Вместе жить лучше…	Акция	Общественное мероприятие в микрорайоне
Что важнее: права или обязанности	Круглый стол	Обсуждение вопросам, связанных с проблемами современной молодёжи
Связь нетерпимости с правонарушениями	Лекция	Диалог педагога-психолога со школьниками с использованием источников права

Продолжение таблицы 1

Противодействие экстремизму. Нормы Федерального закона	Практикум	Работа в группах. Поиск правовой информации
Легко ли быть толерантным	Творческая мастерская	Поиск материала для создания тематического плаката, коллективная работа
Докажи свою воспитанность	Игра	Игровая деятельность под руководством педагога
Учимся вести дебаты	Обучающее занятие	Лекция педагога-психолога, практические занятия
Толерантность, как обязательное условие стабильности в мире	Эссе	Беседа с педагогом-психологом, написание эссе
Место толерантности в современном мире	Дебаты	Поиск материала, постановка вопросов, обсуждение
Какое место в твоей жизни занимает толерантность	Тестирование	Беседа с педагогом-психологом, выполнение тестов
Волонтёр – кто это?	Обучающее занятие	Беседа с педагогом-психологом, обсуждение важности деятельности волонтёров
Взаимоуважение, в чём оно проявляется	Диспут	Постановка вопросов, их обсуждение
Заключительное занятие	Круглый стол	Коллективное обсуждение изученного материала

В ходе практической реализации представленной авторской программы «Мир толерантности» было установлено, что учащиеся получили основные представления о термине «толерантность», его теоретической и практической значимости в жизни человека, в системе общечеловеческих ценностей. Успешно освоившие данный курс сформировали собственное мнение о необходимости воспитания толерантности во время учебных занятий и во внеучебной деятельности. Они понимают, как можно использовать полученные знания на практике, при общении со сверстниками, другими людьми.

Подводя итог, необходимо отметить, что при наличии заинтересованности психолого-педагогического состава общеобразовательного учреждения, детского коллектива школы можно добиться хороших успехов в деле воспитания толерантности. Данная работа актуальна для образовательно-воспитательного пространства государства и при наличии грамотного подхода позволяет решить основные проблемы воспитания толерантности молодёжи силами педагогического сообщества.

Литература

1. Алимсакаева Р.К., Тхайцухова А.М. Некоторые аспекты развития толерантной языковой личности в поликультурной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 21 – 24.

2. Ахметшина Ю.В. Формирование ценностноориентированного единства личности в языковом образовательном пространстве // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 5 – 9.

3. Биль О.Н. Формирование языковой личности школьника в процессе обучения в полиэтнической школе в этнопространстве региона // Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 133 – 136.

4. Павленко В.Г., Макарова О.С., Кардумян М.С., Гончаров А.С. Влияние интеркультурной коммуникации на формирование и развитие языковой личности в специфике полилингвального пространства Северо-Кавказского региона // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 321 – 323.

5. Воропаев В.О., Попова С.В. Подходы и принципы формирования толерантной языковой личности // Наука и Образование. 2022. Т. 5. № 1. С 32 – 44.

6. Захарова Е.А., Ежова Ю.М., Плотнова С.В. Особенности психологического развития личности студента в образовательном пространстве высшей школы // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 1. № 11 (28). С. 269 – 278.

7. Канина С.Ю., Ермолаева Е.В. Способы формирования вторичной языковой личности средствами иностранного языка в средней школе // Глобальный научный потенциал. 2020. № 10 (115). С. 56 – 58.

8. Левитан К.М., Югова М.А. Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса // Язык и культура. 2021. № 56. С. 164 – 178.

9. Москвина О.Н. Единое методическое и образовательное пространство образовательной организации – ресурс для языкового развития личности // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2019. № 2 (26). С. 13 – 24.

10. Никонов Р.В. Организационно-педагогическое обеспечение межкультурного образовательного пространства языковой школы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 1. С. 43 – 49.

11. Палий Т.П. Проблемы формирования первичной и вторичной языковых личностей в условиях различных образовательных моделей // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2021. № 14. С. 188 – 194.

12. Рахимкулова Г.Р., Огородникова В.А. Формирование языковой личности в начальной школе // Правовестник. 2018. № 2 (4). С. 22 – 24.

13. Ростовцева П.П. Компонентная характеристика языковой личности в образовательном пространстве // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 114 – 117.

References

1. Alimsakaeva R.K., Thajcuhova A.M. Nekotorye aspekty razvitija tolerantnoj jazykovoj lichnosti v polikul'turnoj srede. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75-3. S. 21 – 24.

2. Ahmetshina Ju.V. Formirovanie cennostnoorientirovannogo edinstva lichnosti v jazykovom obrazovatel'nom prostranstve. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 1 (80). S. 5 – 9.

3. Bil' O.N. Formirovanie jazykovoj lichnosti shkol'nika v processe obuchenija v polijetnicheskoj shkole v jetnoprostranstve regiona. Molodoj uchenyj. 2018. № 11 (197). S. 133 – 136.

4. Pavlenko V.G., Makarova O.S., Kardumjan M.S., Goncharov A.S. Vlijanie interkul'turnoj kommunikacii na formirovanie i razvitie jazykovoj lichnosti v specifike polilingval'nogo prostran-stva Severo-Kavkazskogo regiona. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. № 5 (84). S. 321 – 323.

5. Voropaev V.O., Popova S.V. Podhody i principy formirovanija tolerantnoj jazykovoj lichnosti. Nauka i Obrazovanie. 2022. T. 5. № 1. S 32 – 44.

6. Zaharova E.A., Ezhova Ju.M., Plotnova S.V. Osobennosti psihologicheskogo razvitija lichnosti studenta v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly. Sovremennye nauchnye issledovanija i razrabotki. 2018. T. 1. № 11 (28). S. 269 – 278.

7. Kanina S.Ju., Ermolaeva E.V. Sposoby formirovanija vtorichnoj jazykovoj lichnosti sredstvami inostrannogo jazyka v srednej shkole. Global'nyj nauchnyj potencial. 2020. № 10 (115). S. 56 – 58.

8. Levitan K.M., Jugova M.A. Cennostnye otnoshenija kak motivacionnaja osnova razvitija jazykovoj lichnosti studentov v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve juridicheskogo diskursa. Jazyk i kul'tura. 2021. № 56. S. 164 – 178.

9. Moskvina O.N. Edinoe metodicheskoe i obrazovatel'noe prostranstvo obrazovatel'noj organizacii – resurs dlja jazykovogo razvitija lichnosti. Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy. 2019. № 2 (26). S. 13 – 24.

10. Nikonov R.V. Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie mezhkul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva jazykovoj shkoly. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 16. № 1. S. 43 – 49.

11. Palij T.P. Problemy formirovanija pervichnoj i vtorichnoj jazykovyh lichnostej v uslovijah razlichnyh obrazovatel'nyh modelej. Professional'naja kommunikacija: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki. 2021. № 14. S. 188 – 194.

12. Rahimkulova G.R., Ogorodnikova V.A. Formirovanie jazykovoj lichnosti v nachal'noj shkole. Pravovestnik. 2018. № 2 (4). S. 22 – 24.

13. Rostovceva P.P. Komponentnaja harakteristika jazykovoj lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. № 2 (93). S. 114 – 117.

Voropaev V.O.,
Michurinsk State Agrarian University

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF A TOLERANT LANGUAGE PERSON IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL

Abstract: this article raises questions related to the psychological characteristics of the formation of a person as a tolerant linguistic personality, brought up in the educational field of a secondary school. In addition, the author draws our attention to the work of a teacher-psychologist, modern principles of educating tolerance for a different opinion, lifestyle, habits, methods of teaching tolerance, contributing to the full disclosure of social, religious, cultural and other sources of intolerance. In this article, the author examines the understanding of the phenomenon of tolerance of a linguistic personality and its formation in institutions of secondary schools. The author proposes options for modeling the educational space in such a way as to contribute to the formation of a tolerant linguistic personality in the educational space of a modern school.

Keywords: language personality, prevention of intolerance, psychological aspects, tolerant behavior, educational space

Климова Т.В., преподаватель,
Сварковская Л.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Червинская О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,
Севастопольский государственный университет

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается необходимость включения краеведческого компонента в содержание профессиональной подготовки будущих воспитателей. Отмечается педагогический потенциал краеведческого материала для профессиональной деятельности в дошкольном учреждении. Благодаря анализу нормативно-правовых документов доказывается значимость краеведческого компонента в обучении студентов педагогической направленности. Показано, что краеведческий компонент необходимо изучать в системе, то есть на каждом курсе обучения студентов, что отмечается рядом исследователей. Описывается наличие краеведческого компонента в содержании нескольких дисциплин основной образовательной программы. Более подробно раскрывается тематическое содержание рабочей программы дисциплины «Краеведение в дошкольной образовательной организации». Авторами статьи предложены разделы дисциплины, логично отражающие основные направления краеведения (географическое краеведение, историческое краеведение, севастополеведение). На примере подготовки обучающихся направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», представлено понятие и структура краеведческой компетентности. По мнению авторов, краеведческая компетентность может состоять из трёх компонентов: когнитивного, целеполагающего и деятельностного. Предложены формы и методы формирования каждого компонента данной компетентности. Научная новизна работы заключается в описании реализации краеведческого компонента в содержании профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Ключевые слова: краеведческий компонент, краеведение, краеведческая компетентность, дисциплина, будущие воспитатели, подготовка, содержание

Осознанное принятие личностью ценностей и особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни родного края выступает одной из приоритетных задач Федерального закона «Об образовании в РФ» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [12, 6]. Для достижения целей в патриотическом воспитании подрастающего поколения большим педагогическим потенциалом обладает краеведение. Востребованность краеведческого материала в профессиональной подготовке студентов профиля «Дошкольное образование» обусловлена и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [10]. Стандарт, в частности, ориентирует педагогов на познавательное развитие детей, в том числе и на формирование представлений о родном крае. Вместе с тем, содержание краеведческой работы должно учитывать этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности определенного региона. Эффективную краеведческую работу может осуществить воспитатель, с одной стороны, владеющий знаниями об истории, культуре, природных особенностях своего края, а с другой стороны, умеющий включить краеведческую составляющую в образовательную среду дошкольного учреждения. На необходимость включения краеведческого компонента в процесс подготовки студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование указывает ряд исследователей (Г.В. Аверкиева, С.И. Кривов, А.Л. Ламашев, А.М. Мажитова, Б.И. Наумов, Т.Р. Нурмухамбетова, И.Т. Прус, Л.В. Смирнова и др.). Однако в современных программах высшего образования краеведческий компонент реализован не в полной мере, что обусловлено современными социально-экономическими изменениями.

Цель статьи – описать реализацию краеведческого компонента в содержании профессиональной подготовки будущих воспитателей, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование».

В Универсальном словаре по русскому языку понятие «краеведение» трактуется как «изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей» [9, с. 819]. В нашем случае краеведение выступает в роли одного из средств осуществления межпредметных связей в преподавании различных дисциплин. Например, изучение студентами третьего курса дисциплины «Краеведение в дошкольной образовательной организации» базируется на некоторых дисциплинах, выступающими пререквизитами. Так на первом курсе при изучении истории России у студентов углубляют полученные в школе знания, содействующие формированию гражданских и патриотических чувств к своей стране. На втором курсе преподается «Музейная педагогика», одной из за-

дач которой выступает формирование у студентов целостного подхода к культурно-историческому наследию. Краеведческий компонент присутствует и в содержании учебной экскурсионно-ознакомительной практики, которая проходит на базе Государственного историко-археологического музея-заповедника «Херсонес Таврический» и в других музейных комплексах г. Севастополя. На данной практике у студентов углубляются теоретические знания по региональной истории и культуре, отрабатываются методы музейной педагогики. На протяжении двух первых курсов краеведческая составляющая входит и в содержание дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом». Первый опыт участия в проектной деятельности второкурсники получают в совместной работе, организованной среди самих студентов, преподавателей и сотрудников музея-заповедника «Херсонес Таврический» в проекте «Волшебный мир Херсонеса». Этот проект предполагает погружение студентов в реальную профессиональную деятельность с выходом на конкретный результат – постановку новогоднего праздника для маленьких посетителей музея.

На старших курсах краеведческий компонент реализуется в содержании дисциплин по технологиям дошкольного образования. Например, при изучении отдельных тем дисциплины «Теория и технология развития речи» язык рассматривается как фундаментальное основание культуры, а также выявляются основные функции языка, в том числе и национально-культурная роль, наиболее ярко охарактеризованная в работах К.Д. Ушинского. В курсе «Теория и технология изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» одной из задач выступает приобщение детей к изобразительному искусству на материале произведений живописи, скульптуры, архитектурных сооружений Севастополя и Крыма. Все вышеупомянутые дисциплины закладывают фундамент для более детального и глубокого изучения будущими воспитателями краеведческого компонента.

Дисциплина «Краеведение в дошкольной образовательной организации» выступает как самостоятельная дисциплина в системе подготовки будущего воспитателя, которому предстоит жить и работать в определенном регионе. Цель освоения дисциплины – сформировать у студентов готовность осуществлять образовательно-воспитательный процесс, направленный на ознакомление дошкольников с основами географии, истории, традициями, культурой народов, населяющих Крымский полуостров**.** Задачами дисциплины выступают: 1) формирование представлений об истории становления краеведения как дисциплины и современных проблемах научного краеведения; 2) содействие развитию у студентов исследовательских и творческих способностей, накоплению эмоциональных впечатлений и разнообразного опыта созидательной деятельности в процессе изучения природы, истории и культуры родного края; 3) развитие умений передавать полученные краеведческие знания детям посредством различных форм воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении. Согласно рабочей учебной программе образовательный процесс в рамках данной дисциплины направлен на формирование у студентов универсальных (УК-5 – способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия) и общепрофессиональных (ОПК-4 – способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей) компетенций. Вместе с тем исследования О.А. Бахчеевой [1], Г.В. Пирожкова [5], О.Е. Тумаковой [7] акцентируют внимание на необходимость формирования у будущих специалистов краеведческой компетентности, включающей определенную подготовку и формирование специфической культуры в данной области. Вслед за Ж.Н. Шалимовой мы определяем краеведческую компетентность будущего педагога как совокупность знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для продуктивной познавательно-краеведческой деятельности, проявляющаяся в осознании ценностей родного края [12].

В структуре краеведческой компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации можно выделить когнитивный, целеполагающий и деятельностный компоненты. Когнитивный компонент отражает полноту системы краеведческих знаний, получаемых в процессе освоения широкого круга региональных краеведческих материалов. Целеполагающий компонент предполагает наличие умений воспитателя разрабатывать перспективное и календарное планирование краеведческой работы с учетом требований парциальных программ. Деятельностный компонент показывает умение педагога применять полученные знания в практических формах работы с воспитанниками; умение создавать предметно-пространственную развивающую среду по ознакомлению с родным краем в условиях дошкольной организации [8]. Когнитивный компонент целесообразно формировать преимущественно на лекционных занятиях, а деятельностный и целеполагающий – на лабораторных и практических занятиях. Краеведческая компетентность может быть сформирована на базовом уровне только при комплексном освоении студентом всех форм деятельности в рамках дисциплины «Краеведение в дошкольной образовательной организации». Остановимся на структуре дисциплины, ее разделах и темах, которые осваиваются студентами. Структура дисциплины представлена тремя разделами, что позволяет формировать определенные тематические блоки в различных направлениях краеведения: географическом, эколого-биологическом, историческом, городском.

Во введении к дисциплине предусмотрена обзорная лекция о научно-методических источниках, учебных пособиях по данной дисциплине, о вкладе местных краеведов в развитие знаний о Крымском полуострове. Информационно-содержательной основой для разработки дисциплины выступили учебные и научно-методические пособия, одобренные научно-методическим советом ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», по следующим направлениям краеведения: географическое краеведение (А.Л. Григоренко, Н.В. Григоренко) [3]; историческое краеведение (Ю.М. Могаричев, А.А. Шевцов, В.Г. Хлопунов, В.Ю. Еремин, Р.А. Сорокин, В.В. Костылев, С.К. Пиковая, И.А. Пашковский, В.Е. Исенко, А.С. Гальченко) [11]; севастополеведение (Е.Б. Алтабаева, В.В. Коваленко). Так как дисциплина «Краеведение в ДОО» направлена на подготовку будущего воспитателя, то в содержании предусмотрено изучение региональной программы и методических рекомендаций по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский веночек» (Л.Г. Мухоморина, М.А. Араджиони, А.О.Горькая и др.) [4].

Первый раздел дисциплины «Краеведение в ДОО» обозначен как «Природа Крымского полуострова». Он предполагает изучение и освоение студентами следующих тем: «Географическое положение, рельеф и природные условия Крымского полуострова»; «Растительный мир Крыма»; «Животный мир Крыма». Содержание информационного материала данного раздела более всего относиться к географическому и эколого-биологическому направлениям в краеведении. Практические занятия включают задания по чтению карты, поиск и картографирование географической и экологической информации. Для будущей профессиональной деятельности актуальным является выполнение заданий по интерпретации научной информации в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста. Это составление рассказов, разработка памяток, подбор наглядно-иллюстративного и игрового материала.

Второй раздел «Люди Крыма и их культура» содержит такие темы как: «Традиционная и современная культура людей, живущих в Крыму», «События и достопримечательности, которые сделали Крым известным во всем мире». Формируя содержание данного раздела, мы опирались на положение о том, что историческое краеведение является системой знаний о местном историко-культурном опыте и одновременно выступает как метод комплексного исследования этого опыта. Культура представляет собой две неразрывные грани, указывал российский историк-краевед, основатель русской культурологии И.М. Гревс [2]. Внешняя, материальная грань, составляет культурное наследие края - шедевры архитектуры, скульптуры, инженерной мысли, которые создавались носителями различных культур и религий. Вторая грань - это внутренняя, духовная, постоянно изменяющаяся, которая выражается в традиционных и инновационных формах культуры. Краеведение помогает увидеть человека в контексте культуры родного края. В 2004 году в Автономной Республике Крым была разработана «Концепция приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях АРК». В этом документе подчеркивалось, что возникла необходимость в воспитании «Культуры добрососедства». Ознакомление будущих педагогов с культурой, традициями, образом жизни представителей других национальностей способствует формированию осознанного принятия обучающимися базовых национальных ценностей. Изучение тем этого раздела тесно взаимосвязано с внеаудиторной деятельностью студентов, которая включает посещение мастер-класса «Народная игрушка» в Севастопольском художественном музее им. М.П. Крошицкого, экскурсию в Межшкольный краеведческий музей им. Е.Н. Овена, посещение тематических выставок в Центральной детской библиотеке им. А.П. Гайдара.

Третий раздел дисциплины «Краеведение в ДОО» направлен на методические аспекты ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем и включает следующие темы: «Теоретические основы ознакомления дошкольников с родным краем»; «Методическое сопровождение краеведческой работы в дошкольной организации». Изучение первой темы частично базируется на межпредметных связях с дисциплинами «Дошкольная педагогика» и «История педагогики дошкольного образования». Идея обращения к краеведческому материалу для повышения эффективности педагогического процесса детского сада имеет давние традиции. Еще в работах К.Д.Ушинского, А.С. Симанович и Я.М. Симанович обоснован подход, базирующийся на положениях родиноведения. Его суть заключается в организации ознакомления детей с родным краем с дальнейшим пониманием ими географии и астрономии. На основе изучения требований нормативных документов, программ и методических материалов, студентам предлагается проанализировать изменение содержания ознакомления дошкольников с родным краем во взаимосвязи с задачами дошкольного образования того или иного периода.

Отечественными историками-краеведами И.М. Гревсом, Н.П. Анциферовым, Д.С. Лихачевым были заложены основы городского краеведения, в котором центральным понятием выступает «образ города». Эта идея нашла отражение и в парциальных программах дошкольного образования, например в культурно-образовательной программе для дошкольных учреждений Санкт-Петербурга «Город на ладошке» (авторы

Е.Н.Коробкова, Н.Г.Шейко) [13]. В процессе анализа различных программ у студентов формируется умение определять содержательный компонент краеведческой работы – от ознакомления дошкольников с памятниками и важнейшими событиями до первичных представлений о «душе города» через творчество писателей, поэтов и музыкантов.

Формирование целеполагающего компонента краеведческой компетентности воспитателя включает умение планировать различные виды образовательно-воспитательного процесса. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, объем части программы, формируемой участниками образовательных отношений, составляет не более 40% [10]. При планировании краеведческой работы важно учитывать этнокультурную ситуацию развития детей, специфику национальных и социокультурных условий, результаты педагогической диагностики. На практических занятиях по теме «Методическое сопровождение краеведческой работы в дошкольной организации» студенты разрабатывают фрагменты перспективного и календарного планов для разных возрастных групп. Лабораторные занятия на базе дошкольного учреждения предусматривает проведение педагогической диагностики уровня знаний детей, обработку и интерпретацию полученных результатов.

Деятельностный компонент краеведческой компетентности воспитателя проявляется в умении использовать приобретенные знания в практической деятельности. Краеведческая работа с дошкольниками может осуществляться как в процессе непосредственно-образовательной деятельности, так и вне занятий. Обучение вне занятий признано одним из ведущих трендов в 2021-2022 учебном году. Этот формат обучения осуществляется через деятельность, которая проходит в виде игры, квеста, геокешинга, фотоохоты, похода. Не теряют свою актуальность и традиционные формы обучения, которые включают в себя занятия, наблюдения, экскурсии, однако модернизируются посредством мультимедийных средств. На практических занятиях студенты учатся составлять технологические карты занятий, паспорта проектов на краеведческие темы, проводить анализ различных форм работы воспитателя с детьми.

Таким образом, включение краеведческого компонента в содержание подготовки студентов играет немало важную роль для их профессионального становления. Актуальность данного компонента отмечается рядом нормативно-правовых документов и исследований. Особенно изучение краеведения важно для будущих воспитателей дошкольного образования. Краеведческий компонент можно включать в содержание дисциплин и практик, начиная с первого курса обучения. Такой подход обусловит более эффективное формирование у обучающихся по профилю «Дошкольное образование» так называемой краеведческой компетентности. Данную компетентность можно рассматривать как совокупность трех компонентов: когнитивного, целеполагающего и деятельностного. Особенно важным для развития профессиональных умений будущих педагогов дошкольного образования является преподавание дисциплины «Краеведение в дошкольной образовательной организации», содержание которой позволит педагогам детских садов ознакомиться не только с историей родного края, но и научит использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Литература

1. Бахчиева О.А. Педагогический потенциал краеведения в процессе формирования духовно-нравственных ценностей будущего специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. 936 с. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16885 (дата обращения: 04.10.2022)

2. Гревс И.М. Развитие культуры в краеведческом исследовании // Анциферовские чтения: материалы и тезисы конференции (20-22 декабря 1989 г.). 1989. С. 29 – 33. URL: https://spblib.ru/en/catalog/-/books/12332518-antsiferovskiye-chteniya (дата обращения: 04.10.2022)

3. Григоренко А.Л., Григоренко Н.В. Географическое краеведение. Крым. Спецкурс для 10-11 классов. Учебное пособие. URL: https://rudocs.exdat.com/docs/index-503317.html (дата обращения: 04.10.2022)

4. Крымский веночек. Региональная программа и методические рекомендации по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму / Сост.: Мухоморина Л.Г., Араджиони М.А., Горькая А.О. и др. Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. 52 с.

5. Пирожков Г.П. Краеведческое образование как составляющая культурологической подготовки специалиста: автореф. дис. ... докт. культурологи. Краснодар, 2006. 18 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/ (дата обращения: 04.10.2022)

7. Тумакова О.Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2009. 190 с.

8. Удина Е.Н., Червинская О.Ю. Критериальная характеристика краеведческой компетентности воспитателей дошкольной образовательной организации // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. Коломна: ГСГУ, 2016. С. 182 – 185.

9. Универсальный словарь по русскому языку. СПб: ИГ «Весь мир», 2009. 1184 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (дата обращения: 04.10.2022)

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. М.: Эксмо, 2015. 329 с.

12. Хрестоматия по курсу «Крымоведение». Ч. I. История / Ред.-сост.: Ю.М. Могаричев. URL: https://krippo.ru/files/crestomatiacrim.pdf (дата обращения: 04.10.2022)

13. Шалимова Ж.Н. Модернизация краеведческой подготовки студентов географов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 21 с.

14. Шейко Н.Г., Коробкова Е.Н. Учебно-методический комплекс «Город на ладошке». Культурно-образовательная программа. СПб., 2016. 21 с.

References

1. Bahchieva O.A. Pedagogicheskij potencial kraevedenija v processe formirovanija duhovno-nravstvennyh cennostej budushhego specialista. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. № 6. 936 s. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16885 (data obrashhenija: 04.10.2022)

2. Grevs I.M. Razvitie kul'tury v kraevedcheskom issledovanii. Anciferovskie chtenija: materialy i tezisy konferencii (20-22 dekabrja 1989 g.). 1989. S. 29 – 33. URL: https://spblib.ru/en/catalog/-/books/12332518-antsiferovskiye-chteniya (data obrashhenija: 04.10.2022)

3. Grigorenko A.L., Grigorenko N.V. Geograficheskoe kraevedenie. Krym. Speckurs dlja 10-11 klassov. Uchebnoe posobie. URL: https://rudocs.exdat.com/docs/index-503317.html (data obrashhenija: 04.10.2022)

4. Krymskij venochek. Regional'naja programma i metodicheskie rekomendacii po mezhkul'turnomu obrazovaniju detej doshkol'nogo vozrasta v Krymu. Sost.: Muhomorina L.G., Aradzhioni M.A., Gor'kaja A.O. i dr. Simferopol': Krymuchpedgiz, 2008. 52 s.

5. Pirozhkov G.P. Kraevedcheskoe obrazovanie kak sostavljajushhaja kul'turologicheskoj podgotovki specialista: avtoref. dis. ... dokt. kul'turologi. Krasnodar, 2006. 18 s.

6. Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/ (data obrashhenija: 04.10.2022)

7. Tumakova O.E. Formirovanie lichnostno-professional'noj pozicii vospitatelja detskogo sada v processe povyshenija kvalifikacii: dis. ... kand. ped. nauk. Tol'jatti, 2009. 190 s.

8. Udina E.N., Chervinskaja O.Ju. Kriterial'naja harakteristika kraevedcheskoj kompetentnosti vospitatelej doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. Aktual'nye problemy nachal'nogo, doshkol'nogo i special'nogo obrazovanija v uslovijah modernizacii. Kolomna: GSGU, 2016. S. 182 – 185.

9. Universal'nyj slovar' po russkomu jazyku. SPb: IG «Ves' mir», 2009. 1184 s.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovanija. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/ (data obrashhenija: 04.10.2022)

11. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ. M.: Jeksmo, 2015. 329 s.

12. Hrestomatija po kursu «Krymovedenie». Ch. I. Istorija. Red.-sost.': Ju.M. Mogarichev. URL: https://krippo.ru/files/crestomatiacrim.pdf (data obrashhenija: 04.10.2022)

13. Shalimova Zh.N. Modernizacija kraevedcheskoj podgotovki studentov geografov pedagogicheskih vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2007. 21 s.

14. Shejko N.G., Korobkova E.N. Uchebno-metodicheskij kompleks «Gorod na ladoshke». Kul'turno-obrazovatel'naja programma. SPb., 2016. 21 s.

Klimova T.V., Lecturer,
Svarkovskaya L.A., Candidate of Pedagogic Sciences s (Ph.D.), Associate Professor,
Chervinskaya O.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences s (Ph.D.), Associate Professor,
Sevastopol State University

THE LOCAL HISTORY COMPONENT IN THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: the article considers the necessity of including a local history component in the content of future educators professional training. The local history material pedagogical potential for professional activity in preschool institution is noted. The analysis of normative and legal documents proves the local history component importance in teaching students pedagogical orientation. It is shown that the local history component should be studied in a system, i.e. in every course of students' education, which is noted by a researchers number. The presence of local history component in the several disciplines content of the basic educational programme is described. The working program thematic content of the discipline "Local history in a preschool educational organization" is disclosed in more detail. The article authors offer sections of the discipline, logically reflecting the main directions of local history (geographical local history, historical local history, Sevastopol local history). The article describes the notion and structure of students studying local history competence in the field of 44.03.01 Pedagogic education "Preschool education". According to the authors, local history competence can consist of three components: cognitive, goal-setting and activity. The forming forms and methods each component of this competence are suggested. The work consists scientific novelty in describing the implementation of local history component in the content of professional training of future educators.

Keywords: local history component, local history, local history competence, discipline, future educators, training, content

Клиницкий А.И., кандидат педагогических наук, доцент, методист,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Школа № 376, г. Санкт-Петербург,
Филиппов Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора,
Школа № 376, г. Санкт-Петербург

РИСКИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в работе рассматривается феномен персонифицированного обучения в общеобразовательной школе через призму практической педагогической деятельности – трансформация роли учителя, воспитателя в формат работы тьютора и ментора; возможные ошибки в формировании собственного образовательного маршрута обучающимся и способы их минимизации и разрешения неавторитарными методами; консюмеризм как явление Общества потребления, в том числе в образовательном процессе и способы его преодоления; необходимость развития сетевого и профориентационного сотрудничества в процессе формирования избыточной цифровой образовательной среды; механизмы реализации метапредметного подхода в контексте персонифицированного обучения, затронуты вопросы юридической ответственности в контексте реализации конституционного права на образование, что имеет особую значимость в опытно-экспериментальной деятельности школы-лаборатории. Особое внимание уделено рискам и трудностям, сопровождающим процесс перехода от индивидуализации и профилизации к персонификации обучения как средства превращения практических педагогический затруднений в точки роста, в связи с чем прослежена эволюция роли образовательного пространства / образовательной среды как сопроводительного, преимущественно, качественного процесса. Авторы подчеркивают значимость выявленных рисков именно для общеобразовательной школы, причём на всех ступенях образования – дошкольного, начального, основного и среднего общего.

Статья является кратким обобщением предварительных результатов первого года опытно-экспериментальной работы школы-лаборатории на базе ГБОУ Средняя школа № 376 Московского района Санкт-Петербурга по теме «Воспитательный потенциал персонифицированного обучения».

Ключевые слова: персонификация, индивидуализация, образовательная среда, социализирующий маршрут, тьютор, ментор

Вопрос об индивидуальном подходе в обучении был поставлен еще в классической дидактике и эффективность данного подхода никогда не оспаривалась. Приоритет индивидуального подхода к выстраиванию образовательного маршрута над массовым – одна из аксиом классической педагогики и, в частности, человекосообразного образования. Однако, очевидной проблемой индивидуального подхода в выстраивании образовательного маршрута для каждого обучающегося, для каждой личности является ее чрезвычайная энерго- и ресурсо- затратность. Индивидуальный подход предполагает психолого-педагогическую диагностику на первом этапе, на последующих – анализ динамики интеллектуального, духовно-нравственного, физического роста обучающегося, анализ влияния внешних факторов – среды, окружения, семьи при недопустимости и / или высокой цене ошибки, при этом имея ограниченный доступ к широкому спектру персональных данных о личности ученика.

В информационном обществе проблема индивидуализации образовательного маршрута проявляет себя наиболее ярко, являясь следствием ключевых тенденций развития образования новейшего времени – гуманизации и цифровизации. В первом случае образование как институт выстраивается и трансформируется исходя не только и не столько из запросов государства или всего общества, сколько из запросов отдельной личности, а государство выступает проводником и средством реализации естественных прав граждан на образование и социальную защиту. Компьютеризация и цифровизация давно вышли за границы обучающего взаимодействия человека и машины – информационно-коммуникационные сети открыли нам доступ не только к уникальному содержанию образовательных и просветительских ресурсов, но и продемонстрировали новые методы, средства обучения. Новые формы удаленной диагностики давно превосходят простое тестирование, искусственный интеллект научился оценивать по критериям не только содержание, но и его глубину, целесообразность и обоснованность выбора формы, находить заимствования в виде переформулированных фраз и выражений.

Обозначенные выше проблемы в русле тенденций развития образования стали причиной появления запроса на персонификацию обучения, т.е. «олицетворение» образовательного процесса, поиск и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса [1, с. 43], ведь именно в процессе реализации персонифицированного обучения ученику не предлагается выбрать один из профи-

лей – готовых вариантов образовательного маршрута, ему не навязывается оформленная образовательная среда извне, а, напротив, обучающийся может сам сформировать свой образовательный и социализирующий маршрут в ходе осознания самого себя как личности, своих образовательных дефицитов, потребностей и стратегии их разрешения. Исходя из определения следует понимать, что персонифицированное обучение исходит, в первую очередь, от самого ученика, именно ученик выступает не только как «заказчик» образования, но и как исполнитель при непосредственном мягком контроле тьютора, учителя-наставника, консультанта.

Предметом нашего исследования выступили возможные риски персонифицированного обучения, а также анализ тех проблем, которые могут возникнуть в процессе реализации данной модели на научно-практическом уровне в ходе работы региональной инновационной площадки в формате педагогической лаборатории на базе ГБОУ средняя школа №376 Московского района Санкт-Петербурга. Методологию исследования составляют гипотетико-дедуктивный и структурно-генетический методы педагогического исследования. Помимо научной литературы и нормативных актов, в работе анализируются материалы личного происхождения в контексте источниковедческого анализа на принципах объективности и историзма.

С целью четкого структурирования содержания исследования, предполагаемые риски пронумерованы. Важно подчеркнуть, что обозначенные 5 рисков не носят исчерпывающего характера, поскольку работа педагогической лаборатории по теме «Воспитательный потенциал персонифицированного обучения» началась 1 января 2022 года.

РИСК 1. Неограниченная свобода построения учащимися маршрута получения образования может способствовать усилению прагматического отношения к образованию и его фрагментарному освоению. Консюмеризм – важнейший элемент общества потребления, в школьном образовании он выражается в том, что обучающийся учит только те предметы, которые выбрал для сдачи на ЕГЭ в ущерб остальным. Соответственно, ученик видит и осознает только те образовательные (учебные и воспитательные) дефициты, которые имеют для него практическое значение в виде баллов для поступления в ВУЗ или ССУЗ, изучая непрофильные предметы, посещая занятия отделения дополнительного образования и / или курсы внеурочной деятельности по остаточному принципу. Именно поэтому большое значение отводится роли учителя как ментора и / или тьютора в тесном, но не авторитарном контакте с семьей.

Еще одним механизмом разрешения обозначенной проблемы нам видится реализация метапредметного обучения. Метапредметный подход носит значительно более универсальный характер, в отличие от профориентационного. Его задача – сближать многообразные области знания и человеческой культуры, в целом; демонстрировать общность их происхождения, общие «корни» и, как следствие, преодолевать «предметную зацикленность» … анализ кажущихся первоначально очевидных и простых понятий способствует их «переоткрытию» в сознании ребенка, пониманию необходимости и значимости пересмотра уже изученного и усвоенного, креативной творческой деятельности, эвристического мышления [3, с. 6-7].

Следует заметить, что в педагогической науке ведется дискуссия относительно сущностного содержания понятия «метапредметное обучение». А.В. Хуторской характеризует метапредмет как то, что стоит за предметом, лежит в его основе, распространяя метапредметность на любую деятельность ученика как особое содержание образования, условный «невидимый фундамент», лежащий в основе строения – образования, в том числе самообразования [8, с. 14-16].

Несколько уже, но более детализировано, метапредметное обучение рассмотрено в мыследеятельностной педагогике Ю.В. и Н.В. Громыко, где метапредметы соединяют в себе концепт предметности и в то же время надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности [3].

Еще более узко метапредметные результаты охарактеризованы во ФГОС, где результаты отождествлены с универсальными учебными действиями, находящими, таким образом, применение во всех учебных предметах, внеурочной деятельности, дополнительном образовании школьников.

Отстранившись от данной дискуссии, отметим, что не видим принципиального противоречия в трех обозначенных подходах, ибо их сущностных итог, по сути, един – формирование метакогниций как способа и формы осознания собственного процесса мышления и содержания собственной системы представлений, активный мониторинг своего когнитивного процесса для целей дальнейшего обучения и решения познавательных задач [4, с. 64]. Наконец, элементы персонифицированного обучения настолько многообразны, что дают возможности соединить те компоненты, которые обозначены в дискуссии и нахождение разночтений в подходах будет, скорее, преимуществом для ученика.

РИСК 2. Среда должна быть избыточной, ученик должен попробовать себя во всех направлениях образовательной деятельности, которые ему будут субъективно интересны. Однако это невозможно сделать каждой школе изолировано, без развития институтов сетевого партнерства и профориентационного взаимодействия с другими образовательными организациями и культурно-досуговыми центрами.

Большую ценность обретают горизонтальные связи как внутри профессионального сообщества, так и с иными участниками образовательного процесса с целью консультирования и поддержки, необходимости обратной связи.

Если материальная среда может быть ограничена объективными обстоятельствами, то в цифровой образовательной среде возможностей значительно больше. Цифровая образовательная среда должна быть изобильной и привлекательной для школьника как по форме, так и по содержанию. В то же время исследователи замечают, что современный информационный дизайн ориентирован не столько на образное (привлекательное) оформление дидактического материала, сколько на опыт его структурной визуализации [6, с. 25]. Эпоха ярких, кричащих заголовков и вывесок уступила место контексту, поэтому важно не потеряться в изобилии образовательных ресурсов.

Решение проблемы видится в создании универсальных образовательных интернет-пространств на уровне и с привлечением ресурсов информационно-методических центров. Важно, чтобы создаваемые ресурсы не отменяли и не запрещали уже имеющиеся, а использовали их достижения и опыт, применимо к каждой конкретной школе (исходя из результатов мониторингов, профилизации, используемых УМК и иных факторов) с возможностью создавать и корректировать свой образовательный маршрут самим учащимся, прибегая к помощи наставника и имея возможность наглядно мониторить результаты своей образовательной, а не только учебной, деятельности.

Глобальная пандемия существенно простимулировала развитие цифровых образовательных практик, ресурсов, институтов. В частности, было выявлено, что Россия входит в топ 10 стран мира по числу сайтов, использующих MOODLE в официальных образовательных структурах (37%). Для сравнения в США – 34%, в Италии – 32% [7, с. 24]. Данную платформу использовала школа №376 Санкт-Петербурга представляющая предварительные результаты опытно-экспериментальной деятельности по персонификации обучения в рамкой данной статьи.

Еще одной важной особенностью цифровой среды современного персонифицированного обучения является её нестатичность, а способность к развитию, в том числе, саморазвитию. Механизмы коммуникации всех участников образовательного процесса способствуют разрешению данной проблемы, но, опять же, важен отказ от авторитарной модели обучения, в которой учитель дает задание, которое сам сочтен нужным, на определенном сайте, обозначая время для выполнения и автоматизировав процесс проверки.

РИСК 3. Создание особых условий не всегда способствует росту учебной мотивации, порой, наблюдается обратный эффект на уровне обыденного сознания. Данный тезис опять возвращает нас к мысли о необходимости создания цифровой образовательной среды усилиями нескольких сетевых партнеров, сохраняя возможности личного контакта, проектирования и личностного мониторинга образовательных успехов обучающихся.

Личностные образовательные результаты, в отличие от предметных, а, порой, и метапредметных достаточно сложно мониторить и оценивать. Порой, ограничения бывают вызваны особенностями характера или темперамента, в вопросе психологического мониторинга – юридическими аспектами. Наконец, многие формы мониторинга учебной, личностной мотивации, равно как и анализ полученных результатов, достаточно сложны для непрофессионального психолога. Необходимость отличать социально-одобряемый ответ от искренней позиции обучающегося особенно заметно усложняется на этапе основной школы.

Создание сетевой образовательной среды с возможностью личного контакта и коррекции вместо единого федерального ресурса кажется нам наиболее привлекательной формой разрешения проблемы.

РИСК 4. В модели персонифицированного обучения ключевая роль отведена самому обучающемуся – он формирует свой социализирующий маршрут, следовательно встает вопрос об ответственности за ошибки в формировании этого маршрута, ибо цена ошибки крайне высока. Помимо этого, в силу ч. 7 ст. 28 Федерального закона №273-ФЗ, именно на образовательную организацию возложена ответственность за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к ее компетенции [9, Ст. 28]. Перекладывание ответственности на школьника и / или его семью за ошибки в своем образовательном маршруте и их негативные последствия чреваты юридическими последствиями как для школы – юридического лица, так и для учителя – физического лица в рамках КоАП РФ, ТК РФ, иных нормативных актов.

Именно поэтому принципиальную важность обретает новый формат контакта учителя-ментора – тьютора – обучающегося – родителей и полный отказ от авторитарной модели. Учитель – наставник не только помогает выстроить социализирующий маршрут, исходя из интересов ребенка, его мотивации, результатов внешних и внутренних мониторингов, но и отслеживает личностных рост в динамике, при этом, не диктуя и не указывая ребенку на его ошибки, но позволяя ученику самому их находить, самостоятельно выстраивать механизмы преодоления затруднений, т.е. быть главным и активным субъектом собственного интеллектуального, нравственного, физического и духовного развития.

Проблема автоматически порождает вторую, стоит на нее взглянуть с позиций преподавателя. Снижение роли вертикальных и укрепление горизонтальных связей между всеми участниками образовательного процесса, отказ от роли «мудреца на олимпе» может не быть воспринят педагогами или восприниматься отрицательно. Адаптация к новой роли, вероятно, будет наиболее болезненна для опытных педагогов. Тем не менее, для реализации моделей персонифицированного обучения, необходимо реальное повышение квалификации учителей, уровня его профессионализма, готовности и способности не только к новому роду деятельности, но и к новому формату взаимодействия, что требует, в том числе и психологической, и моральной поддержки. Я.Ю. Полякова верно замечает, что школьная администрация, особенно директора школ, играют важную роль в поддержке реализации персонифицированного обучения. Следовательно, изменение формата обучения пройдет легче при условии наличия поддержки и понимания со стороны директора и администрации школы, учёта адаптации учителей и обучающихся к новым графикам и моделям обучения [5].

Нам видится, что одним из реальных механизмов разрешения данной проблемы в условиях поточного обучения и больших классов, является активное внедрение технологий педагогических мастерских в школах. К примеру, в формате уроков, занятий отделения дополнительного образования и внеурочной деятельности, объединенных общей метатемой («Время», «Знак», «Форма» и т.д.), что обеспечит параллельное разрешение интегративных вопросов образования и будет способствовать синергетическому эффекту «переоткрытия», описанного нами выше.

РИСК 5. Большая энерго- и ресурсо- затратность образовательной среды, особенно на этапе проектирования и создания, но её упрощение, укрупнение дидактических единиц пойдет во вред.

Действительно, персонифицированное обучение сложнее по форме своей реализации, поскольку существенно снижает роль и значение механизмам упрощенного внешнего контроля. В условиях поточного обучения создание подобной уникальной среды может оказаться, действительно, крайне затратным и с точки зрения финансов, и с точки зрения кадров. Тем не менее, именно этот риск нам кажется наименее опасным, ибо точки роста, обозначенные нами в пунктах с 1 по 4 позволят минимизировать данную проблему. Помимо прочего, представляется также важным учитывать опыт высших учебных заведений по персонализации и персонификации обучения, особенно в средней школе при реализации профильного обучения.

Подводя итог, необходимо отметить, что постепенное внедрение персонифицированных моделей обучения является закономерным этапом развития образования как живого механизма и социального института, отвечающего на вызовы новой технологической революции.

Риски, представленные в данной статье могут превратиться в точки роста, поскольку модель персонифицированного обучения, при адекватной и научно-обоснованной системе её реализации автоматически модернизирует многие элементы классической школы, не отменив, а именно реорганизовав, исходя из потребностей обучающихся как главных субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 43 – 49.

2. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. URL: http://1314.ru/node/24 (15.09.2022)

3. Клиницкий А.И. Метапредметные кейсы как средство образовательной интеграции: учебно-методическое пособие. СПб: Свое издательство, 2022. 18 с.

4. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2013. № 3. С. 59 – 70.

5. Полякова Я.Ю. Опыт использования моделей персонифицированного обучения финских школ в сфере российского образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 143 – 149. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-modeley- (15.09.2022)

6. Процесс обучения в условиях цифровизации образования: коллективная монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 248 с.

7. Тербушева Е.А., Пиотровская К.Р. Аналитический потенциал платформы MOODLE для мониторинга качества персонифицированного обучения // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. № 4. С. 19 – 34.

8. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Издательство Института образования человека, 2012. 73 с.

9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Ред. 24.09.2022.

References

1. Aksenova A.Ju., Primchuk N.V. Sushhnostnye harakteristiki personifikacii obuchenija: sredovyj podhod. Chelovek i obrazovanie. 2020. № 4 (65). S. 43 – 49.

2. Gromyko N.V. Mysledejatel'nostnaja pedagogika i novoe soderzhanie obrazovanija. URL: http://1314.ru/node/24 (15.09.2022)

3. Klinickij A.I. Metapredmetnye kejsy kak sredstvo obrazovatel'noj integracii: uchebno-metodicheskoe posobie. SPb: Svoe izdatel'stvo, 2022. 18 s.

4. Litvinov A.V., Ivolina T.V. Metakognicija: Ponjatie, struktura, svjaz' s intellektual'nymi i kognitivnymi sposobnostjami (po materialam zarubezhnyh issledovanij). Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2013. № 3. S. 59 – 70.

5. Poljakova Ja.Ju. Opyt ispol'zovanija modelej personificirovannogo obuchenija finskih shkol v sfere rossijskogo obrazovanija. Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 2 (58). S. 143 – 149. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-modeley- (15.09.2022)

6. Process obuchenija v uslovijah cifrovizacii obrazovanija: kollektivnaja monografija. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2021. 248 s.

7. Terbusheva E.A., Piotrovskaja K.R. Analiticheskij potencial platformy MOODLE dlja monitoringa kachestva personificirovannogo obuchenija. Obshhestvo. Kommunikacija. Obrazovanie. 2021. № 4. C. 19 – 34.

8. Hutorskoj A.V. Metapredmetnyj podhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoe posobie. M.: Izdatel'stvo Instituta obrazovanija cheloveka, 2012. 73 s.

9. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012 N 273-FZ. Red. 24.09.2022.

Klinitsky A.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Methodologist,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
School No. 376, St. Petersburg,
Filippov E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Deputy Director,
School No. 376, St. Petersburg

RISKS OF PERSONALIZED LEARNING

Abstract: the article examines the phenomenon of personalized learning in a secondary school through the prism of practical pedagogical activity – the transformation of the role of a teacher, educator into the format of a tutor and mentor; possible mistakes in the formation of students' own educational route and ways to minimize and resolve them by non-authoritarian methods; consumerism as a phenomenon of consumer society, including in the educational process and methods of overcoming it; the need to develop network and career-oriented cooperation in the process of forming an excessive digital educational environment; mechanisms for implementing a meta-subject approach in the context of personalized learning; issues of legal responsibility in the context of the implementation of the constitutional right to education are touched upon, which is of particular importance in the experimental activities of the laboratory school. Particular attention is paid to the risks and difficulties accompanying the process of transition from individualization and profiling to personification of learning as a means of turning practical pedagogical difficulties into points of growth, in connection with which the evolution of the role of the educational space / educational environment as an accompanying, mainly qualitative process is traced. The authors emphasize the importance of the identified risks for general education schools, and at all levels of education – preschool, primary, basic and secondary general.

The article is a brief summary of the preliminary results of the first year of experimental work of the laboratory school on the basis of Secondary School No. 376 of the Moskovsky district of St. Petersburg on the topic "Educational potential of personalized learning".

Keywords: personification, individualization, educational environment, socializing route, tutor, mentor

Нектаревская Ю.Б., кандидат политических наук, доцент,
Агафонова Н.Д., кандидат филологических наук, доцент,
Лопина Н.И., старший преподаватель,
Лоскутова Л.Н., старший преподаватель,
Ростовский государственный медицинский университет

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕСУРСОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются технологии интерактивного обучения в аспекте их влияния на концептуализацию социальной роли медицинских работников в сознании студентов-первокурсников; в ходе исследования конституируется каузальная зависимость между трансформациями высшего образования и динамикой тенденций общественной жизни. Развитие названных детерминационных связей приводит к расширению границ деятельности врача: главная медицинская заповедь «noli nocere» (не навреди) всё чаще соотносится с социальной сферой жизни. Отсюда следует, что отмеченные нами проблемы выходят за рамки чисто педагогических, поскольку в них проявляются качественные преобразования всех сторон действительности.

Произведённый сравнительно-сопоставительный анализ интерактивного обучения позволил выявить закономерности, отражающие предпосылки для формирования и накопления персональных ресурсов в плане психологической подготовки первокурсников к выполнению будущей социальной функции, а также скорректировать инструментарий для решения поставленных задач. Проведение дальнейших исследований по заявленной теме представляется достаточно перспективным в силу того, что результаты могут использоваться в контексте интеграции новейших идей и их практического применения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, социальная функция врачебной деятельности, заповеди медика, социально-личностные компетенции, идеология коммуникативного взаимодействия

В настоящее время фактически любая работа, так или иначе связанная с проблемами современной педагогики, касается феномена интерактивного обучения как специальной формы организации познавательной деятельности, способствующей достижению высокого уровня подготовки специалистов. Всё большую актуальность обретают разработки методических подходов, характеризующих использование возможностей этого направления в трансформациях высшего (и не только) образования, но изучение значимости интерактивных технологий как фактора подготовки обучаемых к их будущей социальной роли носит преимущественно фрагментарный характер.

Однако по мере того, как в ходе применения интерактивных методов выявляются новые и новые содержательные стороны их специфики, мы всё больше убеждаемся, что именно эти модели представляют значительные возможности обогащения педагогической практики в ходе целенаправленной работы по развитию компетенций, необходимых для формирования осознанной социальной позиции.

Таким образом, актуальность данной темы исследования связана с необходимостью систематизировать накопленные сведения и обобщить методики проведения интерактивных занятий с включением дополнительных элементов, обеспечивающих установку на формирование стереотипов поведения, соответствующих социальной функции профессионала-медика.

Основная цель исследования – уточнить, в чём заключается социальная функция врача в современном мире и конкретизировать те методы и приёмы интерактивных занятий, которые позволяют заложить основы усвоения и концептуализации внешнего опыта первокурсников, необходимые для будущей социальной и профессиональной деятельности.

Методологической основой исследования послужили работы известных отечественных педагогов Абдуллаевой С.А. [1], Андреевой Г.В. [2], Богомазова А.Д. [6], Долингер В.А. [4], Дедкова А.А. [6], Зимней И.А. [5], Зольниковой И.Н. [7], Пахаренко Н.В. [7], Реутовой Е.А. [9] и др. Основным методом исследования являются описательный и сопоставительный, представленные приёмами наблюдения, анализа, синтеза и обобщения.

Научная новизна работы состоит в расширении представлений о функциональной нагруженности интерактивных занятий – в первую очередь через призму обучающих игр. Такой подход ориентирован на достижение качественно новых результатов образования, на совершенствование образовательной практики, на развитие образовательной системы на основе нововведений.

Объективная необходимость смены моделей подготовки профессионалов определяет тенденции отбора стратегических установок: их жизнеспособность в первую очередь обусловлена сбалансированностью с требованиями реальной жизни. Отсюда следует, что успешное воплощение стратегических замыслов предполагает недопустимость своего рода тактической беспечности, проявляющейся в чрезмерном доверии к достоинствам западных педагогических парадигм, в то время как опора на достижения отечественной педагогики придаёт новациям энергию саморазвития, поскольку актуализирует в сознании всё многообразие социальных нюансов, характерных именно для нашей жизни.

Масштабы социальных проблем, с которыми приходится сталкиваться российским медикам, неуклонно растут: последствия терактов, эпидемий, неэффективность антивирусного лечения, результаты экспериментов с природой, отражающиеся на здоровье людей, негативные последствия миграций населения – динамика общественных процессов ведёт к установлению прочных функциональных связей медицины со всеми значимыми сферами нашей жизни. Современный врач не может ограничить свою деятельность только лечением болезней – реальная действительность назначает ему роль проповедника, обязанного не просто разъяснять, но буквально вести за собой, добиваться отклика в массах, побуждать к определенным действиям. При этом выбор его позиции определяется, с одной стороны, тем, что «положение обязывает», т.е. необходимо соответствовать социальному статусу, а с другой – вполне обоснованным желанием сохранить независимость собственного мнения от корпоративных и авторитарных запросов и требований, которые противоречат личному пониманию ситуации.

Судя по анкетам, которые мы предлагаем в начале учебного года, у первокурсников фактически отсутствуют представления о социальной функции медицинского работника. Общий вывод, отраженный в ответах, сводится к заключению, что к врачам приходят те, кто страдает, и каждого врач обязан выслушать, избавить от боли, внушить уверенность на выздоровление «Я выбрала эту профессию, исходя из искреннего желания помогать людям, облегчить им жизнь, сделать их здоровыми и счастливыми» – вот основной рефрен высказываний и, конечно, можно только радоваться, что в сознании вчерашних школьников образ себя – будущего соотносится с такими понятиями.

Однако, чем больше мы знакомимся со студенческой молодежью, тем больше убеждаемся, что заповеди медика, сконцентрированные в «Клятве Гиппократа», в их восприятии носят часто декларативный характер. Их опыт в основном интеллектуальный; реальные характеристики деятельности врача скорее смутно угадываются, чем аргументировано осознаются. Для их кристаллизации в знание необходим жизненный опыт, взгляд извне и механизм сопоставления. Первое мы предоставить не можем, но воздействовать на факторы самосознания (взгляд извне) и способствовать развитию критического мышления, опирающегося на сопоставление, можем и должны, и практика интерактивных занятий предоставляет прекрасные возможности для решения этих задач.

Начинаем обычно с того, что ближе и понятнее – с приобщения к санитарно-просветительской работе, к пропаганде ЗОЖ. Уже на первом занятии можно провести игру, участники которой – сторонники и противники ЗОЖ, причём в подтверждение своих взглядов они приводят афоризмы из предложенного им списка.

Необходимость принимать ситуационно-зависимые роли порождает дополнительный интерес к учебному материалу (правила чтения в латинском языке), а смысловая нагрузка социальной ориентации, отраженная в специально подобранных афоризмах, актуализирует в сознании представления о социокультурной деятельности медика. Задача преподавателя – моделирование игрового поля, направленное на расширение ассоциаций, связанных с объектом изучаемого: преподаватель подаёт реплики, подстрекает к спорам, акцентирует внимание как на ошибках произношения, так и на сути обсуждаемых проблем, наводит на мысль, что здоровый образ жизни нужен «для достижения каких-то важных, общественно-значимых целей [3, с. 110]. Для усиления социально-личностного контекста можно предложить студентам подготовить краткие сообщения о том, как они понимают результативность заботы о собственном здоровье. Обычно в таких самопрезентациях присутствуют проблематичные высказывания, что служит поводом для проведения дискуссии, мини-конференции.

В рамках развиваемых методологических установок к интерактивным формам обучения относят творческие задания, обучающие игры, общение со специалистами, экскурсии, лекции с привлечением элементов конференции, дискуссии, дебаты, круглый стол, обсуждение проблемных ситуаций [11]. Опыт работы со студенческими анкетами показывает, что и они прочно заняли место в структуре развития ресурсного потенциала инноваций. Систематическое анкетирование открывает эвристические возможности для решения целого ряда дидактических задач, способствует расширению границ корректирования и совершенствования учебного процесса. Интерактивная сторона в ходе такой работы проявляются постепенно: с определенного этапа устанавливается прочная обратная связь – ответы респондентов всё больше отражают влияние наших опросников на их самосознание и самопозиционирование.

Важным преимуществом интерактивной методики является возможность многослойной подачи сведений; при традиционном способе трансляции такой путь приводит к нагромождению смыслов, тогда как обучение, рассчитанное на нестандартные подходы к трактовке материала, на поддержание обратной связи и проявление уважения к мнению адресата не только преодолевает барьеры непонимания, но и содействует обретению социальных компетенций.

Если рассматривать разновидности интерактивного обучения с точки зрения освоения объема программного материала, то на первый план выдвигаются лекции – конференции и обучающие игры, причём именно в последних на фоне представления логически обоснованных аргументов, точных и релевантных фактов приобретают особую суггестивную остроту различные включения, рассчитанные, с одной стороны, на игру ума, а с другой – на социально-регулирующее воздействие на оппонента и даже в целом на команду «противников».

Обратимся к конкретному примеру. Предположим, планируется провести подготовку к контрольной работе по первой части анатомической терминологии в форме обучающей игры. Цель занятия – систематизировать практические навыки студентов, уже владеющих определенным запасом активного словаря и развитым умением понимать анатомические термины.

Содержание предлагаемой игры – совершенствование технической стороны использования имеющихся знаний путём экспромтного выполнения заданий повышенной сложности.

Научно-методическое обоснование игры: выполнение игровых заданий закрепит связи между учебным материалом латинского языка и анатомии, выявит проблемные вопросы.

Правила игры: в игре участвуют команда экзаменаторов и команда экзаменующихся; по ходу развития роли участников меняются. Неудачливых игроков могут заменять болельщики, которым также позволяются формальные подсказки «своей» команде в случае возникновения общего затруднения. Победители оцениваются по сумме очков, учёт ведёт секретарь.

По ходу игры участники и болельщики непроизвольно приходят к переосмыслению ряда привычных значений и связей между нами, совершают «маленькие открытия», что придаёт новый смысл учебной деятельности; это неизбежно аккумулируется в сознании, развивает способность противостояния трудностям. Увлёкшись, игроки начинают задавать друг другу непредсказуемые вопросы, а преподаватель вводит в коммуникативный оборот латинские афоризмы с социальной окраской («Hic Rhodos hic salta» – «Здесь Родос, здесь прыгай», «Littera docet, littera nocet» – «Слово учит, слово убивает» и т.д.), оттеняя полемическую составляющую соревнования, усиливая игровой эффект общения, что в итоге побуждает к рациональной и ответственной дискуссии, к пониманию поведенческих характеристик социального взаимодействия, коренящихся в традициях, идущих от античности.

Конечно, на практике такая интеграция учебной программы и фундаментальных этических ценностей носит дискретный характер: игра закончилась, энтузиазм остыл, и в сознании каждого с большей или меньшей ясностью всплывают факты, свидетельствующие, что «..должное и сущее перестали совпадать», …. что «… в реальности врачи и учителя оказывают услуги, учёные выполняют показатели… этика и этикет меняются на наших глазах» [10, с. 7].

По-видимому, дискретность и сопутствующая ей недоверчивость к регламентируемым нами положениям о социальной значимости избранной профессии подкрепляются уже привившимися в сознании представлениями, имманентно приводящими к тому, что «…университеты выпускают …врачей, не знакомых с психологией человека – лечение таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания» [8, с. 41]. Дополним: ещё более социально опасны врачи, у которых за годы учебы в вузе не сформировалось такие социально-личностные компетенции, как готовность проявлять внимание к коммуниканту, убедительно мотивировать свои действия и прогнозы, активно поддерживать обратную связь. Такой врач, ощущая зависимость человека, который в данный момент страдает и беспомощен, будет разжигать свойственную ситуации субконфликтность, бескомпромиссно требуя жёсткой дисциплины от пациента и родственников, тогда как им необходимы участие и сочувствие.

Таким образом, мы обязаны заложить в сознание наших подопечных представление о том, что в настоящее время функции специалиста-медика расширились от узкопрофессиональной борьбы с болезнями до оказания социальной помощи и поддержки пациентов, вплоть до защиты их от деструктивных влияний окружающей среды. Соответственно и функции педагогов неуклонно расширяются: разнообразие и вариативность приёмов, заложенных в моделях интерактивного обучения, побуждает к осмыслению и решению всё более сложных задач, выдвигаемых действительностью. В их числе – создание идеологической системы межпрофессионального и внепрофессионального взаимодействия медицинских работников на данном этапе общественной жизни и адаптирование этой идеологии к восприятию наших обучаемых, начиная с первого курса. Предполагаемая система, черты которой складываются по ходу освоения инноваций, должна

базироваться на взаимопроникновении традиционных и привнесённых временем ценностей и будет успешной только в случае своевременного включения логического моделирования в повседневную практику, проверяться и регулироваться ею.

Эту работу нельзя осуществлять урывками. Выше говорилось об условности принятия обучаемыми тех морально-этических правил, которые, кодифицируясь в процессе игры, по её окончании уступают место иным, скептическим взглядам.

В свете этих обстоятельств необходимым условием авторитетности декларируемых нами этических и деонтологических принципов становится включение в каждое занятие компонентов, популяризирующих определенные идеологические установки. Естественно, что степень приживаемости такой методики в каждом случае зависит от темы и объёма учебного материала, но вызвать эмоциональный отклик и представить студентам обсудить что-либо по ходу объяснения (опроса) – такие приёмы, функционируя параллельно с традиционными, придают занятию своеобразную направленность, расширяют образовательное пространство до потенциального взаимодействия с жизненными задачами.

Развитие интерактивного обучения вносит изменение в его формы и содержание, а различные формы, в свою очередь, создают условия трансформации друг для друга – таким путём идёт процесс усложнения, а порой и контаминации различных вариантов этого направления педагогики. На данный момент накоплены значительные ресурсы методов и приёмов, успешно зарекомендовавших себя в учебном процессе. Мы продемонстрировали использование интерактивных технологий применительно к синхронному освоению учебной программы и социальных компетенций на материале проведения обучающих игр, полагая, что системные представления о будущей социальной роли должны встраиваться в занятие по схеме параллельных цепочек, что обеспечит прочность интериоризации соответствующих понятий в сознании обучаемых.

По мере накопления опыта и переосмысления сущности интерактивного обучения и воспитания, в процессе отбора и структурирования методов и приёмов, предлагаемых теорией, устанавливаются определённые критерии оценки результатов их применения. Мы проанализировали ресурсные характеристики обучающих игр в аспекте их социального значения, что позволило сделать вывод о целесообразности привлечения такой формы для проведения в жизнь идеологии, определяющей социальную функцию медицинского работника как проповедника передовых идей, как специалиста, сознающего себя ответственным за всё происходящее в социальном пространстве нашей жизни. Нами обозначены приёмы, привлекающие внимание к социальной стороне игровой ситуации, а также пути расширения возможностей экспериментирования в ходе комплексного введения инноваций.

В перспективе мы ищем основание для создания системы, выстраивающейся аддитивно, путём параллельного развития и сочетаемости академических и социальных компетенций, но решение этой задачи требует дальнейшего рассмотрения и детализации

Литература

1. Абдуллаева С.А. Применение инноваций в образовании как требование времени // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 11 – 14.

2. Андреева Г.В. Технология студентоцентрированного обучения в высшей школе России // Вектор науки. ТГУ. 2022. № 4 (7). С. 32 – 35.

3. Брусенская Л.А., Куликова Э.Г., Коростелёва Т.В. Медийная наркотическая субкультура в языковом отражении: лексико-семантический и прагматический аспекты // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2018. № 3. С. 103 – 113.

4. Долингер В.А. Основные направления совершенствования современного российского образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 42 – 45.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.

6. Жизневская И.И., Богомазов А.Д., Дедков А.А. Актуальные вопросы воспитания студентов в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 11. С. 56 – 57.

7. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 310. URL: http: //www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502 (дата обращения: 25.07.22)

8. Раймундо Хосе. Высшее образование в Латинской Америке // Высшее образование в Европе. 2003. № 1. С. 39 – 46.

9. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. 98 с.

10. Тихомирова К. Снимаем шляпу? // Академия. 05.08.22. № 8 (944). С. 7.

11. Хоронько Л.Я., Власова В.А., Вотченко О.В., Исаева И.Ю., Цквитария Т.А. Актуальные проблемы высшей медицинской школы (прикладной аспект): учебно-методическое пособие. Вып. 2. Ростов-на-Дону: ГБОУ ВПО Рост ГМУ Минздрава России, 2013. 140 с.

References

1. Abdullaeva S.A. Primenenie innovacij v obrazovanii kak trebovanie vremeni. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2016. T. 5. № 3 (16). S. 11 – 14.

2. Andreeva G.V. Tehnologija studentocentrirovannogo obuchenija v vysshej shkole Rossii. Vektor nauki. TGU. 2022. № 4 (7). S. 32 – 35.

3. Brusenskaja L.A., Kulikova Je.G., Korosteljova T.V. Medijnaja narkoticheskaja subkul'tura v jazykovom otrazhenii: leksiko-semanticheskij i pragmaticheskij aspekty. Izvestija JuFU. Filologicheskie nauki. 2018. № 3. S. 103 – 113.

4. Dolinger V.A. Osnovnye napravlenija sovershenstvovanija sovremennogo rossijskogo obrazovanija. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 3. S. 42 – 45.

5. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2004. 42 s.

6. Zhiznevskaja I.I., Bogomazov A.D., Dedkov A.A. Aktual'nye voprosy vospitanija studentov v medicinskom vuze. Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2018. № 11. S. 56 – 57.

7. Paharenko N.V., Zol'nikova I.N. Model' opredelenija urovnja sformirovannosti obshhekul'turnyh i professional'nyh kompetencij. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2012. № 6. S. 310. URL: http: //www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502 (data obrashhenija: 25.07.22)

8. Rajmundo Hose. Vysshee obrazovanie v Latinskoj Amerike. Vysshee obrazovanie v Evrope. 2003. № 1. S. 39 – 46.

9. Reutova E.A. Primenenie aktivnyh i interaktivnyh metodov obuchenija v obrazovatel'nom processe. Novosibirsk: Izd-vo NGAU, 2012. 98 s.

10. Tihomirova K. Snimaem shljapu? Akademija. 05.08.22. № 8 (944). S. 7.

11. Horon'ko L.Ja., Vlasova V.A., Votchenko O.V., Isaeva I.Ju., Ckvitarija T.A. Aktual'nye problemy vysshej medicinskoj shkoly (prikladnoj aspekt): uchebno-metodicheskoe posobie. Vyp. 2. Rostov-na-Donu: GBOU VPO Rost GMU Minzdrava Rossii, 2013. 140 s.

Nektarevskaya Yu.B., Candidate of Political Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Agafonova N.D., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Lopina N.I., Senior Lecturer,
Loskutova L.N., Senior Lecturer,
Rostov State Medical University

ON THE USE OF INTERACTIVE LEARNING RESOURCES IN PREPARING FUTURE DOCTORS FOR THE REALIZATION OF THEIR SOCIAL FUNCTION

Abstract: the article discusses interactive learning technologies in terms of their impact on the conceptualization of the social role of medical workers in the minds of first-year students; the study establishes a causal relationship between the transformations of higher education and the dynamics of trends in social life. The development of these determinative relationships leads to the expansion of the boundaries of the doctor's activity: the main medical commandment "noli nocere" (do no harm) is increasingly correlated with the social sphere of life. It follows from this that the problems we have noted go beyond pedagogical ones, since they manifest qualitative transformations of all aspects of reality.

The comparative analysis of interactive learning made it possible to identify patterns reflecting the prerequisites for the formation and accumulation of personal resources in terms of psychological preparation of first-year students to perform a future social function, as well as to adjust the tools for solving the tasks. Conducting further research on the stated topic seems quite promising due to the fact that the results can be used in the context of integrating the latest ideas and their practical application.

Keywords: interactive learning, social function of medical activity, precepts of a physician, social and personal competencies, ideology of communicative interaction

Сафонова О.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: развитие социальной активности и, в частности, одного из ее видов – общения, являются одним из ключевых вопросов педагогических и психологических наук, поскольку активность является всеобщей характеристикой жизнедеятельности личности. В дошкольном возрасте формируются основы социально активных форм поведения и, существенное влияние на этот процесс оказывает воспитательное воздействие окружающей среды.

В статье рассматривается проблема организации психолого-педагогического процесса по активизации речевого общения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Представлена работа педагогического коллектива по организации педагогического сопровождения детей в условиях образовательного учреждения, которая проводилась с применением разных стимулятивных средств педагогами дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: активизация речевого общения, ограниченные возможности здоровья, дети с нарушениями речи, индивидуально-типологические особенности, реализация психолого-педагогического сопровождения

Изучению и активизации речевого общения детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с патологией речи, в современной коррекционной педагогике придается важнейшее значение. Известно, что для того чтобы дошкольник успешно овладевал различными компонентами речевой системы, необходимо, чтобы он использовал речь в практике и общении с окружающими взрослыми и сверстниками, т.е. обладал определенной речевой активностью. Профессор, автор трудов, посвященных изучению языка детьми М.Р. Львов отмечал: «…чтобы научиться говорить, надо говорить» [4, с. 127].

И в связи с этим необходимо выделить особую группу детей с ОВЗ – детей с нарушениями речи, у которых отклонения в формировании фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи отмечаются в структуре дефекта. Как утверждают исследователи общего недоразвития речи Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [3], реакция на дефект у данной группы дошкольников возникают стеснительность, застенчивость, нерешительность, замкнутость, речевой негативизм и неуверенность в себе, что в свою очередь порождает специфические черты общего и речевого поведения. Следовательно, коммуникативная функция речи у них нарушается, что еще больше задерживает формирование адекватного поведения, языковой способности, эмоционально-волевой сферы и личности дошкольника.

Наблюдения и специально организованное изучение речевой активности 95 дошкольников с речевым недоразвитием позволили разделить детей условно на 3 группы, учитывая степень их активности в использовании речи.

Больше половины старших дошкольников с общим недоразвитием речи мало используют собственную речь в совместной деятельности. 1 группу детей с низким уровнем речевой активности составили 61,5% дошкольников. 2-ю группу со средним уровнем речевой активности составили 28,1% детей с недоразвитием речи. К 3 группе детей с относительно высоким уровнем активного пользования речью мы отнесли 10,4% человек. Самую малочисленную группу дошкольников характеризовала инициативность речевых действий и быстрота реакций на вопросы и действия партнеров по общению. Их речь отличается наличием простых и сложных синтаксических конструкций с элементами лексико-грамматического недоразвития. Дошкольники с речевым недоразвитием этой группы выбирают занятия с совместной деятельностью, любят общаться и с радостью откликаются на предложение общения. Дети данной группы считаются инициаторами общения, поскольку они разворачивают его, просьбами, предложениями, вопросами обращаясь к педагогам и одногруппникам. Речевую активность они проявляют в процессе трудовой и учебной деятельности [6].

Наше исследование позволило проследить прямую связь речевой активности детей с речевой патологией с их индивидуально-типологическими особенностями и, в частности, с социальной активностью. Нами было выявлено большое количество импульсивных и пассивных детей с патологией речи в плане социального поведения. Так количественные данные позволили говорить о группе импульсивных детей, которую составили 39 человек (40,6%) и о группе пассивных детей с количеством 32 человека (33,4%) [6].

Особенностью импульсивных детей стало стремление занять лидерское положение и задать тон игре, но нежелание учитывать интересы других, непоследовательность в совместных действиях приводили к конфликтам, непринятию инициатив.

Пассивные дети были охарактеризованы нами как неинициативные, подчиняющиеся лидерам и нежелающие общаться с другими сверстниками. Они предпочитают одиночество коллективной деятельности, стараются действовать только по указанию других и проявляют неуверенность и потерянность в новой обстановке и ситуации.

Активность личности нельзя рассматривать обособленно, поскольку она является результатом воздействия со стороны социальной среды, других людей. Только посредством обучения и воспитания личностная активность формируется и развивается в тесной связи с другими показателями личностного развития. Оно характеризуется системой отношений ребенка к различным видам деятельности, к взрослым, сверстникам и к себе [1].

В образовательном процессе цели коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка, который активно участвует в деятельностном процессе наряду со взрослыми, организующими сотрудничество. Именно в коллективном сотрудничестве, в общении и деятельности с другими возникают первоначально все психические функции ребенка и лишь впоследствии они приобретают индивидуальность. «То, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, – подчеркивал Л.С. Выготский, – он сумеет сделать завтра самостоятельно» [2, с. 187].

Одним из важнейших факторов личностного развития ребенка являются его взаимоотношения с окружающими людьми, и педагогический коллектив дошкольной организации является тем самым особым звеном в этом взаимодействии. Персонал помогает детям сблизиться, создает атмосферу общей работы, взаимопонимания и сотрудничества. Дети бессознательно присваивают поведенческий стиль педагога, что, несомненно, влияет на формирование личности ребенка.

Именно поэтому одним из важнейших условий активизации речи детей с ОВЗ является применение определенных стимулятивных средств и приемов педагогическим коллективом. Рассмотрим их более подробно.

Учет индивидуально-типологических особенностей детей

В нашей экспериментальной работе все занятия воспитателя в режимные моменты учитывали индивидуально-типологические особенности детей.

Для импульсивных детей характерно то, что мотивация к совершаемым самостоятельным действиям преобладает у них над средствами, способствующими осуществлению этих действий. Учитывая это, необходимо направлять работу на формирование у детей умения осознавать значимость игровых правил поведения и результаты собственных действий.

Поэтому игры, требующие выполнения определенных правил, имели особый статус у воспитателей, чьей задачей становилось вовлечение ребенка в игру через создание интереса к правилам. Воспитатель совмещал две роли – участника и организатора игры и это являлось важнейшим условием развивающего эффекта игр с правилами.

Для снижения импульсивности специалисты разных профилей дают рекомендации медицинского, психологического и педагогического характера. Например, дидактические игры с правилами также направлены на нормализацию поведения у дошкольников с преобладанием возбуждения, что проявляется в поведении и деятельности. Многократное проигрывание действий, входящих в деятельность, позволяет постепенно вводить их осмысленно и в речевую деятельность.

Педагог организовывал беседы с детьми, где обсуждались действия импульсивных детей. Задавая детям вопросы о правилах игры, о нарушениях, которые ребенок заметил у себя и у других детей, взрослый тем самым создавал осознание ребенком ситуации и выполнение им правил действия.

Иные педагогические приемы использовались в работе с пассивными детьми. На занятиях лепкой, рисованием, конструированием педагоги осуществляли индивидуальный подход.

Создание насыщенных и разнообразных впечатлений, обстановки, активизирующей речь

Для достижения поставленных целей, направленных на активизацию речи, взрослый организует деятельность, в том числе и совместную. Именно такая работа позволит дошкольнику не только узнать себя и использовать свои возможности, но и повысить познавательную активность и побудить стремление к самостоятельности. Одна из задач педагога в процессе совместной деятельности – вызвать интерес к любой деятельности. Достижению поставленных целей стоит использовать опору не только на вербальные, но и на невербальные средства. Именно понимание и возможность использования мимики, интонации, жестов позволяет развить не только операции деятельности, но и эмоциональную сферу. Эмоциональная включен-

ность педагога и возможность каждого ребенка увидеть свою деятельность и оценить ее успешность создают значимость любой деятельности.

В начале коррекционного обучения дети не проявляли интереса к деятельности: пассивно выполняли инструкции педагога, формально и односложно отвечали на задаваемые вопросы. Позже нами стали отмечаться изменения: дошкольники научились отмечать свои успехи и неудачи, старались задумываться о правильности выполнения своих действий. Роль взрослого состояла в комментариях действий детей, помощи в составлении развернутого речевого высказывания, для чего он просил детей оречевлять свои действия. Мы стали замечать нарастание интереса к деятельности у детей, желание исправить свои ошибки. Дети становились более активными, раскованными, эмоциональными и это проявлялось не только на занятиях, но и в общении с окружающими сверстниками, на прогулках, в продуктивных видах деятельности.

Включение детей в разнообразную практическую деятельность осуществлялось на специальных занятиях и в повседневной жизни.

Ситуации, обстановка в которых педагоги вызывали насыщенные и разнообразные впечатления пробуждали у детей желание общаться, делиться своими ощущениями, потребность задавать вопросы с целью уточнения увиденного. С этой целью педагоги использовали приемы присвоения интересных атрибутов и ролей в играх и других видах детской деятельности.

Психологи единодушны во мнении, что активизирует человека только интересное занятие, а неприятное, неинтересное вызывает пассивное состояние. Именно поэтому для поддержания у дошкольников интереса к деятельности взрослые предоставляли ребенку хорошо знакомые задания, выполнение которых не вызывало у него трудностей и, следовательно, доставляло удовольствие. Все это обеспечивало успешность каждого ребенка, привлекало к выполнению практической деятельности и развивало активность ребенка.

Оказание эмоциональной поддержки и использование положительной оценки действиям и высказываниям детей

Педагогические ситуация, организуемые педагогами, проводились в атмосфере доброжелательности, чтобы у детей вызывались только положительные эмоции, связанные с успехом, преодолевалось скованность и неуверенность дошкольников.

Для старших дошкольников ведущими мотивами речи являются социальные мотивы, среди которых можно назвать получение похвалы от взрослого и сверстников, стремление к сотрудничеству и самоутверждению. Исходя из этого, одним из ведущих стимулирующих факторов обучения является получение положительной оценки от взрослого.

Похвала и одобрение педагогов повышала рейтинг ребенка среди сверстников и, несомненно, закрепляла его «самоценности». Все достижения ребенка замечались и отмечались воспитателями, и акцент на них делался для всех дошкольников группы. Ребенка хвалили за ответ, за то, что поднимает руку, оказывает помощь сверстнику, обращается с вопросом, т.е. поощрялось любое проявление инициативы, даже, несмотря на общий невысокий результат ребенка.

Показателем высокого профессионализма педагогов, участвующих в коррекционно-педагогическом процессе, являлось создание таких ситуаций, при которых детей ставили в условия вынужденного, но не принудительного вступления в речевое общение с окружающими его людьми. Если ребенок отказывался от игры, от взаимодействия на занятиях или в деятельности, воспитатель не настаивал и не оказывал давления на ребенка. В этих случаях ребенку разрешалось выполнять задание по его желанию, но при этом вводилось правило, что отказаться от игры ребенок может только три раза.

Использование образцов поведения и речи, подсказок, «подталкиваний» в процессе деятельности

Воспитатели на протяжении всей коррекционной работы осуществляли показ образца речевого и социального поведения, что по концепции Л.С. Выготского максимально активизирует зону ближайшего развития ребенка. В процессе эксперимента педагоги занимали равную с детьми позицию и в таком непосредственном сотрудничестве со взрослым и при его помощи дети обучались подобным действиям.

В процессе совместной деятельности, когда педагог берет на себя роль организатора, дошкольники учатся не только операциям, входящим в собственную деятельность, но и быть ориентированы на других, уметь выполнять правила, т.е. не только оценивать и контролировать свою деятельность, но и быть способным оценить деятельность партнеров по общению. Ребенок при этом чувствовал себя включенным в общую деятельность, испытывал радость от совместного занятия и постепенно пассивные дети начинали преодолевать скованность и ощущали себя более легко и свободно.

Необходимо обратить внимание на важнейшую роль, которую играет речь педагога при проведении коррекционной работы. Она должна нести образец правильного оформления высказывания, являться средством развития речи детей. Побуждение детей к деятельности, результат выполнения их действий, оценка этих результатов, регуляция деятельности – все это выражалось в связной речи педагогов.

Кроме образцовой речи педагогов необходимо подчеркнуть важность умения слышать, замечать ошибки в речи детей и вовремя поправить и оценить речь дошкольника. Конечно, в начале коррекционного обучения взрослые намеренно «не слышали» речевые ошибки детей, которые изобиловали при речевом общении. Педагоги фиксировали все речевые «успехи» детей, подбирали материал с учетом речевых возможностей каждого ребенка, строго дозировали речевую нагрузку. Главным правилом работы всего педагогического коллектива стал лозунг: «Нельзя гасить речевую активность в разговоре замечаниями и поправками». Этого же придерживались и родители детей, проходивших коррекционное обучение.

Большое значение в работе по активизации речи и поведения детей с ограниченными возможностями здоровья мы придавали и деятельности музыкального работника.

С этой целью на музыкальных занятиях вводились игры и упражнения логопедической ритмики. Нами были предложены различные речедвигательные упражнения с музыкой и без, такие как «Дождик», «Тучки», «Мы ногами топ-топ-топ», «Зайчик» и др. Широко использовались подвижные игры развивающие ловкость, быстроту реакции, умение ребенка взаимодействовать в коллективе: «Веснянка», «Мой веселый звонкий мяч», «Колядка», «Цветы», «Петушиная семья» и др. Эти и другие игры воздействовали на личность ребенка, укрепляя его эмоционально-волевые качества, развивая дух соревнования. Особой стимуляцией собственной речи детей являлись ответы на вопросы педагога об условиях игры, которые он задавал после объяснения правил предстоящей игры [7].

Помочь детям осознать активность и пассивность своих действий способствует выполнение музыкальных этюдов, которые направлены на регуляцию мышечного тонуса. Игры «Загораем», «Кулачки и ладошки», «Пушинки и слоны», «Плавные руки», «Игра с водой» и др. предполагают снятие напряжения, скованности мышц у ребенка, воспитание умения выполнять движения свободно, умения управлять движениями. Для чувствования мышечно-двигательных ощущений и умений передавать их, дошкольникам предлагалось прослушивание музыки, отличающейся по характеру, и задавались вопросы, помогающие описать настроение мелодии и их самих [7].

Создание педагогическим коллективом детского сада адекватных условий для организации коррекционно-развивающих мероприятий по преодолению имеющихся отклонений у детей способствовало активизации и развитию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. 320 с.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6-ти т. 1984. Т. 2. 362 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление ОНР у дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 239 с.
4. Львов М.Р. Основы теории речи. М., 2000. 248 с.
5. Маралов В.Г. Психологические основы формирования активности личности детей дошкольного возраста: дис. …докт. психол. наук. Череповец, 1994. 376 с.
6. Сафонова О.В. Взаимосвязь речевой и личностной активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Социально-педагогические и психологические проблемы современного образования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Пенза, 2005. С. 94 – 97.
7. Сафонова О.В. Активизация речевого общения старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2007. № 1. С. 50 – 56.

References

1. Alekseeva L.F. Aktivnost' v zhiznedejatel'nosti cheloveka. Tomsk: Izd-vo CNTI, 2000. 320 s.
2. Vygotskij L.S. Problema vozrasta. Sobr. soch.: v 6-ti t. 1984. T. 2. 362 s.
3. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. Preodolenie ONR u doshkol'nikov. M.: Prosveshhenie, 1990. 239 s.
4. L'vov M.R. Osnovy teorii rechi. M., 2000. 248 s.
5. Maralov V.G. Psihologicheskie osnovy formirovanija aktivnosti lichnosti detej doshkol'nogo vozrasta: dis. …dokt. psihol. nauk. Cherepovec, 1994. 376 s.

6. Safonova O.V. Vzaimosvjaz' rechevoj i lichnostnoj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi. Social'no-pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovanija: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2005. S. 94 – 97.

7. Safonova O.V. Aktivizacija rechevogo obshhenija starshih doshkol'nikov. Doshkol'noe vospitanie. 2007. № 1. S. 50 – 56.

Safonova O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Penza State University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ACTIVATION OF SPEECH COMMUNICATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: the development of social activity and, in particular, one of its types – communication, is one of the key issues of pedagogical and psychological sciences, since activity is a universal characteristic of a person's life activity. At preschool age, the foundations of socially active forms of behavior are formed and the educational impact of the environment has a significant impact on this process.

The article deals with the problem of the organization of the psychological and pedagogical process for the activation of speech communication of preschoolers with disabilities. The paper presents the work of the teaching staff on the organization of pedagogical support of children in an educational institution, which was carried out with the use of various stimulants by teachers of a preschool educational organization.

Keywords: activation of speech communication, limited health opportunities, children with speech disorders, individual typological features, implementation of psychological and pedagogical support

Сусоев Д.В., аспирант,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

АПРИОРНОЕ РАНЖИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема навыков командной работы в части выявления приоритетных для работы в команде гибких навыков. На основе анализа литературы был сформирован перечень наиболее значимых для работы в команде навыков. Сформирован опросный лист и проведен опрос экспертов с целью ранжирования навыков. Получены значения коэффициента конкордации Кенделла и критерия Пирсона, позволяющие сделать вывод о неслучайности согласия экспертов в вопросе расстановки навыков командной работы по рангам. Распределение навыков по рангам в соответствии с их значимостью для работы в команде позволит эффективней организовывать процесс формирования и развития навыков командной работы в рамках внутрифирменного обучения сотрудников.

Ключевые слова: гибкие навыки, навыки командной работы, априорное ранжирование, экспертный опрос, внутрифирменное обучение

Введение

Не привязанные к какому-то конкретно роду деятельности гибкие навыки сегодня пользуются высоким спросом у работодателей. По данным исследования, проведенного ВШЭ на основе анализа открытых вакансий, в 47% опубликованных запросов от потенциальных кандидатов ожидается наличие социальных, гибких навыков, например, таких как умение работать в команде, коммуникабельность, навыки публичных презентаций, ведение переговоров [1].

На площадке недавно проходившего Петербургского международного экономического форума также поднималась тема повышенного внимания бизнеса к навыкам XXI века, как еще называют гибкие навыки. Выступавший на форуме министр правительства Москвы отметил, что сейчас гибкие навыки являются одним из ключевых запросов предпринимателей [2].

Между тем навыки командной работы находятся в числе наиболее востребованных гибких навыков на рынке труда в 2022 году [3]. Компаниям нужны сотрудники, умеющие эффективно взаимодействовать с коллегами, решая общие задачи. Несмотря на то, что навыки командной работы формируются в рамках учебной программы вуза еще до начала карьеры, тем не менее необходимо повышать степень их сформированности [4]. В том числе с целью формирования и развития этих навыков, работодатель организует всем известные мероприятия под названием «тимбилдинг», а также направляет силы корпоративных отделов обучения на решение проблемы недостатка или отсутствия навыков командной работы у сотрудников.

На сегодняшний день существует большое количество исследований, так или иначе затрагивающих проблему навыков командной работы. Существенный вклад в разработку данной проблемы в корпоративной среде внесли Т.Ю. Базаров [5], А.М. Карякин [6], Т.Н. Лобанова [7] и др. В педагогической теории и практике средних профессиональных и высших учебных заведений изучена проблема формирования и развития навыков командной работы в трудах С.А. Берлиной [8], Ю.В. Васильевой [9], А.В. Ивлева [10], Г.В. Лопатенкова [11] и других. Командная работа в системе дополнительного профессионального образования отражена в исследованиях Н.С. Еруковой [12], А.В. Хохлова [13] и других. За рубежом проблема навыков командной работы представлена в работах M.A. Campion, J.A. Cannon-Bowers, J.R. Hackman, J. Katzenbach, E. Salas, M.J. Stevens, S.I. Tannenbaum, C.E. Volpe и др. [14-17].

Изучив существующие теоретические и практические исследования, мы пришли к выводу, что несмотря на глубокую научную проработку проблемы навыков командной работы, еще не представлено исследований, которые бы показывали, какие из навыков оказывают наибольшее влияние на работу в команде. Цель нашей работы заключается в выявлении приоритетных для работы в команде гибких навыков и определении их значимости.

Материалы и методы

В исследовании применялись такие методы, как анализ научной литературы по теме работы и метод априорного ранжирования, подробно описанный в работе Е.С. Кузнецова [18].

На начальной стадии исследования, путем анализа литературных источников, определялась группа навыков командной работы. На основании данного анализа научных работ и публикаций ученых был составлен перечень навыков, наиболее часто встречающихся в описании навыков командной работы.

Следующим этапом стало проведение экспертной оценки навыков командной работы методом априорного ранжирования с целью изучения значимости навыков, оказывающих наибольшее влияние на работу в

команде. Для этого с помощью онлайн сервиса «Анкетолог» была составлена анкета, ссылки на которую рассылались респондентам.

В опросе приняли участие пятнадцать экспертов из следующих организаций: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет – доценты и профессоры; представители корпоративного обучения – ООО «Комацу СНГ» (учебный центр), ООО "Сумитек Интернейшнл", ООО "Модерн Машинери Фар Ист", ТОО «КОМЕК МАШИНЕРИ Казахстан» – руководители департаментов обучения, инженеры-инструкторы.

Результаты

Посредством анализа литературных источников был сформирован перечень навыков (рис. 1), по мнению авторов, наиболее значимых для командной работы. Следует отметить, что требования к участникам команд могут быть специфичными и зависеть от сферы деятельности, экономической ситуации, производственных процессов и прочего, в связи с чем перечень навыков не является исчерпывающим.

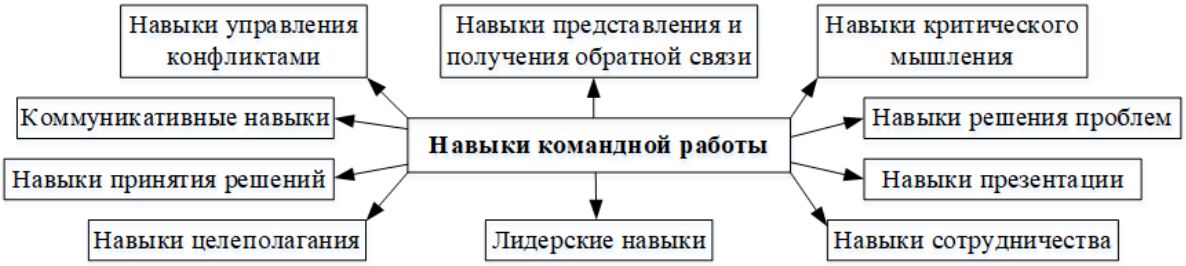

Рис. 1. Перечень навыков командной работы

Полученный перечень навыков был внесен в опросный лист и передан экспертам для последующей оценки путем расстановки по уровню значимости.

Для обработки результатов опроса сводим в таблицу (табл. 1) индивидуальные оценки каждого эксперта. По каждому навыку определяем сумму рангов $\sum_{j=1}^{m} a_{ij}$, где m – число опрошенных экспертов; a_{ij} – ранг i-го навыка, присвоенный j-м экспертом. Например, сумма рангов всех экспертов по «Навыкам целеполагания» равна:

$$\sum_{j=1}^{15} a_{4j} = 9 + 7 + 7 + 4 + 2 + 8 + 8 + 6 + 4 + 4 + 10 + 5 + 6 + 4 + 9 = 93,$$

где a_{4j} – ранг, присвоенный 4-му навыку j-м экспертом.

Затем определяем отклонение Δ_i суммы рангов от средней суммы рангов по каждому навыку:

$$\Delta_i = \sum_{j=1}^{m} a_{ij} - R_c\,, \tag{1}$$

где Δ_i – отклонение суммы рангов i-го фактора от средней суммы рангов; m – число опрошенных экспертов; a_{ij} – ранг i-го навыка, присвоенный j-м экспертом; R_c – средняя сумма рангов.

Средняя сумма рангов R_c определяется по формуле:

$$R_c = \frac{1}{k}\sum_{i=1}^{k}\sum_{j=1}^{m} a_{ij}\,, \tag{2}$$

где R_c – средняя сумма рангов; k – число ранжируемых величин; m – число опрошенных экспертов; a_{ij} – ранг i-го навыка, присвоенный j-м экспертом.

В нашем случае средняя сумма рангов составила:

$$R_c = \frac{1}{10} \cdot 825 = 82{,}5$$

Подставляем в формулу (1) значения суммы рангов каждого конкретного навыка и среднюю сумму рангов, полученные результаты Δ_i заносим в таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Результаты априорного ранжирования навыков командной работы

	Обозначение	Наименование навыков									
		Коммуникативные навыки (i=1)	авыки критического мышления (i=2)	авыки представления и получения обратной	авыки целеполагания (i=4)	дерские навыки (i=5)	Навыки решения проблем (i=6)	Навыки управления конфликтами (i=7)	Навыки принятия решений (i=8)	Навыки презентации (i=9)	выки сотрудничества (i=10)
		Ранги, a_{ij}									
Условный номер эксперта, m	1	1	8	6	9	3	2	7	4	10	5
	2	1	8	5	7	4	6	9	3	10	2
	3	1	9	3	7	8	4	6	5	10	2
	4	1	7	6	4	9	2	5	3	10	8
	5	1	7	6	2	8	4	9	3	10	5
	6	1	3	9	8	7	6	2	5	10	4
	7	2	6	5	8	9	3	7	4	10	1
	8	2	9	7	6	10	5	3	4	8	1
	9	2	7	9	4	1	5	8	6	10	3
	10	1	2	7	4	5	6	3	8	10	9
	11	2	9	4	10	7	5	3	6	8	1
	12	1	9	4	5	7	6	2	8	10	3
	13	1	8	3	6	9	5	4	7	10	2
	14	1	2	7	4	8	6	3	9	10	5
	15	2	3	1	9	7	4	5	8	10	6
Сумма рангов	$\sum_{j=1}^{m} a_{ij}$	20	97	82	93	102	69	76	83	146	57
Отклонение суммы рангов	Δ_i	-62,5	14,5	-0,5	10,5	19,5	-13,5	-6,5	0,5	63,5	-25,5
Квадрат отклонения	$(\Delta_i)^2$	3906,25	210,25	0,25	110,25	380,25	182,25	42,25	0,25	4032,25	650,25

Определив значения отклонения от средней суммы рангов по каждому навыку, приступаем к оценке степени согласованности мнений экспертов. Для этого рассчитаем коэффициент конкордации Кенделла W по следующей формуле:

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2 \cdot (k^3 - k)}, \tag{3}$$

где S – сумма квадратов отклонений всех оценок рангов каждого объекта экспертизы от среднего значения; m – число экспертов; k – число ранжируемых величин.

Для нахождения S используется формула:

$$S = \sum_{i=1}^{k} (\Delta_i)^2, \tag{4}$$

где k – число ранжируемых величин; Δ_i – отклонение суммы рангов i-го фактора от средней суммы рангов.

$$S = (-62{,}5)^2 + 14{,}5^2 + (-6{,}5)^2 + 10{,}5^2 + 19{,}5^2 + (-13{,}5)^2 + (-0{,}5)^2 + \\ +0{,}5^2 + 63{,}5^2 + (-25{,}5)^2 = 9514{,}5$$

Коэффициент конкордации Кенделла составил:

$$W = \frac{12 \cdot 9514{,}5}{15^2 \cdot (10^3 - 10)} = 0{,}51$$

Далее проверяем гипотезу о неслучайности согласия экспертов. Для этого используем критерий Пирсона, определяемый по формуле:

$$\chi_{\text{р}}{}^2 = m \cdot (k - 1) \cdot W, \tag{5}$$

где W – коэффициент конкордации Кенделла; m – число экспертов; k – число ранжируемых величин.

Значение критерия Пирсона составило:

$$\chi_{\text{р}}{}^2 = 15 \cdot (10 - 1) \cdot 0{,}51 = 68{,}85$$

Производим ранжирование навыков по сумме рангов $\sum_{j=1}^{m} a_{ij}$ каждого из них. Наименьшей сумме рангов соответствует наиболее значимый навык по мнению экспертов, далее навыки располагаются по мере возрастания суммы экспертных оценок. По результатам проведенного исследования навыки по степени значимости для командной работы расположились следующим образом:

1-е место – коммуникативные навыки ($\sum_{j=1}^{15} a_{1j} = 20$);

2-е место – навыки сотрудничества ($\sum_{j=1}^{15} a_{10j} = 57$);

3-е место – навыки решения проблем ($\sum_{j=1}^{15} a_{6j} = 69$);

4-е место – навыки управления конфликтами ($\sum_{j=1}^{15} a_{7j} = 76$);

5-е место – навыки представления и получения обратной связи ($\sum_{j=1}^{15} a_{3j} = 82$);

6-е место – навыки принятия решений ($\sum_{j=1}^{15} a_{8j} = 83$);

7-е место – навыки целеполагания ($\sum_{j=1}^{15} a_{4j} = 93$);

8-е место – навыки критического мышления ($\sum_{j=1}^{15} a_{2j} = 97$);

9-е место – лидерские навыки ($\sum_{j=1}^{15} a_{5j} = 102$);

10-е место – навыки презентации ($\sum_{j=1}^{15} a_{9j} = 146$).

Для наглядности представим ранги навыков командной работы в виде гистограммы (рис. 2).

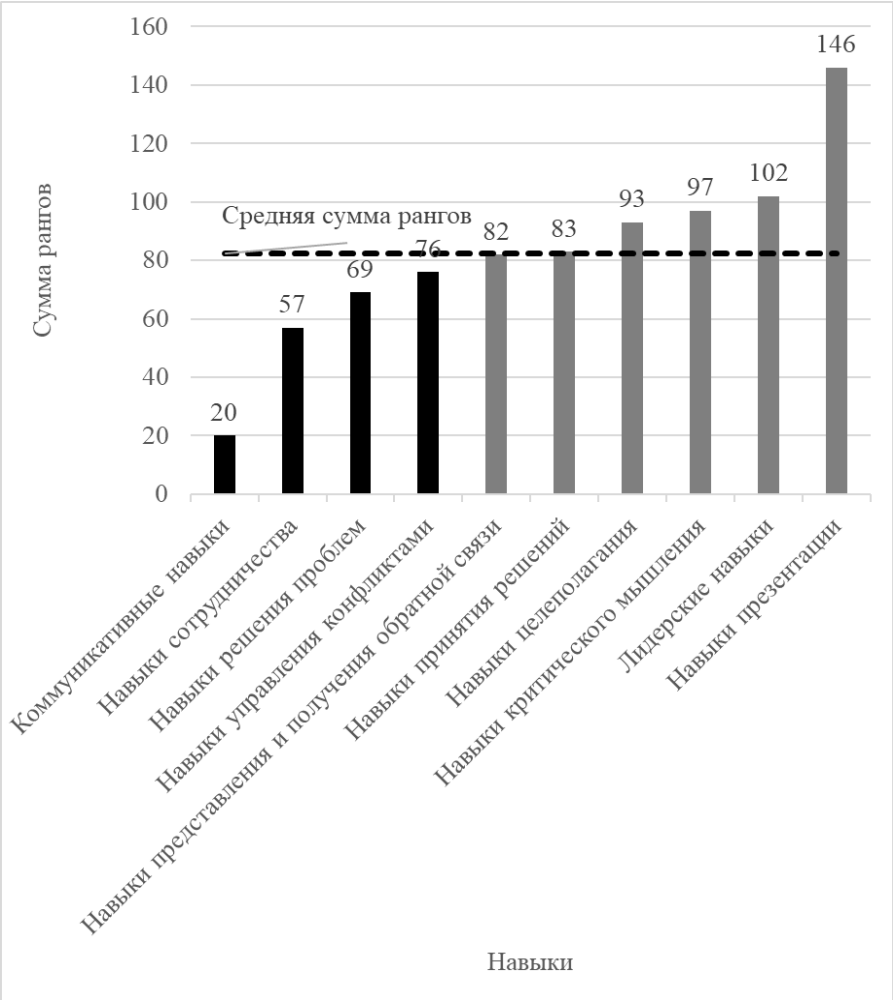

Рис. 2. Априорная диаграмма рангов

Для определения степени важности навыков рассчитаем удельный вес ранжируемых величин. Для этого воспользуемся следующей формулой:

$$q_k = \frac{2 \cdot (k - M + 1)}{k \cdot (k + 1)}, \tag{6}$$

где k – число ранжируемых величин; M – место навыка по результатам ранжирования.

Полученные величины представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Расположение навыков по рангам

Ранжируемые величины	Занимаемое место	Сумма рангов	Удельный вес
	M	$\sum_{j=1}^{m} a_{ij}$	q_k
Коммуникативные навыки	1	20	0,18
Навыки сотрудничества	2	57	0,16
Навыки решения проблем	3	69	0,15
Навыки управления конфликтами	4	76	0,13
Навыки представления и получения обратной связи	5	82	0,11
Навыки принятия решений	6	83	0,09

Продолжение таблицы 2

Навыки целеполагания	7	93	0,07
Навыки критического мышления	8	97	0,05
Лидерские навыки	9	102	0,04
Навыки презентации	10	146	0,02

Обсуждение

Коэффициент конкордации Кенделла изменяется в диапазоне от 0 до 1, при этом, если он значительно отличается от нуля $W \geq 0{,}5$, то степень согласованности мнений экспертов можно считать достаточной [18]. Полученное значение коэффициента конкордации Кенделла составило 0,51 , следовательно можно прийти к выводу, что имеется определенное согласие между мнениями экспертов.

В нашем исследовании расчетное значение критерия Пирсона при числе степеней свободы $f = k - 1$ и заданном уровне значимости – $q = 0{,}05$ составляет $\chi_р^2 = 68{,}85$. Табличное значение критерия Пирсона для 5% уровня значимости и числе степеней свободы $f = 10 - 1$ равняется 16,9. Так как $\chi_р^2 = 68{,}85 > \chi_т^2 = 16{,}9$, то подтверждается значимость коэффициента конкордации $W = 0{,}51$ и неслучайность совпадения мнений экспертов.

Суммарный вес четырех лидирующих по рангу навыков составляет 3/5 от общего удельного веса всех показателей, что позволяет сделать вывод о наибольшей важности для работы в команде коммуникативных навыков, навыков сотрудничества, навыков решения проблем и навыков управления конфликтами.

Ограничением исследования является небольшой перечень навыков в опросном листе, при расширении которого необходимо будет также увеличить число экспертов, участвующих в оценке.

Последующие исследования связываем с необходимостью поиска педагогических способов формирования коммуникативных навыков, навыков сотрудничества, навыков решения проблем и навыков управления конфликтами, как наиболее важных для работы в команде.

Заключение

В нашем исследовании мы пришли к выводу, что имеется ряд навыков, в большей степени влияющих на командную работу. Распределение навыков по рангам в соответствии с их значимостью для работы в команде позволит ответственным за корпоративное обучение эффективней организовывать процесс формирования и развития навыков командной работы.

Литература

1. Волгин А.Д., Гимпельсон В.Е. Спрос на навыки: анализ на основе онлайн-данных о вакансиях [Электронный ресурс]: препринт WP3/2021/05 / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – (Серия WP3 «Проблемы рынка труда»). 34 с. URL: https://wp.hse.ru/data/2021/05/19/1434910398/WP3_2021_05_____.pdf (дата обращения: 15.05.2022)

2. В Москве заявили, что гибкие навыки станут важным требованием к кадрам // TASS.RU: ежедн. интернет-изд. 2022. 18 июн. URL: https://tass.ru/ekonomika/14965035 (дата обращения: 20.06.2022).

3. Отчет о тенденциях рынка труда / Future of Work 2022. Monster global report URL: https://learnmore.monster.com/future-of-work-pr (дата обращения: 15.05.2022)

4. Уварина Н.В., Корнеева Н.Ю., Микрюков Ю.В. Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 40 – 46. DOI 10.54509/22203036_2021_4_40

5. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации: дис. … д-ра психол. наук. Москва, 1999. 678 с.

6. Карякин А.М. Совершенствование управления предприятиями в наукоемких отраслях на основе динамических структур (Теоретико-методические аспекты): дис. … д-ра экон. наук. Иваново, 1999. 343 с.

7. Лобанова Т.Н. Построение модели ключевых компетенций // Справочник по управлению персоналом. 2002. № 11. С. 12 – 20.

8. Берлина С.А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов: дис. … канд. пед. наук. Москва, 1999. 200 с.

9. Васильева Ю.В. Проблемные ситуации как средство формирования компетенций командного взаимодействия будущих техников : дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2017. 215 с.

10. Ивлев А.В. Развитие студенческой команды в образовательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 191 с.

11. Лопатенков Г.В. Формирование у студентов умения работать в команде в процессе подготовки банковских специалистов: дис. … канд. пед. наук. Казань, 1999. 192 с.

12. Ерукова Н.С. Повышение профессионального мастерства специалистов управления сферы туризма средствами деловой коммуникативной игры: дис. … канд. пед. наук. Сходня, Московской обл., 2000. 170 с.

13. Хохлов А.В. Развитие у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы: дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2020. 223 с.

14. Stevens M.J., Campion M.A. The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management // Journal of Management. 1994. Vol. 20. Issue 2. P. 503 – 530. DOI: 10.1177/014920639402000210

15. Cannon-Bowers J.A., Tannenbaum S.I., Salas E., Volpe C.E. Defining team competencies and establishing training requirements. In R. Guzzo & E. Salas (Eds.), Team Effectiveness and Decision Making in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. P. 333 – 380.

16. Hackman J.R. (1987). The design of work teams // Handbook of Organizational Behavior / ed. by J.W. Lorsch. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. P. 315 – 342.

17. Катценбах Д.Р., Смит Д.К., Командный подход: создание высокоэффективной организации. М.: Альпина Паблишер, 2013. 376 с. ISBN 978-5-9614-4390-5

18. Кузнецов Е.С. Управление технической эксплуатацией автомобилей. М.: Транспорт, 1990. 272 с.

References

1. Volgin A.D., Gimpel'son V.E. Spros na navyki: analiz na osnove onlajn-dannyh o vakansijah [Jelektronnyj resurs]: preprint WP3/2021/05. Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2021. – (Serija WP3 «Problemy rynka truda»). 34 s. URL: https://wp.hse.ru/data/2021/05/19/1434910398/WP3_2021_05_____.pdf (data obrashhenija: 15.05.2022)

2. V Moskve zajavili, chto gibkie navyki stanut vazhnym trebovaniem k kadram. TASS.RU: ezhedn. internet-izd. 2022. 18 ijun. URL: https://tass.ru/ekonomika/14965035 (data obrashhenija: 20.06.2022).

3. Otchet o tendencijah rynka truda. Future of Work 2022. Monster global report URL: https://learnmore.monster.com/future-of-work-pr (data obrashhenija: 15.05.2022)

4. Uvarina N.V., Korneeva N.Ju., Mikrjukov Ju.V. Soft skills: aktual'nost', istorija, perspektivy razvitija. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2021. № 4 (44). S. 40 – 46. DOI 10.54509/22203036_2021_4_40

5. Bazarov T.Ju. Social'no-psihologicheskie metody i tehnologii upravlenija personalom organizacii: dis. … d-ra psihol. nauk. Moskva, 1999. 678 s.

6. Karjakin A.M. Sovershenstvovanie upravlenija predprijatijami v naukoemkih otrasljah na osnove dinamicheskih struktur (Teoretiko-metodicheskie aspekty): dis. … d-ra jekon. nauk. Ivanovo, 1999. 343 s.

7. Lobanova T.N. Postroenie modeli kljuchevyh kompetencij. Spravochnik po upravleniju personalom. 2002. № 11. S. 12 – 20.

8. Berlina S.A. Praktiko-orientirovannye tehnologii professional'noj podgotovki pedagogov-psihologov: dis. … kand. ped. nauk. Moskva, 1999. 200 s.

9. Vasil'eva Ju.V. Problemnye situacii kak sredstvo formirovanija kompetencij komandnogo vzaimodejstvija budushhih tehnikov : dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 2017. 215 s.

10. Ivlev A.V. Razvitie studencheskoj komandy v obrazovatel'nom processe vuza: dis. … kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2006. 191 s.

11. Lopatenkov G.V. Formirovanie u studentov umenija rabotat' v komande v processe podgotovki bankovskih specialistov: dis. … kand. ped. nauk. Kazan', 1999. 192 s.

12. Erukova N.S. Povyshenie professional'nogo masterstva specialistov upravlenija sfery turizma sredstvami delovoj kommunikativnoj igry: dis. … kand. ped. nauk. Shodnja, Moskovskoj obl., 2000. 170 s.

13. Hohlov A.V. Razvitie u rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh organizacij kul'tury komandnoj raboty: dis. … kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2020. 223 s.

14. Stevens M.J., Campion M.A. The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. Journal of Management. 1994. Vol. 20. Issue 2. P. 503 – 530. DOI: 10.1177/014920639402000210

15. Cannon-Bowers J.A., Tannenbaum S.I., Salas E., Volpe C.E. Defining team competencies and estab-lishing training requirements. In R. Guzzo & E. Salas (Eds.), Team Effectiveness and Decision Making in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. P. 333 – 380.

16. Hackman J.R. (1987). The design of work teams. Handbook of Organizational Behavior.ed. by J.W. Lorsch. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. P. 315 – 342.

17. Katcenbah D.R., Smit D.K., Komandnyj podhod: sozdanie vysokojeffektivnoj organizacii. M.: Al'pina Pablisher, 2013. 376 s. ISBN 978-5-9614-4390-5
18. Kuznecov E.S. Upravlenie tehnicheskoj jekspluataciej avtomobilej. M.: Transport, 1990. 272 s.

Susoev D.V, Postgraduate,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical University

A PRIORI RANKING OF TEAMWORK SKILLS

Abstract: the article deals with the problem of teamwork skills in terms of identifying flexible skills that are priority for teamwork. Based on the analysis of the literature, a list of the most important skills for working in a team was formed. A questionnaire was formed and a survey of experts was conducted in order to rank skills. The values of the Kendall concordance coefficient and the Pearson criterion are obtained, which allow us to conclude that it is not accidental that experts agree on the issue of arranging teamwork skills by rank. The distribution of skills by rank in accordance with their importance for teamwork will enable more efficient organization of the process of formation and development of teamwork skills within the framework of in-house employee training.

Keywords: soft skills; teamwork skills; a priori ranking; expert survey; in-house employee training

Ансимова Н.П., доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Тарханова И.Ю., доктор педагогических наук, доцент, директор,
Институт педагогики и психологии,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: целью данной статьи является обоснование необходимости использования ценностно-смыслового подхода для проектирования единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров на основе принципа непрерывности. В логике решения исследовательских задач дается содержательная характеристика подхода, анализируется роль ценностно-смысловой сферы в педагогической деятельности и ее развитие в процессе овладения профессией на разных уровнях образования, обосновывается оригинальная структура педагогических компетенций, включающая ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный компоненты. В ходе теоретического анализа констатируется дефицит дидактических решений для непрерывного и поэтапного формирования педагогических компетенций. Описываются возможности развития и совершенствования компетенций на всех этапах профессионального становления педагога при сохранении их ценностно-смысловой основы и поэтапного приращения когнитивного и деятельностного компонентов. Материалы статьи могут быть полезны при проектировании сопряженных уровневых образовательных программ подготовки педагогов. Практическое применение полученных научных результатов возможно в аспекте проектирования единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

Ключевые слова: ценностно-смысловой подход, универсальные педагогические компетенции, развитие, непрерывное педагогическое образование, ценностно-смысловая сфера, качество образования

При разработке проблемы качества образования ученые опираются на множество методологических подходов, однако поиску ценностно-смысловых оснований уделяется недостаточно внимания. Вместе с тем, именно ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности, на наш взгляд, может стать тем интеграционным элементом, который собирает воедино все уровни профессионализации личности. Нам представляется это особенно актуальным для обеспечения единства подготовки педагогических кадров, такая позиция связана с обострившимися проблемами в сфере образования, связанными с большим разнообразием тех смыслов, которые современные учителя вкладывают в содержание педагогических ценностей, нередко находящимися в противоречивых отношениях.

В исследованиях М.С. Яницкого, А.В. Серого и М.С. Иванова была обнаружена явно выраженная тенденция к изменению мотивов поступления в вузы. Часто эти мотивы оказываются никак не связаны не только с миссией соответствующего специалиста, но и с его саморазвитием, самосовершенствованием, раскрытием собственного потенциала. Абитуриенты надеются на гарантии трудоустройства для обеспечения стабильности, качества и благополучия своей будущей жизни, расширение социальных контактов, отсрочку от военной службы и пр. [15, с. 43]. Е.В Брызгалина и С.В. Станченко отмечают существенные противоречия между ценностно-смысловыми установками молодежи, существующими в пространстве современной культуры [6, с. 576]. Н.Г. Милованова с соавторами утверждают, что современное образование находится в ценностно-смысловом кризисе [14, с. 194], проявляющемся фактически в отсутствии устойчивой системы ценностей современного общества, резком снижении престижности и социального статуса образованного человека. Эта же проблема, по мнению Е.Г. Беляковой, проявляется и в падении социально значимости учительского труда, а также в деформации профессионально-ценностного сознания педагога [4, с. 42] и подчеркивает важность ценностного содержания подготовки педагогов. А.Н. Шиканова и О.Ф. Киреева отмечают низкий уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции обучающихся [20, с. 72]. В то же время ценностная система самих современных педагогов нередко включает ценности, по сути, противоречащие миссии педагога – статус, важность ведения учебной документации [23], ценности карьеры [28] и пр.

О важности ценностной составляющей в обучении педагогов пишут многие ученые. М.С. Яницкий с соавторами подчеркивают, что «именно в период обучения в вузе у студентов формируется ценностное от-

ношение к профессиональной и учебной среде, а сама деятельность оказывает влияние на систему ценностей обучающегося и формирование у него «профессионального видения мира» [15, с. 63]. Ю.Т. Русаков акцентирует внимание на ценностно-ориентировочной стороне профессиональной готовности личности, которая связана с осмыслением важности профессиональной деятельности и формированием отношения к себе как к профессионалу. Именно образование, по его мнению, должно формировать профессиональное мировоззрение и обеспечивать осмысление своей профессии, а ценностно-смысловой подход в образовании не позволит превратить его в коммерческий проект. И хотя система ценностей, формирующаяся у человека в процессе социализации, может носить вполне осознанный характер, сама социализация связана исключительно с принятием или отторжением тех групповых ценностей, которые уже присутствуют в обществе [16]. Однако, как мы отмечали выше, именно это сейчас составляет одну из сложнейших проблем современного развития российской ментальности.

Значимость внутреннего принятия и осознания важных для профессионала ценностей, являющегося целью и условием формирования профессиональных компетенций, подчеркивается А.А. Устюгановым [17, с. 86]. Акцент на ценностно-смысловых характеристиках педагога делает и Г.Г. Черменская [19, с. 19]. Г.С. Камерилова отмечает, что именно ценности обеспечивают качество целеполагания и придают содержательный смысл учебно-воспитательному процессу [10]. Важность ценностно-смысловой оценки высшего профессионального образования для обеспечения качества образования отмечает и китайский исследователь W. Yonglin [30].

Все вышесказанное обусловливает актуальность применения положений ценностно-смыслового подхода к обоснованию сущности и содержания качества педагогического образованию.

Основополагающие идеи данного похода были сформулированы еще в прошлом веке в работах А.Н. Леонтьева, Б.С. Братуся, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, А.В. Кирьяковой и др. Известно, что ценности, выражая пристрастность человеческого сознания [12, с. 7], могут стать реально действующими мотивами только в том случае, если они приобретают для человека личностный смысл, который, по сути, является индивидуализированным отражением настоящего отношения личности к действительности и ее отдельным составляющим. Тем самым ценности, обогащенные личностным смыслом, становятся личными ценностями. Б.С. Братусь и определяет личностные ценности как принятые личностью и осознанные жизненные смыслы [5, с. 289]. При этом он замечает, что те ценности, которые не обеспечены личностным смыслом, не включаются в ценностно-смысловую сферу личности, а остаются декларируемыми, т.е. теми, о которых человек знает, понимает, что их высоко оценивают в обществе, поэтому он должен с ними соглашаться, о них говорить. Но такие ценности не становятся мотивами его деятельности и поведения. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский, подробно характеризуя роль смыслов в организации системы ценностей личности, выделяют, прежде всего следующие их функции:

- смыслы обеспечивают принятие/непринятие и реализацию определенных ценностей;
- они усиливают/уменьшают значимость ценностей;
- обеспечивают устойчивость/неустойчивость личностных ценностей [1, с. 37].

Важной характеристикой ценностно-смысловой сферы является единство рационального восприятия мира и эмоционального к нему отношения. Именно эту особенность отмечает С.Н. Гайдай как важную для организации образования, поскольку она создает условия для реализации обучающимися субъектной позиции [7], позволяющей не только сформировать позитивное отношение к своей деятельности, но и обеспечить ее максимальную эффективность.

Такое внимание к ценностно-смысловому подходу в образовании породило достаточно большое количество исследований, посвященных роли ценностно-смысловой сферы в обеспечении качества образования.

Так, были выявлены ведущие тенденции в развитии ценностно-смысловых ориентиров образования в современную (цифровую) эпоху [8, с. 59]; описаны основные параметры ценностно-ориентированного подхода к оценке результатов воспитания в системе общего образования [6, с. 575]; исследовано ценностно-смысловое согласование субъектов образовательного процесса [13, с. 478]. Была изучена взаимосвязь ценностных ориентаций студентов и предпочитаемых ими технологий организации обучения [21]. Авторами было обнаружено, что студенты, у которых преобладают внутренние ценности, предпочитают практико-ориентированный подход, а студенты, ориентированные на самоконтроль, – технологии совместного обучения; студенты с высоким уровнем выраженности мотивации аффилиации чаще выбирают коммуникативные технологии в рамках командной работы.

При изучении цифровой культуры педагога Е.В. Гнатышиной был выявлен один из важнейших ее компонентов – информационное мировоззрение педагога, понимаемое как «система взглядов на информацию, цифровую информационную среду образования, роль и место в ней педагога, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению

к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность в цифровую эпоху» [8, с. 60-61]. С.А. Гапонова выявила роль ценностно-смысловой сферы, в частности представлений человека о себе как о члене профессионального сообщества и принятие профессиональных ценностей, в формировании высокого уровня обучаемости профессионала [9]. Л.В. Кузнецова при изучении музыкально-исполнительской деятельности студентов констатировала наличие взаимосвязи ценностей и смыслов у студентов и педагогов, необходимой для формирования культуры человека [22], а О. Николенко с соавторами описала ряд психолого-педагогических условий, необходимых для формирования ценностно-смысловой сферы студентов технических специальностей [25]. В. Пущик, проведя достаточно большое исследование на почти 300 преподавателей вузов разного стажа, возраста и пола, обнаружила связь представлений педагогов о свое профессии и удовлетворенности ею с их ценностями и смыслами. При этом выявились существенные различия ценностей и жизненных смыслов у современных педагогов с разными представлениями о своей профессии: педагоги с нейтральным отношением характеризовались конформизмом, гедонизмом, считали важным преимущественно собственную безопасность, статус и семейные отношения, т.е. у них превалировало прагматичное отношение к деятельности; при позитивном отношении к профессии на первый план выходили ценности самостоятельности, достижения и безопасности в сочетании с альтруизмом, самореализацией, познавательными и семейными смыслами, таким образом, проявлялась готовность «отдавать себя» профессиональной деятельности [27]. В наших исследованиях было выявлено соотношение ценностей и смыслов у педагогов и учащихся педагогических классов, мечтающих о профессии учителя, которые нередко не только не совпадают, но и противоречат друг другу [3]. Большая роль ценностно-смысловой сферы в эффективном переходе к постпрофессиональному периоду жизни была выявлена Н. Зотовой [31].

Определенное (но явно, с нашей точки зрения, недостаточное) внимание уделяется и роли ценностей в современной образовательной политике. Так, В. Цибульникова выделила семь приоритетов образовательной политики и соответствующих ей педагогической науки и практики, среди которых важное место занимают традиционные ценности и национальное своеобразие, гражданская идентичность, а также качество общего и профессионального образования [29]. Близкие к этой идее выводы о важности формирования ценностной сферы в организации общего образования в Ирландии были сделаны J. O'Flaherty и O. Mccormack, после изучения почти 200 законодательных, политических и образовательных документов, в которых большое место уделялось роли школы в развитии ценностей обучающихся, указывалось на важность поддержки развития ценностей и уважения разнообразия их диапазона и пр. [26]. Заметим, что в последние месяцы этому вопросу стали уделять достаточно явное внимание и в отечественных СМИ, в том числе и на политических площадках, что выражает озабоченность данной проблемой не только в образовательной среде, но и среде общественно-политических элит.

М.С. Яницкий с соавторами в качестве одного из важнейших факторов динамики изменения ценностей общества, различных социальных групп и отдельных личностей называют как раз социально-экономические и политические условия, на фоне которых развивается личность, а также изменения собственно в главенствующей идеологии современного общества. Кроме того, они отмечают взаимосвязь ценностной системы личности и той деятельности, которой она занимается, подчеркивая, что в процессе обучения в вузе уже сформировавшаяся в предыдущий период развития ценностная система студента оказывает влияние на формирование его отношения к профессиональной или учебной среде, в то время как сама учебная и профессиональная деятельность изменяет систему ценностей, «ориентируя ее на профессиональное видение мира» [15, с. 63]. R Maulana с коллегами рассматривают личность педагога как транслятора ценностей для учащихся в качестве важного фактора формирования их ценностной системы [24, с. 98].

То, что ценностно-смысловая сфера личности, как и любое сложное психическое образование, подвержено изменению и развитию по мере овладения социальным опытом, известно давно. Однако, специальных исследований, посвященных этой проблеме в современной научной педагогической и психологической литературе, не очень много. В качестве примера можно привести изучение педагогических условий, способствующих доминированию ценностно-смысловых акцентов в образовании (по безопасности жизнедеятельности), осуществленное Г.С. Камериловой, позволившее автору выделить такие важные аспекты, как ценностное целеобразование, ориентацию на ценностно-смысловое развитие обучающихся и ценностно-смысловое самоопределение [10].

Еще меньше работ, касающихся ценностно-смыслового содержания педагогического образования в контексте его непрерывности и преемственности, причем они в основном осуществлены в рамках нашего коллективного исследования [2, 11, 18]. Результатом этой работы стали: сравнительный анализ систем ценностей всех участников образовательного процесса, находящихся на разных этапах профессионализации, продемонстрировавший наличие существенных различий в групповых системах ценностей и превалирова-

ние среди них декларируемых, а также позволивший выявить дефициты в их развитии у обучающихся и педагогов; констатация низкого уровня сформированности некоторых важных для адекватной социализации обучающихся ценностей у педагогов, в частности, важности мотивации учебной деятельности и уважения по отношению к ученикам; разработка ценностно-смысловой модели формирования преемственных результатов, где в качестве базовых компонентов выступают универсальные педагогических компетенции (антропоцентрические, социальные и акмеологические) и др.

Приведенный выше анализ показывает, что для обеспечения эффективности профессионального педагогического образования нецелесообразно рассматривать ценностно-смысловую и компетентностные сферы не только как самостоятельные взаимодействующие образования. Ценностно-смысловой компонент профессионализма учителя должен быть включен в структуру самой компетенции, наряду с когнитивным и деятельностным (поведенческим) компонентами. При этом ценностно-смысловой компонент педагогической компетенции предполагает осознание и понимание важности этой стороны деятельности педагога, придание ей личностного смысла, наличие положительного отношения к решению соответствующей профессиональной задачи и к педагогической деятельности в целом; когнитивный компонент включает знание сущности данной компетенции, отражающей конкретную профессиональную задачу, и способов ее реализации в профессиональной деятельности, а деятельностный (или поведенческий) – обеспечивает владение соответствующими способами выполнения профессиональных задач, умение их реализовывать на практике.

Необходимо учитывать, что формирование и развитие педагогических, как и любых других профессиональных, компетенций, – процесс не одномоментный, а довольно длительный, который продолжается на протяжении всех этапов профессионализации педагога в процессе освоения и реализации им профессиональных задач. Базой для формирования и развития педагогических компетенций являются соответствующие их аспекты которые начинают формироваться еще в ходе общего образования (в нашем случае допрофессионального), поскольку именно в психолого-педагогических классах обучающиеся, нацеленные на учительство, должны сформировать позитивное отношение к профессии, получить первичные представления о деятельности учителя и продемонстрировать некоторые умения реализации отдельных общих профессиональных задач, стоящих перед педагогом, не зависимых от выбранного профиля профессионализации. Дальнейшее развитие и совершенствование должно происходить на всех этапах профессионального пути, хотя конкретная траектория его может изменяться в зависимости от выбора первичного образовательного учреждения (например: средняя школа – педколледж – бакалавриат – дополнительное профессиональной образование; средняя школа – педколледж – бакалавриат – магистратура; средняя школа – бакалавриат – магистратура и пр.).

Вполне закономерно, что развитие ценностно-смыслового компонента педагогических компетенций предполагает сохранение, совершенствование и «приращение» отдельных его элементов. Учитывая, что психическое развитие подчиняется закону неравномерности и гетерохронности, очевидно, что отдельные, системообразующие, элементы данного компонента могут оставаться относительно неизменными, что будет проявляться в сходных показателях соответствующей компетенции, т.е. каждая педагогическая компетенция может характеризоваться некоторыми инвариантными показателями, имеющими количественную динамику. В то же время, на каждом уровне профессионализации педагога компетенции могут обогащаться новыми проявлениями, а, следовательно, и новыми показателями, в соответствии с теми задачами, которые решаются на данном этапе.

Например, способность к системному проектированию собственной профессиональной педагогической деятельности на допрофессиональном уровне (психолого-педагогические классы) включает, в первую очередь, понимание сути и содержания педагогической профессии и умение соотносить требования к профессиональным качествам педагога с собственными индивидуально-психологическими особенностями. На уровне среднего профессионального образования она прирастает способностью определять и преодолевать затруднения при решении профессиональных задач. В вузе, на уровне бакалавриата, будущие педагоги научаются, помимо вышеназванного, анализировать возможности разрешения образовательных ситуаций с учетом своих профессиональных возможностей, а в дальнейшем и привлечения внешних дополнительных ресурсов. На этапе профессиональной деятельности, например в ходе повышения квалификации или самообразования, данная компетенция прирастает способностью педагога согласовывать цели и задачи профессиональной деятельности на основе учета требований профессионального стандарта, личностных ресурсов (собственных и ресурсов обучающихся), поиска альтернативных вариантов их восполнения при имеющемся дефиците.

По итогам данной статьи можно сделать вывод о целесообразности и необходимости использования ценностно-смыслового подхода при организации непрерывного педагогического образования для обеспе-

чения его качества. Заметим, что включение формирования ценностно-смыслового компонента каждой педагогической компетенции в целеполагание при организации образовательного процесса может обеспечить не только более эффективную профессиональную подготовку педагога, но поможет будущим и реальным педагогам придать адекватный личностный смысл педагогической деятельности и ее отдельным компонентам, что и позволит им стать действительно субъектами педагогической деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. М.: Наука. 1989. 248 с.
2. Ансимова Н.П. Сравнительный анализ дефицитов в формировании педагогических ценностей на разных этапах профессионализации // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 46 – 56.
3. Ансимова Н.П., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 37 – 51.
4. Белякова Е.Г. Реализация идей ценностно-смыслового подхода в практике образовательного процесса // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2008. № 2. С. 42 – 51.
5. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл. 1999. С. 285 – 298.
6. Брызгалина Е.В., Станченко С.В. Воспитание как образовательный результат: ценностноориентированный подход к оцениванию в системе общего образования // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 574 – 588.
7. Гайдай С.Н. Ценностно-смысловые ориентации в современном образовании // Образование и право. 2019. № 4. С. 267 – 272.
8. Гнатышина Е.В. К вопросу о категории ценностно-смысловые ориентиры современного педагогического образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сб. статей по мат. всерос. научно-практ. конф. с межд. участием. 2018. С. 59 – 61.
9. Гапонова С.А., Ловков С.Г. Связь профессиональной обучаемости с характеристиками ценностно-смысловой сферы студентов // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 2 (27). С. 305 – 308.
10. Камерилова Г.С., Картавых М.А., Воронина И.А. Ценностно-смысловые доминанты как базовые ориентиры развития образования в области безопасности жизнедеятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 150 – 152.
11. Ледовская Т.В. Ценностно-смысловая основа дополнительного профессионального образования педагога: междисциплинарный подход // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: Сб. статей V Всерос. научно-практ. конф. с межд. участием / под науч. ред. В.А. Мазилова. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 2022. С. 31 – 35.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика. 1983. 392 с.
13. Маметьева Е.С. Роль ценностно-смыслового компонента в концепции обновления содержания школьного образования // Молодой ученый. 2015. № 18 (98). С. 477 – 479.
14. Милованова Н.Г., Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 194 – 201.
15. Яницкий М.С., Серый А.В., Иванов М.С. и др Постнеклассическая педагогическая психология: ценностносмысловой тренд: монография. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИРПО». 2017. 202 с.
16. Русаков Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук Магнитогорск, 2006. 40 с.
17. Утюганов А.А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 84 – 91.
18. Харисова И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 4. С. 257 – 264.
19. Черменская Г.Г. Ценностно-смысловые основания и проблема поиска этической составляющей психологического знания // Сибирский психологический журнал. Томск, 2011. № 42. С. 19 – 28.
20. Шиканова А.Н., Киреева О.Ф. Социолого-педагогический аспект формирования ценностно-смысловой компетенции как интеграционного процесса в высшем образовании // Коммуникология: электронный научный журнал. 2020. № 4. С. 70 – 80.

21. Andryewskaja S., Bryksa Y., Kiryienka A.S. Khudziakov A.Y. The relationship of value and life-meaning orientations of modern students with pedagogical technologies of educational activities // In Journal of Physics: Conference Series. 2020, November. Vol. 1691. № 1. P. 012234. IOP Publishing.

22. Kuznetsova L.V., Medvedeva I.A., Vinogradova M.T. Formation of Value-Semantic Competence of Students in the System of Additional Education in Musical and Performing Activities // In First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019). 2020, January. P. 353 – 356. Atlantis Press.

23. Mairitsch A., Babic S., Mercer S., Sulis G., Jin J., King J. Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 106. P. 103452. DOI:10.1016/j.tate.2021.103452

24. Maulana R., Helms-Lorenz M., van de Grift W. Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in Indonesian secondary education // International Journal of Educational Research. 2015. № 69. P. 98 – 112. DOI:10.1016/j.ijer.2014.11.002

25. Zheldochenko L., Nikolenko O. The problem of professional identity in the professional development of the individual // In E3s Web of conferences. 2020. Vol. 210. P. 22001. EDP Sciences.

26. O'Flaherty J., Mccormack O. Values education: the understanding of values across Irish educational legislation, policies and curriculum // Teachers and Teaching. 2022. № 1-23.

27. Pishchik V. Value-semantic bases of ideas about the profession and satisfaction with the profession of higher school teachers // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education:(IJCRSEE). 2020. № 8 (2). P. 69 – 81.

28. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being // Teaching and Teacher Education. 2021. № 102. P. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322

29. Tsibulnikova V.E. Priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age, or seven maxims of modern pedagogy // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2022. № 1. P. 6 – 26.

30. Yonglin W., Zhanjun W. The Value Orientation of Higher Vocational Education Evaluation: A Textual Analysis of an Evaluation Program // Chinese Education & Society. 2016. № 49 (1-2). P. 60 – 71.

31. Zotova N., Tikhomirov M. Value-semantic factors of teachers' professional growth in the context of the longevity problem // In SHS Web of Conferences. 2020. Vol. 87. P. 00093. EDP Sciences.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A., Brushlinskij A.V. Filosofsko-psihologicheskaja koncepcija S.L. Rubinshtejna: k 100-letiju so dnja rozhdenija. M.: Nauka. 1989. 248 s.

2. Ansimova N.P. Sravnitel'nyj analiz deficitov v formirovanii pedagogicheskih cennostej na raznyh jetapah professionalizacii. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 6 (123). S. 46 – 56.

3. Ansimova N.P., Ledovskaja T.V., Solynin N.Je. Cennostno-smyslovaja osnova pedagogicheskoj dejatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnoshenija pedagogov i uchashhihsja pedagogicheskih klassov Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27. № 1. S. 37 – 51.

4. Beljakova E.G. Realizacija idej cennostno-smyslovogo podhoda v praktike obrazovatel'nogo processa. Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie i pravovye issledovanija. 2008. № 2. S. 42 – 51.

5. Bratus' B.S. Lichnostnye smysly po A.N. Leont'evu i problema vertikali soznanija. Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leont'eva. pod red. A.E. Vojskunskogo, A.N. Zhdan, O.K. Tihomirova. M.: Smysl. 1999. S. 285 – 298.

6. Bryzgalina E.V., Stanchenko S.V. Vospitanie kak obrazovatel'nyj rezul'tat: cennostnoorientirovannyj podhod k ocenivaniju v sisteme obshhego obrazovanija. Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: filosofija. 2021. T. 25. № 4. S. 574 – 588.

7. Gajdaj S.N. Cennostno-smyslovye orientacii v sovremennom obrazovanii. Obrazovanie i pravo. 2019. № 4. S. 267 – 272.

8. Gnatyshina E.V. K voprosu o kategorii cennostno-smyslovye orientiry sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy: Sb. statej po mat. vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhd. uchastiem. 2018. S. 59 – 61.

9. Gaponova S.A., Lovkov S.G. Svjaz' professional'noj obuchaemosti s harakteristikami cennostno-smyslovoj sfery studentov. ANI: pedagogika i psihologija. 2019. № 2 (27). S. 305 – 308.

10. Kamerilova G.S., Kartavyh M.A., Voronina I.A. Cennostno-smyslovye dominanty kak bazovye orientiry razvitija obrazovanija v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 72-3. S. 150 – 152.

11. Ledovskaja T.V. Cennostno-smyslovaja osnova dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagoga: mezhdisciplinarnyj podhod. Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika: Sb. statej V Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhd. uchastiem. pod nauch. red. V.A. Mazilova. Jaroslavl': JaGPU im. K.D. Ushinskogo. 2022. S. 31 – 35.

12. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: v 2-h t. M.: Pedagogika. 1983. 392 s.

13. Mamet'eva E.S. Rol' cennostno-smyslovogo komponenta v koncepcii obnovlenija soderzhanija shkol'nogo obrazovanija. Molodoj uchenyj. 2015. № 18 (98). S. 477 – 479.

14. Milovanova N.G., Pchelinceva I.G., Chumakova A.V. Cennostno-smyslovoj podhod v professional'nom obrazovanii. Pedagogicheskij zhurnal. 2017. T. 7. № 6A. S. 194 – 201.

15. Janickij M.S., Seryj A.V., Ivanov M.S. i dr Postneklassicheskaja pedagogicheskaja psihologija: cennostnosmyslovoj trend: monografija. Kemerovo: GBU DPO «KRIRPO». 2017. 202 s.

16. Rusakov Ju.T. Razvivajushhaja obrazovatel'naja sreda kolledzha kak faktor formirovanija gotovnosti studentov k professional'noj dejatel'nosti: avtoref. dis. … kand. ped. nauk Magnitogorsk, 2006. 40 s.

17. Utjuganov A.A. Cennostno-smyslovye komponenty professional'nyh kompetencij budushhih oficerov nacional'noj gvardii. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 1. S. 84 – 91.

18. Harisova I.G. Cennostno-smyslovaja model' formirovanija preemstvennyh rezul'tatov podgotovki pedagoga. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. № 4. S. 257 – 264.

19. Chermenskaja G.G. Cennostno-smyslovye osnovanija i problema poiska jeticheskoj sostavljajushhej psihologicheskogo znanija. Sibirskij psihologicheskij zhurnal. Tomsk, 2011. № 42. S. 19 – 28.

20. Shikanova A.N., Kireeva O.F. Sociologo-pedagogicheskij aspekt formirovanija cennostno-smyslovoj kompetencii kak integracionnogo processa v vysshem obrazovanii. Kommunikologija: jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2020. № 4. S. 70 – 80.

21. Andryewskaja S., Bryksa Y., Kiryienka A.S. Khudziakov A.Y. The relationship of value and life-eaning orientations of modern students with pedagogical technologies of educational activities. In Journal of Physics: Conference Series. 2020, November. Vol. 1691. № 1. P. 012234. IOP Publishing.

22. Kuznetsova L.V., Medvedeva I.A., Vinogradova M.T. Formation of Value-Semantic Competence of Students in the System of Additional Education in Musical and Performing Activities. In First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019). 2020, January. P. 353 – 356. Atlantis Press.

23. Mairitsch A., Babic S., Mercer S., Sulis G., Jin J., King J. Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 106. P. 103452. DOI:10.1016/j.tate.2021.103452

24. Maulana R., Helms-Lorenz M., van de Grift W. Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in Indonesian secondary education. International Journal of Educational Research. 2015. № 69. P. 98 – 112. DOI:10.1016/j.ijer.2014.11.002

25. Zheldochenko L., Nikolenko O. The problem of professional identity in the professional development of the individual. In E3s Web of conferences. 2020. Vol. 210. P. 22001. EDP Sciences.

26. O'Flaherty J., Mccormack O. Values education: the understanding of values across Irish educational legislation, policies and curriculum. Teachers and Teaching. 2022. № 1-23.

27. Pishchik V. Value-semantic bases of ideas about the profession and satisfaction with the profession of higher school teachers. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education:(IJCRSEE). 2020. № 8 (2). P. 69 – 81.

28. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A largescale study on teacher educators' motives and well-being. Teaching and Teacher Education. 2021. № 102. P. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322

29. Tsibulnikova V.E. Priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age, or seven maxims of modern pedagogy. Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Peda-gogy. 2022. № 1. P. 6 – 26.

30. Yonglin W., Zhanjun W. The Value Orientation of Higher Vocational Education Evaluation: A Textu-al Analysis of an Evaluation Program. Chinese Education & Society. 2016. № 49 (1-2). P. 60 – 71.

31. Zotova N., Tikhomirov M. Value-semantic factors of teachers' professional growth in the context of the longevity problem. In SHS Web of Conferences. 2020. Vol. 87. P. 00093. EDP Sciences.

Ansimova N.P., Doctor of Psychologic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Tarkhanova I.Yu., Doctor of Psychologic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Director,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

VALUE-SEMANTIC APPROACH TO THE CONTINUITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: the purpose of this article is to substantiate the need to use a value-semantic approach for designing a unified educational space for training teachers based on the principle of continuity. In the logic of solving research problems, a meaningful characteristic of the approach is given, the role of the value-semantic sphere in pedagogical activity and its development in the process of mastering the profession at different levels of education is analyzed, the original structure of pedagogical competencies, including value-semantic, cognitive and activity components, is substantiated. In the course of theoretical analysis, a shortage of didactic solutions for the continuous and step-by-step formation of pedagogical competencies is stated. The article describes the possibilities of developing and improving competencies at all stages of professional formation of a teacher while preserving their value-semantic basis and gradual increment of cognitive and activity components. The materials of the article can be useful in the design of coupled level educational programs for teacher training. Practical application of the obtained scientific results is possible in the aspect of designing a unified educational space for the training of teaching staff. The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Scientific substantiation and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational Standard of general, secondary vocational and higher pedagogical education in the interests of creating a unified educational space for the training of pedagogical personnel".

Keywords: value-semantic approach, universal pedagogical competencies, development, continuous pedagogical education, value-semantic sphere, quality of education

Шкитронов М.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы
Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны,
чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных
бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева

АНАЛИЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ РАСПОЗНАВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПОЖАРА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация: статья посвящена обзору современных зарубежных интеллектуальных систем распознавания и прогнозирования пожара. Актуальность исследования обусловлена тем, что в эпоху цифровизации противопожарная служба Российской Федерации должна обладать всеми новейшими разработками в сфере распознавания и прогнозирования возгораний любых типов в любых условиях. Цель исследования заключается в обзоре новейших интеллектуальных систем в сфере предотвращения пожаров. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также группу специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования, метод научного обобщения и систематизации. По итогу проведенного обзорного исследования автор статьи пришел к следующим общим выводам: большой популярностью в странах Западной Европы пользуются системы распознавания возгорания, основанные на искусственном интеллекте и интегрированные с системой безопасности «умных зданий». В сфере лесных пожаров наибольшую эффективность показывают системы прогнозирования и мониторинга угроз возгорания, основанные на технологии облачных вычислений. Оба вида систем могут быть внедрены в российскую практику с определенной адаптацией к отечественным системам пожарной безопасности.

Ключевые слова: пожарная безопасность, противопожарная служба, искусственный интеллект, система распознавания пожара, мониторинг

Введение

Актуальность темы исследования заключается в том, что повышение эффективности работы противопожарной службы Российской Федерации требует внедрения новых технологий. Одним из ключевых факторов решения этой важной задачи на общегосударственном уровне является использование интеллектуальных систем распознавания и прогнозирования пожара, поскольку своевременное предупреждение пожароопасных ситуаций снижает риск негативных последствий возгорания. В российской практике внедрение таких систем находится на стадии разработки, поэтому необходимо рассмотреть зарубежный опыт использования этих технологий с точки зрения их эффективности.

Наиболее значимыми среди технологических решений являются те, которые позволяют прогнозировать пожароопасные ситуации, моделирование которых происходит в рамках двух подходов:

1) описательно-ретроспективный, основанный на уже имеющихся примерах и реализуемый с помощью программ математического моделирования на основании уже известных ситуаций [1, с. 19];

2) интеллектуально-прогностический, основанный на машинном непрерывным обучении, когда программа может не только моделировать, но и прогнозировать ситуации возгорания [7, с. 555].

Второй подход заслуживает особенного внимания с точки зрения его внедрения в систему пожарной безопасности, поскольку позволяет предотвратить ситуации, которые возникают впервые, выходя за рамки имеющихся моделей предупреждения пожаров.

Историография исследуемой темы достаточно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, теоретические аспекты внедрения элементов интеллектуальных технологий рассматриваются в работах таких авторов, как В.М. Евстропов, С.Л. Пушенко [1], А.Ю. Кантемиров, Е.Н. Колбухов [2], Ксу Ювей, Су Гофэн, Чен Жингао, Ду Пенг [3], Д.В. Николаев, А.А. Триш [4], И.Р. Шегельман, Л.В. Щеголева [5].

Эмпирические исследования инновационных систем предотвращения пожара представлены в работах таких авторов, как А. Алонсо-Бетансос [7], С. Берк [8], К. Бот, Дж. Борхес [9], Цзяньвэй Ли, Сяовэнь Ли [10], Лин-Чу Суаб, Сицян Ву [11], Х.Т. Нгуен, К.К. Нгуен [12], Н. Уайт [13].

Тем не менее, несмотря на научные и технологические прорывы в решении конкретных проблем управления пожарами, необходимы новые подходы для внедрения интеллектуальных систем распознавания и прогнозирования пожаров и смягчения их последствий.

Основные характеристики зарубежных интеллектуальных систем распознавания пожара

В рамках интеллектуальных систем пожарной безопасности именно использование моделей машинного обучения позволяет решить целый ряд проблем, с которыми сталкиваются сотрудники противопожарной службы. Согласно общепринятому в научной литературе определению, машинное обучение — это «постоянно развивающаяся ветвь вычислительных алгоритмов, предназначенная для имитации человеческого интеллекта путем обучения из окружающей среды» [7, с. 556]. Кроме того, искусственный интеллект также «может автоматически совершенствоваться благодаря уже имеющемуся опыту и строить новые уникальные модели и прогнозы» [10, с. 22].

Машинное обучение интеллектуальной системы прогнозирования пожаров осуществляется в двух направлениях:

1. *Контролируемое обучение*. Этот метод нацелен на сопоставление имеющихся входных данных с известными выходными данными с использованием непрерывной целевой переменной или категориальной целевой переменной. Непрерывная целевая переменная используется для задач регрессии с возможными приложениями для оценки восприимчивости окружающей среды к пожару, прогнозирования распространения и площади возгорания, возникновения пожара, прогнозирования задымления и оценки изменения климата [10, с. 23]. Категориальная целевая переменная используется для задач классификации с возможными приложениями в этом контексте, например, для характеристики причины, времени обнаружения и картирования пожара [9, с. 11].
2. *Неконтролируемое обучение*. Данный метод направлен на то, чтобы искусственный интеллект мог сам понимать закономерности и анализировать результаты с использованием данных, в которых целевая переменная недоступна. Свойствами такой системы также являются обнаружение и картирование и прогнозирование площади пожаров, а также прогноз погоды при пожаре [10, с. 24].

На основании этих подходов мы можем классифицировать зарубежные системы распознавания и прогнозирования пожаров на две большие группы.

1. Системы, основанные на оптимизации эффективного использования ресурсов локализации пожара, прогнозирования распространения пожара с помощью ансамблевой модели машинного обучения. К этой группе относятся системы «Suppression Difficulty Index» (США), «Potential Control Locations Atlas» (Австралия), «Fire Alarm Monitoring System» (Канада), которые нацелены на работу в условиях лесных пожаров и возгораний на больших площадях [11, с. 139]. Краткосрочное прогнозирование в этих системах разработано с измерениями скорости распространения в реальном времени, связанными с алгоритмом машинного обучения для корреляции реальных условий. При этом время распространения пожара оценивается на основе спутниковых данных и метода опорных векторов.
2. Системы, которые оценивают распространение фронта пожара с помощью глубокой сверточной обратной графической сети – специальной архитектуры искусственных нейронных сетей [13, с. 24]. В таких системах прогнозирование распространения пожаров осуществляется с использованием схемы статистического масштабирования, основанной на глубоком обучении и данных дистанционного зондирования из нескольких источников.

С помощью таких систем также оцениваются факторы прогнозируемой площади распространения пожара, биофизические и управленческие факторы окончательной предполагаемой серьезности распространения огня. Окончательный размер пожара прогнозируется во время возгорания с использованием «дерева решений» [10, с. 26], а именно на алгоритмах машинного обучения, интегрированных с многоэтапными моделями распространения пожара. К этому типу систем распознавания и прогнозирования пожара относятся «England and Wales Fire Severity Index» (Великобритания) и «EFFIS» (Европейский Союз), используемые в городских условиях. Оба типа систем, как для условий открытой местности, так и для города, могут быть успешно интегрированы в российскую практику для совершенствования работы противопожарной службы.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Системы искусственного интеллекта помогают не только моделировать ситуации возгорания на основе уже имеющейся картотеки данных, но и прогнозировать новые инциденты на основе машинного обучения. Наличие таких систем в оснащении противопожарной службы Российской Федерации позволит повысить эффективность борьбы с пожарами.

2. На основании проведенного анализа научной литературы было выделено два типа интеллектуальных систем – для городских и природных условий. Использование данных, зарегистрированных во время лесного пожара и сгенерированных на основе машинного обучения, способствует повышению точности прогнозирования вероятности возгорания как в городе, так и на открытой местности.

Литература

1. Евстропов В.М., Пушенко С.Л. Инновационные технологии тушения природных пожаров: патентологические перспективы // Безопасность техногенных и природных систем. 2020. № 1. С. 16 – 21.
2. Кантемиров А.Ю., Колбухов Е.Н. Информационное обеспечение принятия решений руководителем тушения пожаров на объектах защиты // Проблемы науки. 2021. № 6. С. 29 – 34.
3. Ксу Ювей, Су Гофэн, Чен Жингао, Ду Пенг. Разработка интеллектуальных технологий тушения пожара в большом городе // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2017. № 4. С. 468 – 472.
4. Николаев Д.В., Триш А.А. Информационно-расчетное обеспечение принятия решений по применению сил и средств руководителем тушения пожаров // Наука, техника и образование. 2020. № 10. С. 28 – 33.
5. Шегельман И.Р., Щеголева Л.В. К постановке задачи создания интеллектуальной системы управления процессами тушения лесных пожаров // Инженерный вестник Дона. 2015. № 3. С. 4 – 12.
6. Шкитронов М.Е., Войтенок О.В. Роль общепрофессиональных компетенций в подготовке специалистов пожарной безопасности // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 8. С. 207 – 210.
7. Alonso-Betanzos A. An intelligent system for forest risk prediction and firefighting management in Galicia // Expert System. 2022. Vol. 4 (545). P. 554 – 562.
8. Berk S. Comprehensive Analysis of Forest Fire Detection using Deep Learning Models and Conventional Machine Learning Algorithms. 2021. Vol. 7. P. 84 – 94.
9. Bot K., Borges J. A Systematic Review of Applications of Machine Learning. Fire Spreading Prediction. 2020. Vol. 2. P. 10 – 27.
10. Jianwei Li, Xiaowen Li. Three-Dimensional Dynamic Simulation System for Forest Surface // Fire Spreading Prediction. 2018. Vol. 32. P. 21 – 34.
11. Ling-chu Suab, Xiqiang Wu. Smart performance-based design for building fire safety: Prediction of smoke motion via AI // Journal of Building Engineering. 2021. Vol. 43. P. 138 – 149.
12. Nguyen H.T., Nguyen K.Q. Review on the Use of Artificial Intelligence to Predict Fire Performance of Construction Materials and Their Flame Retardancy. 2021. Vol. 26. P. 22 – 41.
13. White N. Techniques for Wildfire Management Decision Support. Inventions. 2022. Vol. 7. P. 15 – 29.

References

1. Evstropov V.M., Pushenko S.L. Innovacionnye tehnologii tushenija prirodnyh pozharov: patentologicheskie perspektivy. Bezopasnost' tehnogennyh i prirodnyh sistem. 2020. № 1. S. 16 – 21.
2. Kantemirov A.Ju., Kolbuhov E.N. Informacionnoe obespechenie prinjatija reshenij rukovoditelem tushenija pozharov na ob#ektah zashhity. Problemy nauki. 2021. № 6. S. 29 – 34.
3. Ksu Juvej, Su Gofjen, Chen Zhingao, Du Peng. Razrabotka intellektual'nyh tehnologij tushenija pozhara v bol'shom gorode. Vestnik Universiteta grazhdanskoj zashhity MChS Belarusi. 2017. № 4. S. 468 – 472.
4. Nikolaev D.V., Trish A.A. Informacionno-raschetnoe obespechenie prinjatija reshenij po primeneniju sil i sredstv rukovoditelem tushenija pozharov. Nauka, tehnika i obrazovanie. 2020. № 10. S. 28 – 33.
5. Shegel'man I.R., Shhegoleva L.V. K postanovke zadachi sozdanija intellektual'noj sistemy upravlenija processami tushenija lesnyh pozharov. Inzhenernyj vestnik Dona. 2015. № 3. S. 4 – 12.
6. SHkitronov M.E., Vojtenok O.V. Rol' obshcheprofessional'nyh kompetencij v podgotovke specialistov pozharnoj bezopasnosti. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 8. S. 207 – 210.
7. Alonso-Betanzos A. An intelligent system for forest risk prediction and firefighting management in Galicia. Expert System. 2022. Vol. 4 (545). P. 554 – 562.
8. Berk S. Comprehensive Analysis of Forest Fire Detection using Deep Learning Models and Conventional Machine Learning Algorithms. 2021. Vol. 7. P. 84 – 94.
9. Bot K., Borges J. A Systematic Review of Applications of Machine Learning. Fire Spreading Prediction. 2020. Vol. 2. P. 10 – 27.
10. Jianwei Li, Xiaowen Li. Three-Dimensional Dynamic Simulation System for Forest Surface. Fire Spreading Prediction. 2018. Vol. 32. P. 21 – 34.

11. Ling-chu Suab, Xiqiang Wu. Smart performance-based design for building fire safety: Prediction of smoke motion via AI. Journal of Building Engineering. 2021. Vol. 43. P. 138 – 149.
12. Nguyen H.T., Nguyen K.Q. Review on the Use of Artificial Intelligence to Predict Fire Performance of Construction Materials and Their Flame Retardancy. 2021. Vol. 26. P. 22 – 41.
13. White N. Techniques for Wildfire Management Decision Support. Inventions. 2022. Vol. 7. P. 15 – 29.

Shkitronov M.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia

ANALYSIS OF INTELLIGENT SYSTEMS FOR RECOGNITION AND PREDICTION OF FIRE: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract: the article is devoted to the review of modern foreign intelligent systems for fire recognition and forecasting. The research relevance is due to the fact that in the digitalization era, the fire service of the Russian Federation must have all the latest developments in the fire recognition and prediction of fires of any type in any conditions. The study purpose is to review the latest intelligent systems in the field of fire prevention. The research methodology is based on a systematic approach and includes general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction), as well as special methods: content analysis of scientific literature on the research topic, the method of scientific generalization and systematization. As a result of the review study, the author came to the following general conclusions: fire detection systems based on artificial intelligence and integrated with the security system of «smart buildings» are very popular in Western Europe. In the field of forest fires, systems for predicting and monitoring fire threats based on cloud computing technology show the greatest efficiency. Both types of systems can be implemented into Russian practice with some adaptation to domestic fire safety systems.

Keywords: fire safety, fire service, artificial intelligence, fire recognition system, monitoring

Директорова Д.Д., аспирант,
Московский педагогический государственный университет

РАСШИРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА» В МЕТОДИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Аннотация: в статье рассматривается процесс расширения содержательной стороны дидактического понятия «структурирование учебного материала» в работах исследователей разных направлений методической и дидактической наук конца XX – начала XXI века. С целью систематизации интерпретации авторов диссертационных исследований этой тематики за указанный период представлены в хронологическом порядке в виде таблицы. При этом была предпринята попытка синтезировать значение понятия «структурирование учебного материала» на основе общих смысловых компонентов определений ученых, внесших вклад в исследования данной проблемы. Анализ научных работ показал, что вопрос о структурировании учебного материала имеет многолетнюю историю исследований. Однако в настоящее время, в связи со стремительным увеличением информационного потока и усилением когнитивной направленности обучения, этот вопрос приобрел особую значимость. Вместе с тем в статье приводится анализ научных публикаций за последние 15 лет, в которых представлены новые функциональные стороны структурирования учебного материала, появившиеся в результате широкого распространения дистанционных технологий, масштабного внедрения компетентностного подхода, увеличения разнообразия форм развивающего обучения и ряда других факторов. Проведенный дефиниционный анализ понятия «структурирование учебного материала» будет интересен исследователям, ведущим научный поиск в данной области.

Ключевые слова: учебный материал, структурирование учебного материала, содержание обучения, структурирование содержания обучения, дефиниционный анализ, диссертационное исследование

В период глобальной цифровизации, когда количественно возрос поток ежедневно воспринимаемой человеком информации, вопрос о повышении эффективности обучения встал как никогда остро. Поиск путей организации учебного материала для оптимизации процесса обучения является важным для методики обучения любому предмету. Вместе с тем одним из актуальных направлений научного поиска является возможность структурирования учебного материала. В конце прошлого века, в 1990 году, Е.Г. Шатова, ученый в области методики преподавания русского языка, отмечала, что «в последнее время наметилась тенденция к синтезу знаний на основе структурирования учебного материала, уплотнения дидактической единицы учебной информации» [28, с. 57]. При этом ученый обращала внимание на установленный к тому моменту факт о невозможности развития мышления ученика при отсутствии понимания им структуры учебного материала [28, с. 57].

Представляется важным разграничить понятия «структурирование учебного материала» и «структурирование содержания обучения». В «Современном словаре методологических терминов и понятий» [1] Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина содержится следующее определение учебного материала: «специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения; включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения (формулы, графики, схемы), язык жестов и мимики, факты невербального поведения, реалии страны изучаемого языка (например, фотографии) и т.д.» [1, с. 372]. Тогда как содержание обучения трактуется как «базисная категория методики; совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения» [1, с. 317]. При этом «большинство методистов в структуре содержания обучения выделяют: а) средства обучения (учебник, учебные пособия …) и б) комплекс знаний, навыков, умений необходимый для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения» [1, с. 317]. На основе этих определений можно сделать вывод, что содержание обучения является более широким понятием, тогда как учебный материал является понятием более узким. Более того, это взаимосвязанные и взаимозависимые понятия: содержание обучения включает в себя учебный материал, поэтому чтобы освоить содержание обучения, учащийся, в частности, должен усвоить учебный материал.

Если перенести отношения между этими понятиями в область структурирования, то представляется возможным говорить о двух уровнях структурирования:

- макроуровне, то есть структурировании содержания обучения как методической организации материала в процессе тематического конструирования (например, в виде модулей, концентров и т.д.);
- микроуровне, то есть структурировании учебного материала как о логически связной подаче учебной информации в рамках каждой отдельной темы как организованной системы (например, в виде структурно-

логической схемы, интеллект-карты, опорного конспекта, блок-схемы и т.д.), имея в виду существование более сложной системы на макроуровне.

Так, О.А. Тыщенко говорила о том, что «содержание любого учебного курса может быть охарактеризовано, во-первых, с точки зрения логической структуры учебного материала, за которой стоят структурные особенности соответствующей области знаний, и, во-вторых, с точки зрения последовательности предъявления учащимся единиц учебной информации или, говоря иначе, структуры изложения, учитывающей закономерности самого процесса обучения» [22, с. 9]. Мы разделяем мнение автора и считаем, что в первом случае О.А.Тыщенко говорит о структурировании учебного материала (микроуровне), а во втором – о структурировании содержания обучения (макроуровне).

Кроме того, в учебном пособии М.Т. Громковой «Психология и педагогика профессиональной деятельности» [5] даны такие определения: «Структурирование содержания профессиональной подготовки – учебный план. Структурирование содержания учебной дисциплины – составление программы. Дальнейшее дозирование происходит при подготовке преподавателя к занятию (лекции, семинару) по тому же модульному принципу» [5, с. 313-314], что также является подтверждением того, что структурирование в применении к процессу обучения происходит на разных уровнях.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении понятия «структурирование учебного материала» и при этом подчеркнем, что понятия «структурирование» и «структуризация» будут рассматриваются нами в качестве синонимичных.

В 2000 году Е.Д. Нестеровой, изучавшей понятие «структурирование учебного материала» в дидактической науке, был проведен дефиниционный анализ научных определений этого понятия, сформулированных во второй половине XX века такими учеными как: Д. Брунер, Н.Ф. Талызина, А.М. Сохор, А.В. Усова, П.И. Пидкасистый, Ю.В. Сенько и др. Результатом проведенного анализа стала, представленная в диссертации Е.Д. Нестеровой «Формирование умения структурировать учебный материал у студентов вуза» [16, с. 42-43], таблица данных определений, приведенных в хронологическом порядке и сформулированное на их основе рабочее определение самой Е.Д. Нестеровой [16, с. 43-44], включенное в составленную нами табл. 1.

Затем в 2002 году, изучая понятие «структурирования», подобный анализ предприняла И.Б. Никитченко в диссертационном исследовании «Способы структурирования предметного знания как средства реализации личностного потенциала учащегося» [17], которая рассмотрела разные подходы к структурированию предметного знания, составив таблицу основного содержания «позиций авторов по проблеме структурирования» (В. Оконь, В.А. Далингера, В.С. Леднева, А.М. Сохора, В.П. Беспалько, П.Ю. Юцявичене, И.Я. Лернера, И.С. Якиманской и др.) [17, с. 41-43]. Анализ сопоставленных научных позиций показал, что «логический принцип (генерализация) является основным при структурировании предметного знания» [17, с. 43]. Содержание понятия «структурирование» в трактовке И.Б. Никитченко также приведено в представленной далее табл. 1.

Для того, чтобы продемонстрировать приращение понятия в диссертационных исследованиях конца XX – начала XXI века, нами была составлена хронологическая таблица с определениями «структурирования учебного материала», сформулированными авторами диссертационных исследований этого предметного поля за данный период. Подчеркнем, что эта таблица подобна таблице Е.Д. Нестеровой [17, с. 42-43] по форме, однако наполнена определениями исследователей более современного периода. Так, мы намеренно не стали сужать круг поиска дефинициями исследователей из области исключительно дидактической науки (как это сделала Е.Д. Нестерова), а, наоборот, расширили его, включив в таблицу интерпретации «структурирования учебного материала» представителей как общей педагогики, так и частных методик преподавания в рамках как среднего, так и высшего образования.

Таблица 1

Определение понятия «структурирование учебного материала» в работах ученых конца XX века – начала XXI века

Определения понятия «структурирование учебного материала», данные авторами диссертационных исследований по этой тематике	Автор определения, год защиты диссертации
«Выявление логико-дидактических связей между элементами учебного материала» является «одним из средств оптимизации обучения в целом» [11, с. 3].	Е.Т. Коробов, 1983 г.
«Под структурированием мы понимаем процесс формирования структуры изложения учебного материала» [22, с. 9].	О.А Тыщенко, 1997 г.

Продолжение таблицы 1

«Диалектический процесс выявления логико-смысловой структуры учебного материала обучаемыми с целью дальнейшего углубления знаний» (в трактовке И.Б. Никитченко [17, с.41]).	Н.Г. Мартынюк, 1998 г.
«Логический процесс, определяющий основные принципы структурирования» (в трактовке И.Б. Никитченко [17, с. 41]).	И.Г. Фомичева, 1999 г.
«Построение, расположение, порядок изложения учебного материала и установление структурно-логических связей» [27, с. 4].	Л.С. Чернышова, 1999 г.
«Умения структурировать учебный материал – это свойство личности познающего, характеризующее его способность совершать интеллектуальную деятельность, в процессе которой изучаемый учебный материал он представляет в виде некоторой целостной структуры на основе выбранного им принципа и в результате которой достигается качественно новое знание, зафиксированное в учебном материале. Эта способность проявляется в меняющихся условиях и обладает свойством переноса на широкий круг различных ситуаций» [16, с. 43-44].	Е.Д. Нестерова, 2000 г.
Видел возможность осуществления структурирования учебного материала путем «реализации диалектико-логического подхода» [4, с. 6] и «в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному» [4, с. 7], рабочее определение «структурирования учебного материала» автор не приводил.	С.А. Бутаков, 2001 г.
«Процесс свертывания информации может быть осуществлен различными способами, которые будут нами определены в работе как способы структурирования предметного знания» [17, с. 12]; «структурирование состоит в выявлении соподчиненных компонентов системы знаний и вместе с ними тех внешних и внутренних связей, которые объединяют компоненты в рамках изучаемой на данном этапе образовательного процесса системы» [17, с. 37].	И.Б. Никитченко, 2002 г.
«Логическая структуризация учебного материала как средства систематизации и обобщения знаний школьников, позволяющих сформировать не формальные, а осознанные знания» [24, с. 5]; «структуризация» означает осознание структуры какого-либо объекта и организацию деятельности, связанной с ним, на основе этой структуры» [24, с. 26].	О.Е. Филиппов, 2003 г.
«Структурирование … материала можно понимать как деятельность, направленную на выделение совокупности устойчивых связей внутри … материала, обеспечивающей его целостность, устойчивость и взаимодействие образующих элементов» [2, с. 16].	И.В. Акимова, 2006 г.
«Сущность процесса структурирования состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами содержания крупной дидактической единицы (учебной дисциплины, раздела, модуля, темы) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей» [23, с. 73].	Н.О. Филатова, 2007 г.
«Идея структурирования предметного знания студента является отражением необходимости выявления существенных связей в процессе передачи и самостоятельного знакомства с информаций; …пространственно-временной организацией учебного материала, способствующей выявлению структуры предметного знания» [14, с.18].	А.Б. Мелихова, 2008 г.
«Деятельность по выявлению компонентов системы теоретических знаний, их взаимосвязей и соподчиненности, позволяющая выделить оптимальное содержание учебного материала, его инвариант» [19, с. 29-30] (в качестве рабочего определения применяет трактовку Е.Д. Нестеровой [16, с. 43-44]).	С.П. Орешкова, 2009 г.
«Сущность процесса структурирования состоит в том, чтобы выявить систему логических связей между элементами содержания крупной дидактической единицы (раздела или темы) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы взаимосвязей» [13, с. 5].	А.С. Махно, 2011 г.

Общими компонентами для большинства определений являются «логика», «связи/взаимосвязь», «система», «выявление/осознание», при этом представляются очень важными элементы: «новое знание/самообразование», «перенос на широкий круг ситуаций», «организация деятельности», «свертывание информации», «знание». Следовательно, проанализированные определения можно обобщить и представить в следующим виде: структурирование учебного материала – это процесс осознания логических связей между элементами системы, который облегчает свертывание информации и обеспечивает переход информации в знание, при этом это универсальный процесс, способствующий самостоятельному получению знаний.

На основе анализа диссертационных работ и определений, сформулированных исследователями, занимавшимися изучением возможностей структурирования учебного материала можно сделать следующие выводы:

- авторы диссертаций видят перспективу применения структурирования учебного материала при обучении в средней школе, старших классах и вузах, а именно в условиях высокой когнитивной нагрузки, например, при обучении физике в классах гуманитарных профилей (Н.О. Филатова [23]) и математике в старших классах (И.В. Акимова [2]) или когда формируется основная система понятий, определяющая успешность дальнейшего обучения, например, при изучении физической географии в 6 классе (С.А. Бутаков [4]) или химии в 9 классе (Л.С. Чернышова [27]);
- однако нужно подчеркнуть, что ни в одной из рассмотренных диссертаций не отрицалась возможность применения возможностей структурирования учебного материала на более раннем этапе обучения. Таким образом, на данный момент этот аспект применения структурирования учебного материала представляется недостаточно изученным;
- перечень учебных предметов (дисциплин), эффективность обучения которым авторы диссертаций предлагают повысить путем применения структурирования учебного материала, включает в себя в первую очередь математику, а также физику и химию. Возможности применения структурирования в рамках изучения других предметов (русского языка, биологии, географии и др.) гораздо реже и более обзорно рассматриваются авторами диссертационных исследований;
- на стыке тысячелетий прослеживался стабильный интерес к научному поиску дидактических и методических возможностей структурирования учебного материала, однако диссертационных исследований за последнее десятилетие по этой тематике найдено не было. Несмотря на это анализ научных публикаций, наоборот, показывает увеличение интереса к возможностям применения структурирования в образовательном процессе за последние 15 лет (см. рис. 1).

структурирование учебного материала	- как условие развития внимания [15] (Н.В. Михина, 2007);
	- как пример инновационного обучения физике в вузе [9] (А.В. Ермаков, 2007);
	- как форма развивающего обучения русскому языку [18] (Г.Г. Нурушева, 2014);
	- как средство развития современного мышления [20] (Т.Г. Склярова, 2015);
	- как средство формирования информационной компетентности [7] (Т.М. Дерендяева, Н.П. Крукович, 2016);
	- как средство формирования когнитивной компетентности студентов [6] (Т.М. Дерендяева, Г.А. Мухина, 2016);
	- как основа для конструирования текстов при обучении русскому языку как неродному [3] (Н.А. Ахметова, З.Б. Чатоева, 2018);
	- как одна из форм реализации деятельностного подхода при изучении физики [25] (С. А. Ханевич, 2018);
	- как средство рационализации проектирования содержания учебного предмета [21] (О.В. Собко, 2018);
	- как фактор мотивации современного обучения [8] (Р.М. Доничева, Г.А. Іващенко, 2018);
	- как эффективное средство процесса обучения [12] (М.Л. Лешкевич, Г.Н. Некрасова, 2019);
	- как проектная технология реализации удаленного формата образования [26] (І.В. Харитонова, 2021);
	- как средство повышения предметной компетентности [10] (Н. І. Ковалева, О.Н. Белая, 2021).

Рис. 1. Ракурсы рассмотрения понятия «структурирование учебного материала» в научных публикациях за последние 15 лет

Изучение научных публикаций, в которых рассматривались возможности структурирования учебного материала, выявило:

- расширение функциональной применимости структурирования учебного материала, в чем можно увидеть закономерность: с развитием общей дидактики и частных методик растет методическая ценность структурирования учебного материала, появляются новые пути его применения в процессе обучения;
- наличие потенциала для развития внимания [15], мышления [20] и мотивации обучения [8];
- перспективу рассмотрения структурирования учебного материала в качестве одной из форм развивающего обучения [18];
- возможность обеспечения формирования предметной [10], информационной [7] и когнитивной [6] компетентностей с помощью структурирования учебного материала;
- применение структурирования учебного материала как поддержки удаленного формата обучения [26] в свете широкого распространения дистанционных технологий.

Однако, что характерно для ряда публикаций, само определение понятия «структурирование учебного материала» встречается достаточно редко. В работах современных исследователей в гораздо большем фокусе находятся пути его применения, чем дефиниция, поэтому определение понятия «структурирование учебного материала» изменилось только в функциональном аспекте.

Нам представляется перспективным научный поиск в области изучения структурирования учебного материала, которое приобретает новые возможности в цифровом измерении. Кроме того, при анализе научных работ, мы нашли на удивление мало публикаций по тематике структурирования учебного материала в области методики преподавания как русского, так и иностранных языков. В этом мы видим противоречие, поскольку сама системная природа языка предполагает возможность широкого применения преимуществ структурирования учебного материала в данных предметных областях.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 496 с.

2. Акимова И.В. Обучение школьников структурированию знаний по математике на основе использования программных средств образовательного назначения: дис. ... канд. педаг. наук. Нижний Новгород, 2006. 173 с.

3. Ахметова Н.А., Чатоева З.Б. Конструирование тестов на основе структурирования учебного материала по русскому языку как неродному // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2 (214). С. 20 – 24.

4. Бутаков С.А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: дис. ... канд. педаг. наук. Магнитогорск, 2001. 167 с.

5. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

6. Дерендяева Т.М., Мухина Г.А. К проблеме структурирования учебного материала как средства формирования когнитивной компетентности студентов // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (44). С. 105 – 107.

7. Дерендяева Т.М., Крукович Н.П. Многоуровневое структурирование учебного материала как средство формирования информационной компетентности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 2 (36). С. 56 – 60.

8. Дороничева Р.М., Иващенко Г.А. Структурирование учебного материала как фактор мотивации современного обучения // Педагогика сегодня: проблемы и решения: Материалы III Международной научной конференции, Казань, 20-23 марта 2018 года. Казань: Молодой ученый, 2018. С. 82 – 87.

9. Ермаков А.В. Многомерное структурирование учебного материала как пример инновационного обучения физике в вузе // Физическое образование в ВУЗах. 2007. Т. 13. № 4. С. 105 – 111.

10. Ковалева Н.И., Белая О.Н. Структурирование учебного материала как средство повышения предметной компетентности // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы VI Международной научно-методической конференции, Москва, 02-04 марта 2020 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 128 – 133.

11. Коробов Е.Т. Внутрипредметное структурирование учебного материала как средство оптимизации обучения: автореф. дис. … на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Киев, 1983. 21 с.

12. Лешкевич М.Л., Некрасова Г.Н. Логическое структурирование учебного материала как эффективное средство процесса обучения // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам: Материалы XI Международной научно-практической конференции, Мозырь, 28-29 марта 2019 года. Мозырь: Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», 2019. С. 193 – 194.

13. Махно А.С. Дидактическое обеспечение учебного процесса на основе модульного структурирования рабочих программ: дис. ... канд. педаг. наук. / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2011. 173 с.

14. Мелихова А.Б. Структурирование предметных знаний как средство развития профессионального интереса студента: дис. ... канд. педаг. наук / Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2008. 176 с.

15. Михнина Н.В. Способы структурирования учебного материала как условие развития внимания // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 7. С. 61 – 63.

16. Нестерова Е.Д. Формирование умения структурировать учебный материал у студентов вуза: дис. ... канд. педаг. наук. Красноярск, 2000. 228 с.

17. Никитченко И.Б. Способы структурирования предметного знания как средства реализации личностного потенциала учащегося: дис. ... канд. педаг. наук. Тобольск, 2002. 194 с.

18. Нурушева Г.Г. Структурирование и группировка учебного материала как форма развивающего обучения русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 12. С. 3 – 7.

19. Орешкова С.П. Формирование умения учащихся структурировать теоретический материал в учебной деятельности: дис. ... канд. педаг. наук / Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2009. 261 с.

20. Склярова Т.Г. Систематизация и структурирование учебного материала как средство развития современного мышления // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2015. Т. 3. № 9-1 (20-1). С. 332 – 335.

21. Собко О.В. Систематизация и структурирование учебного материала на уроках математики как средство рационализации проектирования содержания учебного предмета // Эвристическое обучение математике: Материалы IV Международной научно-методической конференции, Донецк, 19-20 апреля 2018 года. Донецк: Донецкий национальный университет, 2018. С. 264 – 267.

22. Тыщенко О.А. Структурирование учебного материала курса алгебры 8-9 классов с углубленным изучением математики: автореф. дис. ... канд. педаг. наук / Ин-т общего среднего образования. М., 1997. 19 с.

23. Филатова Н.О. Структурирование учебной информации на уроках физики в классах гуманитарных профилей: дис. ... канд. педаг. наук / Том. гос. пед. ун-т. Томск, 2007. 148 с.

24. Филиппов О.Е. Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний учащихся старших классов средней школы по физике: дис. ... канд. педаг. наук. М., 2003. 213 с.

25. Ханевич С.А. Методика структурирования учебного материала в виде интеллект-карт как одна из форм реализации деятельностного подхода при изучении физики // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IV международной научно-методической конференции. Москва, 12-14 марта 2018 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 309 – 316.

26. Харитонова И.В. Структурирование учебного материала как проектная технология реализации удаленного формата образования // Web-технологии в реализации удалённого формата образования: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Арзамас, 19-20 мая 2021 года / Научный ред. С.В. Миронова, отв. редактор С.В. Напалков. Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского", 2021. С. 129 – 133.

27. Чернышова Л.С. Структурирование учебного материала по химии как средство устранения формализма в знаниях учащихся: дис. ... канд. педаг. наук. Нижний Новгород, 1999. 138 с.

28. Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. М.: Прометей, 1990. 184 с.

References

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij. Teorija i praktika obuchenija jazykam. 3-e izd., stereotip. M.: Russkij jazyk. Kursy, 2021. 496 s.

2. Akimova I.V. Obuchenie shkol'nikov strukturirovaniju znanij po matematike na osnove ispol'zovanija programmnyh sredstv obrazovatel'nogo naznachenija: dis. ... kand. pedag. nauk. Nizhnij Novgorod, 2006. 173 s.

3. Ahmetova N.A., Chatoeva Z.B. Konstruirovanie testov na osnove strukturirovanija uchebnogo materiala po russkomu jazyku kak nerodnomu. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 2 (214). S. 20 – 24.

4. Butakov S.A. Strukturirovanie uchebnogo materiala v sootvetstvii s principom voshozhdenija ot abstraktnogo k konkretnomu: dis. ... kand. pedag. nauk. Magnitogorsk, 2001. 167 s.

5. Gromkova M.T. Psihologija i pedagogika professional'noj dejatel'nosti: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: JuNITI-DANA, 2003. 415 s.

6. Derendjaeva T.M., Muhina G.A. K probleme strukturirovanija uchebnogo materiala kak sredstva formirovanija kognitivnoj kompetentnosti studentov. Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2016. № 2 (44). S. 105 – 107.

7. Derendjaeva T.M., Krukovich N.P. Mnogourovnevoe strukturirovanie uchebnogo materiala kak sredstvo formirovanija informacionnoj kompetentnosti. Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. № 2 (36). S. 56 – 60.

8. Doronicheva R.M., Ivashhenko G.A. Strukturirovanie uchebnogo materiala kak faktor motivacii sovremennogo obuchenija. Pedagogika segodnja: problemy i reshenija: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Kazan', 20-23 marta 2018 goda. Kazan': Molodoj uchenyj, 2018. S. 82 – 87.

9. Ermakov A.V. Mnogomernoe strukturirovanie uchebnogo materiala kak primer innovacionnogo obuchenija fizike v vuze. Fizicheskoe obrazovanie v VUZah. 2007. T. 13. № 4. S. 105 – 111.

10. Kovaleva N.I., Belaja O.N. Strukturirovanie uchebnogo materiala kak sredstvo povyshenija predmetnoj kompetentnosti. Fiziko-matematicheskoe i tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii, Moskva, 02-04 marta 2020 goda. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2021. S. 128 – 133.

11. Korobov E.T. Vnutripredmetnoe strukturirovanie uchebnogo materiala kak sredstvo optimizacii obuchenija: avtoref. dis. … na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk. Kiev, 1983. 21 s.

12. Leshkevich M.L., Nekrasova G.N. Logicheskoe strukturirovanie uchebnogo materiala kak jeffektivnoe sredstvo processa obuchenija. Innovacionnye tehnologii obuchenija fiziko-matematicheskim i professional'no-tehnicheskim disciplinam: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Mozyr', 28-29 marta 2019 goda. Mozyr': Uchrezhdenie obrazovanija «Mozyrskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni I. P. Shamjakina», 2019. S. 193 – 194.

13. Mahno A.S. Didakticheskoe obespechenie uchebnogo processa na osnove modul'nogo strukturirovanija rabochih programm: dis. ... kand. pedag. nauk. Juzh. feder. un-t. Rostov-na-Donu, 2011. 173 s.

14. Melihova A.B. Strukturirovanie predmetnyh znanij kak sredstvo razvitija professional'nogo interesa studenta: dis. ... kand. pedag. nauk. Orenburg. gos. ped. un-t. Orenburg, 2008. 176 s.

15. Mihnina N.V. Sposoby strukturirovanija uchebnogo materiala kak uslovie razvitija vnimanija. Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2007. № 7. S. 61 – 63.

16. Nesterova E.D. Formirovanie umenija strukturirovat' uchebnyj material u studentov vuza: dis. ... kand. pedag. nauk. Krasnojarsk, 2000. 228 s.

17. Nikitchenko I.B. Sposoby strukturirovanija predmetnogo znanija kak sredstva realizacii lichnostnogo potenciala uchashhegosja: dis. ... kand. pedag. nauk. Tobol'sk, 2002. 194 s.

18. Nurusheva G.G. Strukturirovanie i gruppirovka uchebnogo materiala kak forma razvivajushhego obuchenija russkomu jazyku. Russkij jazyk v shkole. 2014. № 12. S. 3 – 7.

19. Oreshkova S.P. Formirovanie umenija uchashhihsja strukturirovat' teoreticheskij material v uchebnoj dejatel'nosti: dis. ... kand. pedag. Nauk. Krasnojar. gos. ped. un-t. Krasnojarsk, 2009. 261 s.

20. Skljarova T.G. Sistematizacija i strukturirovanie uchebnogo materiala kak sredstvo razvitija sovremennogo myshlenija. Aktual'nye napravlenija nauchnyh issledovanij XXI veka: teorija i prak-tika. 2015. T. 3. № 9-1 (20-1). S. 332 – 335.

21. Sobko O.V. Sistematizacija i strukturirovanie uchebnogo materiala na urokah matematiki kak sredstvo racionalizacii proektirovanija soderzhanija uchebnogo predmeta. Jevristicheskoe obuchenie matematike: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii, Doneck, 19-20 apre-lja 2018 goda. Doneck: Doneckij nacional'nyj universitet, 2018. S. 264 – 267.

22. Tyshhenko O.A. Strukturirovanie uchebnogo materiala kursa algebry 8-9 klassov s uglublennym izucheniem matematiki: avtoref. dis. ... kand. pedag. Nauk. In-t obshhego srednego obrazovanija. M., 1997. 19 s.

23. Filatova N.O. Strukturirovanie uchebnoj informacii na urokah fiziki v klassah gumani-tarnyh profilej: dis. ... kand. pedag. Nauk. Tom. gos. ped. un-t. Tomsk, 2007. 148 s.

24. Filippov O.E. Logicheskaja strukturizacija uchebnogo materiala kak sredstvo sistematizacii i obobshhenija znanij uchashhihsja starshih klassov srednej shkoly po fizike: dis. ... kand. pedag. nauk. M., 2003. 213 s.

25. Hanevich S.A. Metodika strukturirovanija uchebnogo materiala v vide intellektkart kak odna iz form realizacii dejatel'nostnogo podhoda pri izuchenii fiziki. Fiziko-matematicheskoe i tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Moskva, 12-14 marta 2018 goda. M.: Moskovskij pedagogicheskij gosu-darstvennyj universitet, 2019. S. 309 – 316.

26. Haritonova I.V. Strukturirovanie uchebnogo materiala kak proektnaja tehnologija realizacii udalennogo formata obrazovanija. Web-tehnologii v realizacii udaljonnogo formata obrazovanija: Sbornik statej uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Arzamas, 19-20 maja 2021 goda. Nauchnyj red. S.V. Mironova, otv. redaktor S.V. Napalkov. Arzamas: Arzamasskij filial federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovanija "Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachev-skogo", 2021. S. 129 – 133.

27. Chernyshova L.S. Strukturirovanie uchebnogo materiala po himii kak sredstvo ustranenija formalizma v znanijah uchashhihsja: dis. ... kand. pedag. nauk. Nizhnij Novgorod, 1999. 138 s.

28. Shatova E.G. Metodika formirovanija obobshhenij pri obuchenii orfografii. M.: Prometej, 1990. 184 s.

Directorova D.D., Postgraduate,
Moscow Pedagogical State University

EXPANDING THE CONTENT OF THE CONCEPT "STRUCTURING THE LEARNING MATERIAL" IN METHODOLOGICAL AND DIDACTIC SCIENTIFIC WORKS IN THE LATE XIXth – EARLY XXth CENTURY

Abstract: the process of expanding the content aspect of the concept «structuring educational material» in the scientific works of researchers from different areas of methodological and didactic sciences in the late XIXth - early XXth century is discussed in the article. In order to systematize the interpretations of the authors who have devoted their dissertation researches to the study on the subject during this period are presented in the chronological table. At the same time, attempt to synthesize the meaning of this concept on the basis of common semantic components of definitions given by a number of scientists who contributed to the study of this problem. An analysis of the scientific works showed that the question of structuring educational material has a long history of research. However, at present this issue has assumed particular salience under the conditions of impetuous increase of the flow of information and strengthening cognitive orientation of education. The article also provides an analysis of scientific publications over the past 15 years, which present new functional aspects of structuring educational material appeared as a result of the widespread of distance learning technologies, large-scale implement the competence approach, increasing the diversity of means of developing training and other factors. A definitional analysis of the "structuring educational material" concept will be interesting to a wide range of scientists researching on the subject.

Keywords: educational material, structuring educational material, learning content, structuring learning content, definitional analysis, dissertational research

Жукова Л.С., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора,
Институт непрерывного образования,
Высшая школа лингвистики, педагогики и психологии,
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова,
Демина Т.З., доцент,
Кемеровский государственный институт культуры

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК КРОССКУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАТОР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: последнее время в связи с развитием медиатехнологий возрастает интерес к интеграции музыкального материала в процесс изучения иностранного языка в качестве не только страноведческого компонента обучения, но и языкового материала. Взаимоотношения музыкального искусства и языка исследуется разными областями знаний, что позволяет провести комплексных анализ взаимосвязи, который показывает положительное влияние сочетания музыкального искусства с изучением иностранного языка. В данной статье авторы дают обоснование того, что музыкальная культура может являться посредником, медиатором между обучающимся и иностранным языком, которая напрямую влияет не только на когнитивные процессы, но и на психологическое восприятие процесса обучения. В заключении статьи авторы предлагают перспективу развития исследований в данном направлении.

Ключевые слова: музыкальная культура, музыкальное искусство, изучение иностранных языков, коммуникативные средства

Введение

Речь и музыка – это самые яркие примеры способности человек преобразовать простые звуки в смыслосодержащее выражение. Это сложные явления, которые основаны на идентичных характеристиках: долгота и сила звука, темп, тон, ритм.

Об этом свидетельствуют труды не только ученых 18-19 веков, но и исследователей современности. Чарльз Дарвин предполагал, что язык мог эволюционировать из музыкальной коммуникативный системы, существовавшей на тот момент. Известный дирижер и композитор Леонард Бернстайн выявил связь между некоторыми аспектами языка и музыки. Современные ученые нейробиологи, нейропсихологи, нейролингвисты в своих научных исследованиях доказывают пользу музыки для мозга и когнитивных способностей человека. Исследователи активно развивают идеи о том, что музыка имеет много общего с речью и языком, так как мозг человека обрабатывает их одинаково – за распознавание и музыки, и речи в головном мозге отвечает зона Брока, обеспечивающая моторную организацию речи и преимущественно связанная с фонологической и синтаксической кодификациями.

В настоящее время науке известны имена ученых разных областей знания, которые занимались исследованиями влияния и интеграции музыкального искусства в речевое воспроизведение: физиолог В.П. Морозов, музыковеды Б.В. Асафьев, Ю.Н. Тюлин, Л.А. Мазель, лингвист Н.В. Черемисина-Ениколопова, психологи А.Н. Леонтьев и Б.М. Теплов, педагог В.И. Петрушин, а также ученые В.М. Бехтерев и И.М. Сеченов, которые экспериментально доказали влияние музыки на нервную систему в конце XIX – начале XX века, путем создания проекта «особого Института», где совмещались научная и лечебная деятельности. Исследования доказывают, что музыканты обладают более преимущественными способностями в обработке речи и, следовательно, в изучении иностранных языков, особенно те, чья структура основана на фонетических структурах [4].

Сказанное свидетельствует о том, что вопросами связи музыки и речи занимались ученые, представляющие широкий спектр научного знания – музыкознание, лингвистика, физиология, философия, искусствоведение, нейролингвистика, психология, педагогика и др. Особенно актуальной подобная связь становится в контексте развития музыкальной индустрии как таковой, что вызывает интерес у современных обучающихся к пониманию смыслов и структур.

Смежные функции музыки и языка

Соединение музыки и языка – узкое, сложное и довольно тонкое явление, так ка обе системы являются четко структурированы. И в следствие того, что люди находятся каждый день в контакте с этими структурами, их можно определить, как основные человеческие коммуникативные средства.

Язык считается основным средством коммуникации, используемым для обмена информацией среди людей. Музыка также может быть определена как коммуникативное средство, которое может передавать не только творческо-эстетическую, но и практическую полезную информации. Музыка, как и язык, мно-

гофункциональное явление – кроме коммуникативной функции, она выполняет также сочинительную, концентрирующую и эмоциональную функции. Однако, если исследовать эти два явления, основываясь на сути их смыслового содержания, то можно определить, что музыка представляет, главным образом, эмоциональную функцию, тогда как фактическое содержание передаваемого смысла и сообщения связано с языком.

Язык и музыка могут быть также названы медиаторами или коннекторами, через которые человек предает различные типы информации. Язык – важное явление в повседневной жизни людей, и его важность в сфере передачи информации и знания бесспорна. Музыку же можно также рассмотреть, как определенную форму международного языка, который может быть понят даже без слов. Что не менее важно, музыкальные навыки и музыкальная культура играют продуктивную роль в процессе развития речи человека в целом.

Немецкий ученый и педагог Ульрике Кваст выделял следующие функции музыки в обучении иностранному языку:

– психологическая, способствующая запоминанию;
– психогигиеническая, снимающая напряжение на уроке и при изучении языка;
– социально-психологическая, развивающая групповую динамику;
– функция настроения, выражений эмоций и чувств;
– функция формирования когнитивных процессов;
– функция бессознательного изучения языка;
– функция стимулирования процесса коммуникации [3].

Исходя из этого мы можем говорить о том, что и язык, и музыка одновременно развивают навыки коммуникации, выражения эмоций и чувств, восприимчивость к окружающему миру в целом и творческие способности обучающихся. Музыка также может быть источником мотивации и эффективным средством для рефлексии.

Музыкальная культура в преподавании иностранного языка

В педагогике взаимодействие языка и музыкального искусства выражено в виде создания новых дидактических концепций на основе интеграции музыки и учебных дисциплин. Известны методики использования музыки в преподавании литературы, истории, иностранных языков (Г.Б. Вершинина, В.Г. Граф, Т.Н. Иванова, Л.В. Куриленко, И.И. Невежина, Т.С. Овчинникова, Н.Ф. Орлова, И.Г. Ревес, Н.М. Свирина) [12].

Современный американский когнитивный психолог профессор Анирудд Д. Патель в своих работах выдвигает так называемую «оперную гипотезу» улучшения языковых способностей. OPERA – это аббревиатура, состоящая из следующих компонентов:

- Overlap (совпадение) – совпадения отделов мозга, анализирующих речь и музыку;
- Precision (точность) – высокие требования музыки к точности;
- Emotion (эмоция) – повышенная эмоциональность музыки;
- Repetition (повторение) – регулярная повторяемая активность;
- Attention (внимание) – сосредоточенность, требующаяся музыке.

Патель утверждает, что занятия музыкой не только положительно влияют на развитие вербального интеллекта и вербальной памяти, но также помогают увеличить словарный запас. А также упрощают изучение иностранных языков [2].

Изучающие иностранные языки являются предметом учебного процесса и определяются как сложный комплексный «механизм». Их гармоничное развитие в его сложности требует нововведения, завершения и изменения методов и технологий работы и форм. Основная идея этой статьи основана на тех смыслах, что музыкальная культура сопровождает людей всю жизнь, является кросскультурным медиатором, выполняющим развивающую и образовательную функции в рамках обучения иностранному языку, а также опорной точкой для комплексного развития личности обучаемого. Данное утверждение основано на исследованиях, доказывающих, что внедрение музыкальной культуры в процесс обучения иностранному языку находит свое отражение в признанных эффективных валидных образовательных структурах – в образовательных программах и учебниках.

Процесс изучения иностранного языка является активным и очень тесно связан с восприятием. Поэтому крайне важно, чтобы преподавание иностранного языка использовало такие методы обучения, которые оказывают влияние на максимально возможное число чувств. Наукой доказано, что разные люди воспринимают и эффективнее усваивают информацию посредством разных видов деятельности: через аудирование, через письмо, через говорение и т.д. Способ обучения иностранному языку, когда задействованы все органы чувств, очень мотивирует обучающихся, и, более того, процесс обучения становится более дружелюбным и интенсивным.

Понимание речи на слух относится к сложным умственным процессам, в ходе которых слушатели должны адекватно обрабатывать произносимый текст. Благодаря внимательной слушательской деятельности звуки конкретного иностранного языка правильно воспринимаются, обрабатываются и воспроизводятся. Процесс понимания речи на слух занимает важную позицию в процессе преподавания иностранного языка, поскольку является незаменимым источником познания аудиоформы иностранного языка. Доминирующей функцией слушательского осмысления является артикуляция и просодическая обработка слышимого иноязычного текста (ритм, ударение, интонация, мелодия). Также необходимо отметить мотивационную функцию прослушивания, а также не просто уместность, но и эффективность использования музыки в преподавании иностранных языков. По словам ученых лингводидактиков Г. Блелль и Р. Купец музыка, используемая в процессе обучения иностранному языку, поддерживает постоянную активизацию определенных структур мозга, которые реализуют эмоциональную и мнемотехническую обработку информации [1]. Нейропсихолог и когнитивный нейробиолог Л. Янке добавляет, что акустическое понимание иностранного языка часто зависит от уровня, на котором навык прослушивания обучается с помощью музыкальных упражнений. Таким образом, можно утверждать, что аудиальная, или музыкальная, акустическая, составляющая деятельности человека напрямую связана с совершенствованием навыков иностранного языка. Способность обучающегося к аудированию прямо пропорциональна его способности обрабатывать и распознавать лингвистически и музыкально значимую информацию. Увеличению этого потенциала способствует регулярное вовлечение музыкального материала в преподавание иностранных языков, независимо от того, используются ли только традиционные народные песни или инструментальные композиции. Современная культурная реальность отличается невероятной множественностью продуктов музыкальной культуры, предлагаемых обучающемуся, среди которых многообразие жанров и стилей музыки: классика, джаз, эстрадная и традиционная народная музыка (этномузыка).

При развитии музыкального уха обучающегося улучшаются его способность к декламации, его дикция и артикуляция, ритмичность и динамичность его речи. Музыкальная культура развивает музыкальные способности обучающихся, а слуховые, ритмические и интонационные занятия находят свое применение в изучении иностранного языка. Большой потенциал музыки может быть использован в обучении иностранному языку, особенно при осуществлении постановки правильного произношения. Такого рода практика должна применяться уже на самом начальном этапе обучения иностранному языку. Фонетика не может восприниматься изолированным образом в процессе преподавания иностранных языков. Напротив, очень важно включать фонетику в грамматические и лексические упражнения, в чтение, письмо и говорение на данном языке. Использование музыки также связано с развитием эмоционального интеллекта и с эмоциональным и эстетическим формированием обучающегося. Музыка способствует формированию этической основы личности обучающегося, его отношения и мнения.

Информативное использование музыки в преподавании иностранного языка связано с ролью культурологического и страноведческого медиатора между обучающимся и развернутой информацией о стране, например, о композиторах, музыкальных произведениях, различных музыкальных мероприятиях и т.д. Репродуктивное использование музыки, применяемой в процессе преподавания иностранного языка в виде пения или ритмического сопровождения, основано на соотношении музыки и языковых структур. Здесь, главным образом, необходимо подчеркнуть ритм и значение фонологических, грамматических и лексических структур текста, которые лежат в основе музыкального материала. Продуктивное использование музыки представлено в основном ритмической и музыкальной импровизацией, применяемой к лексическим единицам, фразам или более длинным текстам, появляющимся на данном иностранном языке. Однако, использование музыки является продуктивным для изучения иностранного языка только в том случае, если оно основано на соотношении музыки и языковых структур. Соответственно, при использовании и анализе музыкального текста в процессе преподавания иностранного языка необходимо, главным образом, уделять внимание ритмической и фонологической структуре определенного языка, его грамматическим и лексическим структурам. Однако несмотря на продуктивность использования музыкальной культуры на уроках иностранного языка и активному распространению данной технологии в процессе преподавания, в современных школах применение музыкального материала остается редким и невостребованным.

Данный факт объясняется тем, что в предлагаемой школьной программе используются определенные учебно-методические комплексы, которые недостаточно гибкие к изменениям, и современный учитель не всегда имеет возможность уделить достаточное внимание дополнительным материалам. Кроме этого, восприятие того или иного музыкального текста или той или иной музыкальной культуры в целом – процесс субъективный и культурно определен, и, в связи с этим, комплексное и программное использование музыкального материала на уроках иностранного языка на данный момент не используется полномасштабно.

Заключение

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что использование музыкального материала в преподавании иностранного языка активно используемая технология. Одной из ключевых его ролей в процессе обучения иностранному языку является формирование лингвострановедческой компетенции обучающегося, который посредством чтения, сбора и презентации фоновой информации об исполнителях или содержания песен может интерпретировать и усваивать факты об историческом, политическом и социальном фонах, об условиях и событиях страны изучаемого языка. Музыкальный материал позволяет проработать все речевые навыки в реальных коммуникативных ситуациях, дает возможность индивидуально интерпретировать идеи, чем реализует коммуникативно-деятельностный подход в преподавании иностранного языка, а также способствует развитию продуктивных видов речей деятельности. Проработать все речевые навыки в реальных коммуникативных ситуациях позволяет в том числе и песенный материал, он дает возможность индивидуально интерпретировать идеи, чем реализует коммуникативно-деятельностный подход в преподавании иностранного языка, а также способствует развитию продуктивных видов речей деятельности.

Таким образом, музыкальная культура страны изучаемого языка не только варьирует процесс обучения и делает его более интересным и разнообразным, повышая мотивацию обучающихся, но также способствует формированию фонетической грамотности, развитию лексико-грамматических навыков и наполнению всего процесса изучения комплексной страноведческой информацией, тем самым выполняя роль связующего звена, посредника, кросскультурного медиатора между непосредственно иностранным языком, преподавателем и изучающей язык аудиторией.

Литература

1. Blell. G., Kupetz R. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von «audio literacy» im Fremdsprachen-unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. P. 9 – 17.

2. Patel, Aniruddh D. Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis // Aniruddh D. Patel. Hearing Research. Music: A window into the hearing brain. 2014. P. 98 – 108.

3. Quast U. Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende. Bern: Verlag Hans Huber, 2005. P. 53 – 71.

4. Slevc RL. Language and Music: Sound, Structure, and Meaning // WIREs Cogn. Sci. 2012. № 3. P. 483 – 492.

5. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1-2 / Акад. Б.В. Асафьев (Игорь Глебов); [Ред., вступ. статья и коммент. Е.М. Орловой]. Ленинград: Музгиз. [Ленингр. отд-ние], 1963. 378 с.

6. Крылова Е.В., Саладухина А.Б. Музыка и речь: сходства и отличия // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 04 (45).

7. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. А.Н. Леонтьев: деятельность, сознание, личность. М., 2005.

8. Мазель Л.А. О природе и средствах музыки: Теорет. Очерк. М.: Музыка, 1983. 72 с.

9. Морозов В.П. Вокальная одаренность: научные основы её распознавания и развития // Сб. научн. Трудов II Конгресса Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». М., 2009. С. 218 – 238.

10. Морозов В.П. Вокальная речь: психоакустические исследования // Материалы научной сессии, посвященной памяти Николая Андреевича Дубровского. М., 2009. С. 167 – 196.

11. Музыкальная психология: учебник и практикум для СПО. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2019. № 87. 380 с. (Серия: Профессиональное образование).

12. Самбурская А.А. Проблемы подготовки, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров / Под ред. проф. Симонова В.П. Москва. 2002. Вып. 2.

13. Сенцова А.Г. Методика изучения вокального слуха младших школьников в условиях общего музыкального образования // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 1. С. 104 – 111.

14. Чэнь Няньцзу Языковая игра как проявление лингвокреативности в преподавании русского языка как иностранного // Современный ученый. 2021. № 3. С. 201 – 205.

15. Коннова А.Л. Ассоциативно-вербальное поле «музыка» в языковом сознании русских и китайских студентов // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 1. С. 16 – 20.

16. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Элементы мысли. СПб.-М.-Харьков-Минск, 2001. С. 3 – 117.

17. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947 (2-е изд. 1961; 3-е изд. 2003).

18. Тюлин Ю.Н. Учёный. Педагог. Композитор // Сборник статей / Ред.-сост. Н.Г. Привано. Л.: Сов. композитор, 1973. 173 с.

19. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации учебное пособие. М., 1999. С. 11 – 24.

References

1. Blell G., Kupetz R. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von «audio literacy» im Fremdsprachen-unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. P. 9 – 17.

2. Patel, Aniruddh D. Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. Aniruddh D. Patel. Hearing Research. Music: A window into the hear-ing brain. 2014. P. 98 – 108.

3. Quast U. Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende. Bern: Verlag Hans Huber, 2005. P. 53 – 71.

4. Slevc R.L. Language and Music: Sound, Structure, and Meaning. WIREs Cogn. Sci. 2012. № 3. P. 483 – 492.

5. Asaf'ev B.V. Muzykal'naja forma kak process. Kn. 1-2. Akad. B.V. Asaf'ev (Igor' Glebov); [Red., vstup. stat'ja i komment. E.M. Orlovoj]. Leningrad: Muzgiz. [Leningr. otd-nie], 1963. 378 s.

6. Krylova E.V., Saladuhina A.B. Muzyka i rech': shodstva i otlichija. Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2020. № 04 (45).

7. Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E. A.N. Leont'ev: dejatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.

8. Mazel' L.A. O prirode i sredstvah muzyki: Teoret. Ocherk. M.: Muzyka, 1983. 72 s.

9. Morozov V.P. Vokal'naja odarennost': nauchnye osnovy ejo raspoznavanija i razvitija. Sb. nauchn. Trudov II Kongressa Rossijskoj obshhestvennoj akademii golosa «Golos: mezhdisciplinarnye problemy. Teorija i praktika». M., 2009. S. 218 – 238.

10. Morozov V.P. Vokal'naja rech': psihoakusticheskie issledovanija. Materialy nauchnoj sessii, posvjashhennoj pamjati Nikolaja Andreevicha Dubrovskogo. M., 2009. S. 167 – 196.

11. Muzykal'naja psihologija: uchebnik i praktikum dlja SPO. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Izd-vo Jurajt, 2019. № 87. 380 s. (Serija: Professional'noe obrazovanie).

12. Samburskaja A.A. Problemy podgotovki, attestacii i povyshenija kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. Pod red. prof. Simonova V.P. Moskva. 2002. Vyp. 2.

13. Sencova A.G. Metodika izucheniya vokal'nogo sluha mladshih shkol'nikov v usloviyah obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 1. S. 104 – 111.

14. CHen' Nyan'czu YAzykovaya igra kak proyavlenie lingvokreativnosti v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 3. S. 201 – 205.

15. Konnova A.L. Associativno-verbal'noe pole «muzyka» v yazykovom soznanii russkih i kitajskih studentov. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 1. S. 16 – 20.

16. Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga. Jelementy mysli. SPb.-M.-Har'kov-Minsk, 2001. S. 3 – 117.

17. Teplov B.M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej. M., 1947 (2-e izd. 1961; 3-e izd. 2003).

18. Tjulin Ju.N. Uchjonyj. Pedagog. Kompozitor. Sbornik statej. Red.-sost. N.G. Privano. L.: Sov. kompozitor, 1973. 173 s.

19. Cheremisina-Enikolopova N.V. Zakony i pravila russkoj intonacii: uchebnoe posobie. M., 1999. S. 11 – 24.

Zhukova L.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Vice Principal,
Lifelong Learning Institute,
Higher School of Linguistics, Pedagogics and Psychology,
Linguistics University of Nizhny Novgorod named after N.A. Dobrolyubov,
Demina T.Z., Associate Professor,
Kemerovo State University of Culture

MUSIC CULTURE AS A CROSS-CULTURAL MEDIATOR IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract: recently, in connection with the development of media technologies, we can notice a growing interest in the integration of musical material into the process of learning a foreign language as not only a country science component of learning, but also language material. The relationship between musical art and language is explored by different areas of knowledge, which allows a comprehensive analysis of the relationship, which shows the positive influence of the combination «musical art – study of a foreign language». In this article, the authors give a justification that musical culture can be a mediator between a learner and a foreign language, which directly affects not only cognitive processes, but also the psychological perception of the learning process. In the conclusion of the article, the authors propose the prospect of developing research in this direction.

Keywords: musical culture, musical art, study of foreign languages, communicative means

Завер Т.В., кандидат филологических наук, логопед-дефектолог, индивидуальный член Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы в Великобритании, Лондон

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье рассматриваются основные особенности нейропсихологического подхода к нарушениям письменной речи у детей (дисграфии). Автор проводит краткий анализ исследований, заложивших основы нейропсихологического подхода к данной проблеме. В работе приводится нейропсихологическая классификация трудностей письма, согласно которой выделяются регуляторная, акустико-кинестетическая (фонематическая) и зрительно-пространственная (правополушарная) разновидности дисграфии. Подчёркивается мысль современных исследователей о том, что коррекция трудностей письма у детей эффективна только при учёте нейропсихологической классификации видов дисграфии. Более подробно автором исследования рассматривается акустико-кинестетическая дисграфия, её особенности, механизмы возникновения и характерные ошибки письменной речи, которые при ней выявляются. Подчёркивается важность анализа ошибок на письме для верного диагноза разновидности дисграфии. В данной статье изложены основные принципы коррекции нарушений, связанных с акустико-кинестетической дисфункцией: важность поэтапной работы по устранению трудностей выбора близких речевых элементов (от простейших заданий к отработке до автоматизации и затем – к более сложным заданиям) и одновременная отработка специалистом взаимодействия слуховой и кинестетической модальностей. Опираясь на опыт коррекционной работы с детьми школьного возраста, автор предлагает ряд эффективных заданий и упражнений для коррекции нарушений письма при акустико-кинестетической разновидности дисграфии.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, дисграфия. виды дисграфии, трудности письма, речевая коррекция, речевое развитие

Нейропсихологический подход к преодолению трудностей в обучении детей известен в науке достаточно давно, однако интерес к нему в последнее время значительно возрос. Проблемы, решаемые так называемой школьной нейропсихологией, особенно актуальны для современных педагогов, логопедов, психологов и медиков, так как в течении последних лет ухудшилось здоровье детей, которые идут в образовательное учреждение, зачастую они не готовы к обучению, потому что уровень их психофизического развития недостаточен. В новейших обстоятельствах изменилось формирование ребенка, отклонения в нём стали обладать более сложной структурой, частыми стали пограничные случаи. Нейропсихологический подход ориентирован на решение подобных проблем.

Система методов нейропсихологического подхода к профилактике трудностей обучения построена на принципах, изложенных в трудах Л.С. Выготского [4] и А.Р. Лурия [9] – основателей школы нейропсихологии. Их идеи развиваются в современных теоретических исследованиях и практических разработках Т. В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой [3], С.Н. Котягиной, А.В. Семенович [11], Л.С. Цветковой, Э.Г. Симерницкой [12], Е.Г. Гришиной, Т.Ю. Гогберашвили, Е.А. Логиновой [1] и др.

Одним из результатов влияния нейропсихологических нарушений ребёнка на его обучение является дисграфия. В текущий момент времени проблема дисграфии встаёт наиболее остро. Потому что в современных школах очень высок процент детей с нарушениями письма. Своевременная профилактика и диагностика, эффективная коррекция дисграфии признаются важными в коррекционном образовании [6]. К тому же механизмы нарушений письма сложны, а причины их возникновения разнообразны, что делает дисграфию актуальной проблемой для специалистов различных направлений (психологов, педагогов, врачей, логопедов.

Существует ряд определений дисграфии. Дисграфию у детей можно понимать, как расстройство письма, неполное нарушение письма или нарушение их навыков: например, Т.В. Ахутина использовала этот термин для того, чтобы обозначить сложности, которые возникают при процессе овладения письмом [2]. Однако более точным представляется определение, предложенное Е.А. Логиновой. Под термином он понимает «стойкое нарушение у ребенка процесса осуществления письма на этапе обучения в школе, когда овладение приемами письма считается завершенным» [6].

Изучение дисграфии в настоящее время происходить в двух направлениях: логопедическом и нейропсихологическом. При логопедическом подходе диагностика, профилактика и корректировка патологий письменной речи у детей остаются традиционными, а причинами дисграфии называются недостаточное лингви-

стическое развитие детей или его оптико-пространственные нарушения. Однако исследователи говорят о необходимости внесения значительных изменений в логопедическую работу с нарушениями письма [6].

Работники кафедры логопедии РГПУ им. Герцена разработали классификацию, основанную на степени несформированности языковых манипуляций. Согласно этому, выделяются:

- артикуляторно-акустическая дисграфия (основной симптом – дефект произношения звуков детьми (пропуски, замены, смешения);
- дисграфия, основанная на нарушении узнавания фонем;
- дисграфия, основанная на нарушениях лингвистического анализа и синтеза (звукобуквенного, слогового);
- аграмматическая дисграфия (недоразвитость лексических и грамматических структур речи, морфологические и синтаксические нарушения);
- оптическая дисграфия на основе недоразвития зрительного анализа и синтеза пространственных представлений [8].

О.А. Токарева предлагает выявлять зрительную дисграфию, обусловленную недоразвитием зрительной системы в коре головного мозга, по степени поражения анализатора (что приводит к нестабильности зрительного представления и впечатлений, ребёнок не способен различить определенные буквы и не сопоставляет их со звуками); акустическую дисграфию (недостаток фонематического слуха, нарушаются дифференциация звуков и звукобуквенные соотношения); моторную дисграфию (соотношение между двигательными образами и зрительно-звуковыми образами слов), возникающая при замедленном нарушении мелкой моторики. Также среди некоторых логопедов популярна классификация, которая основывается на тяжести дисграфии по характеру и количеству ошибок (лёгкая, средняя и тяжёлая степень) [8].

Однако, вслед за многими современными исследователями, мы считаем необходимым следование нейропсихологическим подходам в исследованиях по коррекции нарушений письма у детей. В отличие от логопедии, нейропсихологические подходы можно назвать междисциплинарными. Рассмотрены нарушения письменной речи в виде специфических проявлений задержки (отклонения) психического развития детей. При наличии дисграфии, отмечаются патологии письма (письменной речи) как сложно организованной формы психической деятельности. Такой подход расширяет представления о причинах, механизмах и симптомах дисграфии (не только опечаток) и позволяет более детально подойти к профилактике, диагностике и коррекции этих нарушений у детей [6].

В контексте нейропсихологического подхода в современной науке выделается три вида дисграфии: акустико-артикуляторная (или фонематическая), регуляторная и зрительно-пространственная. Критериями для различения являются специфические синдромы в развитии высших психических функций, в которых устанавливаются сложности письма и письменной речи [2]. Классификация основана на учении А.Р. Лурии о функциональных блоках головного мозга. I блок головного мозга участвует в регуляции напряжения и возбуждения (уровень непроизвольной самоорганизации и ауторегуляции). Блок II – для приема, обработки и хранения информации (операционный уровень); Блок III обеспечивает программирование, контроль и регулирование сложных форм человеческой деятельности (произвольные уровни саморегуляции и самоорганизации) [9].

Таким образом, *регуляторная дисграфия* возникает при синдромах слабости в функции организации последовательности движений и речи, а также в программировании и контроле спонтанных действий (I блок мозга). Таким образом, ребенок допускает ошибки из-за упрощения, инерции или искажения программы письма: пропускает необходимые или вставляет лишние буквы, слоги, слова; повторяет предыдущие буквы, элементы слова и т.п. (персеверация, например, *ледоход – ледоходох*); предвосхищает последующие буквы или слоги (антиципация, например, *на ветках – ва ветках*); соединяет слова (контаминация, например, *на ели лежит – на елижит*). Вов время этого вида дисграфии нередки ошибки в орфографии за счет того, что ребенок неправильно распределяет свое внимание на орфограмму и процесс письма, во время которого, даже процесс повторения перед началом письма самых обычных правил не способствует их соблюдению (в начале предложения нет заглавных букв, в конце нет точек, слова пишутся слитно с предлогами и т.д.).

Зрительно-пространственная дисграфия связана с синдромом нарушения функции правого полушария в третьем блоке мозга, задержкой стратегий обработки зрительной, зрительно-пространственной и слуховой информации. Детям с этим типом дисграфии трудно понимать целые тексты и сохранять понимание и построение их основных мыслей. На письме это нарушение выражается в проблемах с ориентировкой (не находит начало строки, не делает отступ), с удержанием строки, с размером, наклоном и шириной букв. Буквы, имеющие одинаковую форму, могут смешиваться на письме, гласные – пропускаться. Ребенку

трудно визуально запоминать словарный запас и соблюдать последовательность букв в словах. Письмо часто становится фонетическим (*шоссе, ручйи – шоссе, ручьи*) [3].

Зациклим свое внимание на третьем типе нарушения письма – *акустико-артикуляторной дисграфии*. Он связан с изнурительным синдромом функции левого полушария во II блоке головного мозга с последующим нарушением таких основных функций мозга, как слуховая и кинестетическая обработка информации. Данный тип является самым изученным. Оценивая восприятие ребенком ритма, понимание сходных по звучанию слов, слухо-фонетическую память, перефразирование и называние, можно диагностировать способность ребенка обрабатывать слуховую информацию [3]. Для диагностики объёма слухоречевой памяти, прочности слуховых следов и т.п. может быть использована нейропсихологическая методика, предложенная Э.Г. Симерницкой [12].

У детей с нарушением этой функции снижена слухоречевая память, слабее переработка слуховой информации и развит фонематический слух (заменяет звуки близкими по звучанию), трудности со словарём (ищет слова и вербальные замены, частое использует местоимения и обобщающие слова и т.п.). Такие дети очень редко выбирают проверочные слова, заменяя звуки похожими звуками (например, звонкий – парный глухой), и поэтому допускают орфографические ошибки при письме. Некоторые слова (особенно связанные члены предложений), предложения или их части могут быть опущены в тексте.

Диагностика функций кинестетической информации предусматривает праксис позы пальцев (перенос позы пальцев с одной руки на другую без зрительного контроля, воспроизведение поз по зрительному образцу либо по образцу без зрительного контроля) и оральный праксис. Ребенок, у которого нарушена способность обрабатывать кинестетическую информацию, заменяет звуки, похожие по произношению (например, *т – к, ж – з, т – н*) и буквы, близкие по написанию (например, *ш – щ, х – ж, у – и*).

В случае акустико-артикуляторной дисграфии возникает проблема её установления на основе анализа ошибок письменной речи ребёнка. Как отмечают исследователи, это возможно. Однако следует различать *бесспорно интерпретируемые (ключевые)* и *многозначные ошибки*, которые появляются из-за различных первичных дефектов. Ключевые ошибки однозначно указывают механизм, который лежит в их основе. Акустическое смешение глухих/звонких звуков (*тепло – дебпло*) и кинестетическое сходство смешения звуковых артикуляций и буквенных написаний являются характерными ошибками при нарушениях акустомоторных процессов. Когда в письме ребенка возникают слуховые и кинестетические ошибки, они, скорее всего, будут интерпретированы как серьезные ошибки в гностической слабости левого полушария. Отмечается, что чаще всего – в ¾ случаев всех смешений звуков – у детей с этой дисфункцией встречаются именно смешения глухих и звонких согласных.

На примере анализе смешения согласных *п – т* Т.В. Ахутина показывает особенности многозначной ошибки в письме ребёнка. Если перед словом со смешением *п – т* находится слово, в котором есть буква *т*, и в тоже время на письме преобладают регуляторные ошибки (персеверации, пропуски) и нет ошибок с другими механизмами, логопед может сделать вывод о регуляторной природе ошибки. Но если рядом находятся смешения букв, которые обозначают близкие по звучанию или артикуляции звуки, или букв, близких по написанию, то может быть сделано заключение о трудности дифференцировки букв или звуков (акустико-артикуляторной дисграфии).

Т.В. Ахутина подчёркивает, что эффективная корректировка сложностей письма возможна только при правильном понимании механизмов этих нарушений и учете нейропсихологической классификации видов дисграфии. Это подтверждают многие современные исследования [2]. Поэтому, в отличие от двух других видов, важно обеспечить ребенку легкость выбора необходимых элементов для коррекции акустико-артикуляторной: эта методика основана на понимании механизма ошибок при дисфункции III и II блоков мозга, описанном А.Р. Лурия: при нарушении функции III блока головного мозга основной ошибкой является инерция и упрощение программы, а при нарушении функции II блока – затруднение выбора между плотными элементами [7]. При выявлении нарушения обработки слуховой информации рекомендуется тщательное изучение анализа речи, построения словаря и слуховой речевой памяти. Сначала различение фонетических элементов максимально упрощается, затем автоматизируется, а затем постепенно усложняется. Работа должна начинаться с очень простых задач: сравнения слов, различие которых состоит в наличии или отсутствии одного звука (*риск – рис, полк – пол*). После этого предлагаются слова, различие которых состоит в звуках, которые непохожи друг на друга (*лук – жук, соль – сок*), затем слова, звуки в которых имеют отличия по одному признаку (*балка – палка, гора – кора*).

Логопедам также рекомендуется выстраивать действия, направленные на коррекцию способности обрабатывать кинестетическую информацию. Основываясь на написанном слове и его визуальной схеме, особое внимание следует уделить взаимодействию слуховых и кинестетических модальностей. Слуховая и кине-

стетическая системы взаимосвязаны, поэтому, если одна из них слаба, специалисту придется работать с обеими [2].

Опираясь на опыт практической деятельности с детьми, у которых была диагностирована акустико-артикуляторная дисграфия, обозначим наиболее эффективные методические приёмы её коррекции. Используем упражнение «Испорченное эхо», которое предлагает С.В. Дорофеева: логопед сначала выбирает пару оппозиционных звуков, например, *б – п*. Педагог бросает ребёнку мячик и произносит слово «балка», ребёнок ловит мячик и отвечает: «палка». Затем мячик возвращается педагогу, тот бросает мячик снова ребёнку: *бочка – почка, бил – пил, быль – пыль* и т.д. Сначала интересующий звук стоит в начале слова, затем в конце или середине, а затем несколько раз в слове. Затем отрабатывается пара звуков *п/б*, затем *б/п* и *п/б* в одном упражнении. Необходимо довести задание до автоматических ответов ребёнка. Следует иметь в виду, что на отработку первой пары звуков требуется значительно больше времени, чем на следующие пары (*г/к, д/т, з/с* и т.д.). После упражнения с мячом педагог может спросить ребёнка, встретились ли ему при выполнении незнакомые слова, но ход упражнения прерываться не должен [5, 7]. Как видим, при выполнении этого задания от максимально простой дифференцировки элементов речи переходим к автоматизации, и затем – к усложнению.

Данное упражнение направлено на обучение различению фонем и звуков, реализующих их. Продолжаем работу, используя упражнения на различение графем. Выполняя упражнение «Шпион», ребёнок ищет и раскрашивает определённые буквы (сначала в ряду различных букв, потом в словах и затем уже в целом тексте). Со временем переходим на уровень различения морфем: просим ребёнка найти и раскрасить одну и ту же морфему (например, приставку) в разных словах. Также используем игры с мячом: педагог бросает мяч ребёнку, называет слово и падеж, в котором оно стоит. Ребёнок возвращает мяч, называя нужную падежную форму. Следует помнить, что сначала должны быть объяснены и усвоены правила, затем задания предельно просты (педагог называет падежный вопрос). Когда действия доводятся до автоматизма, задание усложняется (вопрос не называется). Постепенно игра переходит к спряжению глаголов. Все упражнения повторяются многократно.

Для коррекции акустико-артикуляторной дисфункции письменной речи постоянно используем следующие приёмы:

- *работаем над словарём ребёнка*, то есть отрабатываем навыки правильного выбора необходимых речевых элементов. Сюда входят задания на подбор синонимов и антонимов к заданному слову, задания «Вставь пропущенное слово», составление «Семантических пропорций» (*деревья: берёза = птицы: ?*) и т.д.

- для *тренировки слухо-речевой памяти* используем следующие упражнения:

1. *Аист, окно, Света, звезда, арбуз, соль, азбука.*

Педагог называет слова. Ребёнку нужно запомнить и назвать те из них, которые начинаются со звука [а]. Затем выполняются задания с другими согласными и гласными звуками. Далее задания усложняются: нужно назвать слова, в которых в любом месте есть определённый звук, например, [о]; в которых есть один / два гласных звука; в которых есть два определённых звука, например [г] и [к]; назвать звуки, которыми слова различаются и т.д.

2. *Воробей, солнце, ёлка, яблоко, голубь.*

Нужно назвать слова в том же порядке, в котором их произнёс педагог, выложить картинки в том же порядке.

3. *Большой, тихий, сильный, молодой, высокий.*

Ребёнку необходимо запомнить слова и назвать противоположные по смыслу (антонимы).

Задания по развитию слухо-речевой памяти могут быть самыми разнообразными: по замене единственного числа существительных на множественное и наоборот, по замене лица, с запоминанием цвета и раскрашиванием фигур и т.д. Главное, правила каждого упражнения должны быть чётко объяснены логопедом и поняты ребёнком, а каждое задание – повторяться и отрабатываться неоднократно.

Следует помнить, что важным элементом работы с ребёнком с акустико-артикуляторной дисграфией является создание доброжелательной психологической атмосферы во время занятий. Самооценка таких детей зачастую бывает заниженной, а с чтением, письмом, обучением связаны только негативные эмоции. Постепенное усложнение заданий способствует росту уверенности ребёнка, и это должно подкрепляться доброжелательной и профессиональной поддержкой педагога.

Результаты исследований у детей с акустической дизартрией письменной речи подтверждают, что эффективная модификация происходит в рамках нейропсихологического подхода. Четкое изложение механизма нарушений и тщательный анализ ошибок в письменной форме. Деятельность по устранению таких нарушений строится по принципу «от простого к автоматизированному к более сложному», предполагает тренировку различения фонетических элементов, увеличение словарного запаса, расширение слухоречевой памяти ребенка.

Литература

1. Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.Ю. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраст: учеб. пособие. Москва-Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 296 с. [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/doc217153012_582029825?hash= (дата обращения: 31.08.2022)

2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей; изучение и коррекция / под общ. ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 76 – 95. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc6711949_557593058?hash= (дата обращения: 31.08.2022)

3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc338656865_645608030?hash= (дата обращения: 31.08.2022).

4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

5. Дорофеева С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: Опыт успешного применения комплексного подхода // Вопросы психолингвистики. 2016. № 3. С. 185 – 201.

6. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с. [Электронный ресурс] URL: https://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-50.shtml#book_page_top (дата обращения: 31.08.2022)

7. Реймер М.В., Харитонова А.А. Формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития // Современный ученый. 2021. № 5. С. 42 – 47.

8. Бабикова А.В. Тенденции формирования речемыслительной деятельности студентов вуза // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 4. С. 92 – 94.

9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с. [Электронный ресурс] URL: https://www.studmed.ru/view/luriya-ar-osnovy-neyropsihologii_b23f72ca2a7.html (дата обращения: 31.08.2022)

10. Панкратова И.В. Дисграфия – симптомы и лечение [Электронный ресурс]. URL: https://probolezny.ru/disgrafiya/ (дата обращения: 31.08.2022)

11. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с. [Электронный ресурс] URL: https://pedlib.ru/Books/3/0287/index.shtml (дата обращения: 31.08.2022)

12. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс диагностика «Лурия-90» М.: О-во «Знание», 1991. 48 с. [Электронный ресурс] URL: https://psy.wikireading.ru/26205 (дата обращения: 31.08.2022)

References

1. Cvetkova L.S., Semenovich A.V., Kotjagina S.N., Grishina E.G., Gogberashvili T.Ju. Aktual'nye problemy nejropsihologii detskogo vozrast: ucheb. posobie. Moskva-Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2006. 296 s. [Jelektronnyj resurs] URL: https://vk.com/doc217153012_582029825?hash= (data obrashhenija: 31.08.2022)

2. Ahutina T.V. Nejropsihologicheskij analiz oshibok na pis'me. Narushenija pis'ma i chtenija u detej; izuchenie i korrekcija. pod obshh. red. O.A. Velichenkovoj. M., 2018. S. 76 – 95. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/doc6711949_557593058?hash= (data obrashhenija: 31.08.2022)

3. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod. SPb.: Piter, 2008. 320 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/doc338656865_645608030?hash= (data obrashhenija: 31.08.2022).

4. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija cheloveka. M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Jeksmo, 2005. 1136 s.

5. Dorofeeva S.V. Lingvisticheskie aspekty korrekcii disleksii i disgrafii: Opyt uspeshnogo primenenija kompleksnogo podhoda. Voprosy psiholingvistiki. 2016. № 3. S. 185 – 201.

6. Loginova E.A. Narushenija pis'ma. Osobennosti ih projavlenija i korrekcii u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija: uchebnoe posobie. Pod red. L.S. Volkovoj SPb.: «DETSTVO-PRESS», 2004. 208 s. [Jelektronnyj resurs] URL: https://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-50.shtml#book_page_top (data obrashhenija: 31.08.2022)

7. Rejmer M.V., Haritonova A.A. Formirovanie svyaznoj monologicheskoj rechi u detej starshego do-shkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi II urovnya rechevogo razvitiya // Sovremennyj uchenyj. 2021. № 5. S. 42 – 47.

8. Babikova A.V. Tendencii formirovaniya rechemyslitel'noj deyatel'nosti studentov vuza // Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 4. S. 92 – 94.

9. Lurija A.R. Osnovy nejropsihologii. Ucheb. posobie. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. 384 s. [Jelektronnyj resurs] URL: https://www.studmed.ru/view/luriya-ar-osnovy-neyropsihologii_b23f72ca2a7.html (data obrashhenija: 31.08.2022)

10. Pankratova I.V. Disgrafija – simptomy i lechenie [Jelektronnyj resurs]. URL: https://probolezny.ru/disgrafiya/ (data obrashhenija: 31.08.2022)

11. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija v detskom vozraste. M., 2002. 232 s. [Jelektronnyj resurs] URL: https://pedlib.ru/Books/3/0287/index.shtml (data obrashhenija: 31.08.2022)

12. Simernickaja Je.G. Nejropsihologicheskaja metodika jekspress diagnostika «Lurija-90» M.: O-vo «Znanie», 1991. 48 s. [Jelektronnyj resurs] URL: https://psy.wikireading.ru/26205 (data obrashhe-nija: 31.08.2022)

Zaver T.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Speech Pathologist,
Individual Member of the International Association of Teachers
of Russian Language and Literature in Great Britain, London

ON THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF WRITING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DYSGRAPHY: NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH

Abstract: the article discusses the main features of the neuropsychological approach to writing disorders in children (dysgraphy). The author conducts a brief analysis of the studies that laid the foundations of a neuropsychological approach to this problem. The paper presents a neuropsychological classification of writing difficulties, according to which regulatory, acoustic-kinesthetic (phonemic) and visual-spatial (right hemisphere) varieties of dysgraphy are distinguished. The idea of modern researchers is emphasized that the correction of writing difficulties in children is effective only when taking into account the neuropsychological classification of types of dysgraphy. In more detail, the author of the study examines acoustic-kinesthetic dysgraphy, its features, mechanisms of occurrence and characteristic errors of written speech that are detected during it. The importance of analyzing errors in writing for the correct diagnosis of a type of dysgraphy is emphasized. This article outlines the basic principles of correction of disorders associated with acoustic-kinesthetic dysfunction: the importance of step–by-step work to eliminate the difficulties of choosing close speech elements (from the simplest tasks to working out to automation and then to more complex tasks) and simultaneous development by a specialist of the interaction of auditory and kinesthetic modalities. Based on the experience of correctional work with school-age children, the author offers a number of effective tasks and exercises for correcting writing disorders in the acoustic-kinesthetic variety of dysgraphy.

Keywords: neuropsychological approach, dysgraphy, types of dysgraphy, writing difficulties, speech correction, speech development

Ибрагимова И.Н., кандидат педагогических наук,
Армавирский государственный педагогический университет

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (ЗНАНИЕВЫЙ КОМПОНЕНТ)

Аннотация: в данной статье рассматривается значение профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной практике, значимой в современных условиях профессионального образования будущих учителей. На примере отдельных предметов излагаются возможности учебных дисциплин педагогического цикла в формировании знаний, необходимых для воспитательной практики, их возможности в освоении компетенций, формирований знаний, существенно важных для подготовки учителя. Цель данной работы состоит в исследовании элементов формирования знаниевого компонента, в том числе использования «контрольных точек» в процессе обучении. В числе задач исследования: рассмотрение современной образовательной среды воспитания школьников, выделение различных видов знаний, выявление и анализ проблем формирования знаниевого компонента в подготовке учителя к воспитательной работе, способов проведения педагогической практики различных видов. Методологическую основу составляет системный подход в подготовке студентов к воспитательной практике. Изучение проблемы было проведено с учётом современных задач воспитания школьников. В статье приводятся примеры заданий для студентов по одной из дисциплин педагогического цикла по формированию компетенций, знаний для проведения воспитательной практики. Нами проделана исследовательская работа по изучению значения педагогических дисциплин в формировании теоретических основ, выявлена их специфика. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о значимой роли знаний в подготовке будущих учителей для организации и проведения воспитательной практики, важности знаниевого компонента в этом процессе.

Ключевые слова: воспитательная практика, знаниевый компонент, научное знание, компетенции, педагогическая деятельность, классный руководитель, тесты, кейс-задания

В условиях современной образовательной среды существенное внимание уделяется воспитанию детей школьного возраста. Общероссийское движение школьников, действовавшее с 2015 года в соответствии с Указом Президента РФ №536, решало задачи «совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей» [5].

Российское движение школьников осуществляло объединительные функции. С учётом его опыта и проектов, успешно работавших для молодёжи и детей, в основном школьного возраста, их пожеланий создаётся организация, которая позволит реализовать свои возможности. Как утверждает министр просвещения С. Кравцов: «По поручению Президента России создана единая система выявления талантов, их развития и поддержки, которую важно интегрировать с новым движением, чтобы в нем смог найти себя каждый школьник в соответствии со своими интересами и потребностями» [2].

Планируется, что «помимо подготовки подрастающего поколения к полноценной жизни в обществе, движение будет участвовать:

- в воспитании детей;
- профориентации;
- организации досуга.

Не обойдется и без создания возможности для развития и самореализации маленьких жителей России» [1].

Интересно, что в этой организации смогут участвовать и 18-летние в качестве наставников. По возрасту это могут быть не только обучающиеся в техникумах и колледжах, но и студенты 1-2 курсов вузов. В этих условиях необходимо уделить особое внимание подготовке будущих учителей к воспитательной работе. Важно использовать культурно-исторический опыт воспитания будущих учителей и подготовки их к работе со школьниками. Вместе с тем появляются новые формы работы. Студентов необходимо обучить использованию культурно-исторического педагогического опыта в воспитании детей и подростков. Они должны быть готовы к появлению новых форм работы с учениками (цифровые платформы, дополнительное образование, волонтёрство и др.). Ключевой в педагогике высшего образования является проблема научного обоснования подготовки учителей для воспитательной работы с детьми в школьный и каникулярный период, для организации и проведения работы с детьми в плане дополнительного образования. Подго-

товка студентов для решения этих актуальных задач должна учитывать и исторические тенденции культуры и в то же время отвечать современным требованиям.

Будущим учителям необходимо дать фундаментальную подготовку для воспитательной работы с детьми в условиях цифровой образовательной среды. Необходимо усилить знаниевый компонент подготовки, как необходимый фундамент практической работы с учётом культурно-исторического опыта и современных тенденций. Ключевой в педагогике высшего образования является проблема научного обоснования подготовки учителей в современных условиях.

Вооружая студентов фундаментальными научными знаниями, мы полагаем, что они сумеют использовать их для решения как теоретических, так и практических задач. Современная наука строит идеальные модели окружающей действительности, в которых существенные свойства изучаемых предметов и явлений представлены в «чистом» виде. В сущности, научное знание относится не окружающему миру, а к его моделям. Научное знание трудно использовать для непосредственного решения практических задач в режиме реального времени. Для этой цели более пригодны правила деятельности, которые могут быть сформулированы на основе как научных, так и ненаучных знаний. Е.М.Солина, анализируя особенности современного научного познания, отмечает, что «человек создаёт такие варианты реальности, которые маловероятны в самой природе. Варианты невероятны, но не запрещены. Современная наука уделяет больше внимания раскрытию содержания запретов, существующих в природе и человеческом мире, чем исследованию возможностей и многообразия природно-человеческих миров. Такая ориентация науки позволяет ей реализовывать любые незапрещенные, и даже маловероятные возможности» [4].

Современный учитель ориентируется на творческое решение задач не только в обучающей, но и в воспитательной деятельности.

Характерной особенностью творческих задач, с которыми имеет дело воспитатель, состоит в том, что их решение трудно вывести из тех знаний, которые обществу уже известны. Реально уже известные знания используются при решении новых задач воспитания. Открытие, как правило, совершается на основе знаний, полученных в ходе исследования. Для работы с детьми важно хорошо их знать, постоянно изучать.

Система знаний, которую накопило общество за свою долгую историю, не является однородной. Можно выделить различные виды знаний, которые доминировали в ту или иную историческую эпоху. Новая историческая эпоха выдвинула новые задачи, но ни один вид знания не позволяет ответить на все вопросы, которые возникают у человека. Научное знание, например, отвечает преимущественно на вопрос «как?», какие знания должен иметь выпускник педагогического вуза, чтобы дать практический ответ на этот вопрос.

Являясь результатом взаимодействия человека с идеальными моделями окружающего мира, научное знание, в свою очередь, в наибольшей степени подходит для создания новых, и тоже идеальных, проектов его преобразования, которые в реальности ещё не существуют. Когда речь идёт о масштабных и дорогостоящих преобразованиях, надёжность их обоснования выходит на первый план. В настоящее время только наука может дать соответствующие гарантии успешного осуществления того или иного проекта, хотя прогнозирование отдалённых последствий его реализации осуществляется с трудом. Научный подход к преобразованию окружающей действительности ограничен точностью моделей, которые при этом используются.

Хорошая педагогическая теория практична лишь в том смысле, что позволяет проектировать маловероятные модели обучения и воспитания, которые прямо не вытекают из существующей практики. Они могут эффективно «работать» лишь в заранее оговорённых условиях. Однако эти условия в реальной жизни могут ещё не сложиться.

Специальные исследования показали, что при решении профессиональных задач используются не только знания. Мы многое знаем, но не умеем это выразить и часто даже не осознаём этого знания. И всё же мы успешно опираемся на это знание в своей деятельности.

Отличительная особенность профессионального знания заключается в том, что оно чаще состоит из знания ряда конкретных случаев, которые помогают видеть реальную сложность проблем и интуитивно предвидеть целесообразные решения.

Профессионал чаще всего не осознаёт своих установок, с которыми он подходит к той или иной проблеме, профессиональное знание в значительной мере является бессознательным и существует как неотъемлемая часть личности своего носителя [6].

Процесс решения реальных творческих задач не обходится без использования знаний в их традиционном понимании. В процессе решения воспитателем творческих задач происходит накопление как неосознанных, так и вполне осознанных компонентов опыта, которые, в силу своего происхождения, тесно связаны между собой. Целесообразность резкого разграничения знаний и опыта творческой деятельности в этой ситуации далеко неочевидна. Думается, что систематизация знаний в процессе решения творческих задач воспитательного процесса повышается. Реальным средством решения творческих задач, с которыми

постоянно встречается педагог, является своеобразная система более или менее осознанного опыта, главным компонентом которого являются ранее накопленные знания в традиционном смысле этого слова.

В основе современной подготовки будущего учителя-воспитателя лежит практическое знание, представляющее собой систему реально выполняемых действий, обеспечивающих достижение того или иного результата.

Изучая воспитанников при постоянной работе с ними важно понимать, что каждое явление, даже самое незначительное, имеет достаточную причину своего существования. Может быть, допустима такое рассуждение: поступок или явление – его причина – поиск вариантов решения – решение. Но для этого студент должен обладать знаниями.

Многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин в высшей школе позволяет нам утверждать, что студенты-практиканты весьма неохотно используют педагогическую теорию (научное знание) для решения практических задач. Во время педагогической практики они ориентируются преимущественно на образцы действий учителя-воспитателя в той или иной конкретной ситуации. Так, например, студенты часто воспроизводят отдельные фрагменты урока или воспитательного мероприятия, проводимого опытным учителем в параллельном классе. При этом зачастую ограничиваются копированием внешне заметных, но несущественных моментов его деятельности, мало влияющих на конечный результат. Разрабатывая новый классный час, студенты опираются отнюдь не на теоретические рассуждения, а на известные им образцы практики. Это обстоятельство, на наш взгляд, до известной степени можно объяснить тем, что студенты имеют достаточно большой, хотя и неизбежно односторонний, учебный опыт, полученный за годы пребывания в учебных заведениях. Известную роль играют и многие другие факторы. К ним относятся: неверное понимание фундаментальных теоретических положений, недостаток времени для теоретического анализа ситуации, затруднения в разработке алгоритмов деятельности и др.

Важно формировать у будущих воспитателей целостную систему знания, включающую все основные его виды, их связи между собой, достоинства и недостатки каждого из них. Будущему педагогу необходимо профессиональные знания, высокий уровень овладения компетенциями.

Учебные планы педагогических вузов ориентированы на разнообразные виды практики. Так, например, по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, год набора 2019 – предусмотрена учебная практика. В её составе: социально-значимая практика, технологическая (проектно-технологическая) практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы), ознакомительная практика. Производственная практика предусматривает: педагогическую адаптационную практику, технологическую (проектно-технологическую), педагогическую тьюторскую, педагогическую раннюю преподавательскую, педагогическую летнюю (вожатскую), педагогическую практику, научно-исследовательскую работу. В зависимости от направленности (профиля) выделяют и другие виды практики. Например, по филологическому образованию: библиотечную и текстологическую. Для нас представляет особый интерес адаптационная и летняя (вожатская) практика. Подготовка к ним ведётся и по психологическим, и по педагогическим дисциплинам, регулярно и постоянно, студенты осваивают компетенции, приобретают и углубляют знания. Учебными планами предусмотрены такие дисциплины, как: «Технологические основы работы классного руководителя» и «Современные технологии деятельности классного руководителя».

Вместе с тем в модуле воспитательной деятельности есть предметы: «Технология и организация воспитательных практик», «Основы вожатской деятельности».

Цель дисциплины «Технологические основы работы классного руководителя» предусматривает не только обеспечение практической подготовки, но и базовую теоретическую подготовку будущих учителей-воспитателей для осуществления воспитательной целенаправленной работы в организациях образования, направленной на духовно-нравственное развитие и личностное развитие обучающихся на основе базовых ценностей.

В числе задач дисциплины по выбору «Современные технологии деятельности классного руководителя» – формирование у студентов не только практических навыков, но и теоретических знаний, которые необходимы им в образовательных организациях для работы в качестве классного руководителя.

При изучении предмета «Современные технологии деятельности классного руководителя» студенты должны освоить компетенции, знать: «социальные аспекты деятельности классного руководителя, задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; содержание, организационные формы, технологии воспитательной работы в школе; систему планирования и организации воспитательной работы с детским коллективом; этапы подготовки и проведения воспитательных мероприятий, коллективных творческих дел; особенности формирования и функционирования детского коллектива, органов ученического самоуправления; технологии организации сотрудничества классного руко-

водителя с обучающимися, их родителями; педагогические основы технологий выявления и формирования культурных потребностей различных социальных групп (учащихся, родителей); методы работы с институтами и организациями в процессе осуществления педагогического взаимодействия» [3]. В качестве оценивающих материалов для проведения текущего контроля знаний преподаватель использует контрольные оценочные мероприятия: тест из 10 вопросов (ниже дан комплекс заданий), кейс-задания.

Например, для оценки сформированности компетенции ПК-2 «Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность» предлагаются следующие вопросы теста:

«2. Задачи, которые призван решать классный руководитель (выберите несколько вариантов ответа):

- обогащение эмоционального мира детей нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств;
- вооружение учащихся знаниями о морали, раскрытие её сущности, социальной и психологической целесообразности моральных норм;
- формирование культуры и организации повседневного быта, досуга, навыков и привычек нравственного поведения;
- систематическое накопление и обогащение опыта нравственного поведения учащихся путем организации их практической деятельности;
- организация нравственного воспитания детей.

3. К основным направлениям деятельности классного руководителя относится (выберите один вариант ответа):

- социальная защита
- системность и планомерность деятельности
- сотрудничество с родителями в достижении воспитательных результатов
- единый подход к планированию воспитательного процесса» [См.: 3] и другие. Студенты должны в ходе изучения этой дисциплины осваивать определённые компетенции, например, УК-3 «Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей». Они должны иметь знания о базовых национальных ценностях, о задачах, содержании и технологиях духовно-нравственного воспитания и другие. Отчасти проверить их предназначено задание-кейс:

«**Задание 1.**

Подготовьте доклад о традиционных и новых формах воспитательной работы. Темы на выбор студента:

1. Особенности воспитания девочек.
2. Специальные приемы создания душевного комфорта воспитанника.
3. Основы безопасности и самозащиты детей.
4. Особенности подросткового возраста.
5. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся.
6. Эстетическое воспитание как средство духовного развития личности школьника.
7. Технология организации коллективной творческой деятельности.
8. Система условий для организации творческой деятельности учащихся…» [См.: 3] и другие темы.

«**Задание 7.** Изучить различные формы и методы выявления и формирования базовых национальных ценностей в основной школе и составьте методические рекомендации для классных руководителей по реализации этих форм и методов» [См.: 3] и другие задания. Такие «контрольные точки» в процессе изучения учебных предметов педагогического цикла способствуют повышению уровня знаний будущих педагогов. Нельзя оперировать только «методом проб и ошибок». Даже многолетний педагогический опыт бывает недостаточен для педагога. Обязательно нужны глубокие и прочные знания с учётом современных тенденция развития образования.

Литература

1. «Большая перемена». Что известно о новом движении детей и молодежи [Электронный ресурс]. URL: https://www.fontanka.ru/2022/05/19/71344763/
2. В России создадут детское движение «Большая перемена» [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/press/5197/v-rossii-sozdadut-detskoe-dvizhenie-bolshaya-peremena/
3. Рабочая программа дисциплины Современные технологии деятельности классного руководителя [Электронный ресурс]. URL: http://plany.agpu.net/programmy/
4. Солина Е.М. Особенности современного научного познания // Вестник университета РАО. 2005. № 3. С. 71 – 72.
5. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. №536 О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137
6. Шрейдер Ю.А. ЭВМ как средство представления знаний // Природа. 1986. № 10. С. 14 – 22.

References

1. «Bol'shaja peremena». Chto izvestno o novom dvizhenii detej i molodezhi [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.fontanka.ru/2022/05/19/71344763/
2. V Rossii sozdadut detskoe dvizhenie «Bol'shaja peremena» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/press/5197/v-rossii-sozdadut-detskoe-dvizhenie-bolshaya-peremena/
3. Rabochaja programma discipliny Sovremennye tehnologii dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja [Jelektronnyj resurs]. URL: http://plany.agpu.net/programmy/
4. Solina E.M. Osobennosti sovremennogo nauchnogo poznanija. Vestnik universiteta RAO. 2005. № 3. C. 71 – 72.
5. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.10.2015 g. №536 O sozdanii Obshherossijskoj obshhestvenno-gosudarstvennoj detsko-junosheskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov» [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137
6. Shrejder Ju.A. JeVM kak sredstvo predstavlenija znanij. Priroda. 1986. № 10. S. 14 – 22.

Ibragimova I.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Armavir State Pedagogical University

THE PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR EDUCATIONAL PRACTICE (KNOWLEDGE COMPONENT)

Abstract: this article discusses the importance of professional training of students of pedagogical universities for educational practice which is significant under modern conditions of professional education of future teachers. On the example of individual subjects the possibilities of the educational disciplines of the pedagogical cycle in the formation of knowledge necessary for educational practice, their possibilities in the development of competencies, the formation of knowledge that are essential for teacher training are outlined. The work is aimed at studying the elements of the formation of the knowledge component including the use of "control points" in the learning process. The objectives of the study include identifying the modern educational environment for bringing up schoolchildren, highlighting various types of knowledge, identifying and analyzing the problems of forming the knowledge component in preparing teachers for bringing up children and methods for conducting various types of pedagogical practice. The methodological basis consists in a systematic approach in preparing students for upbringing practice. The study of the problem was carried out taking into account the modern tasks of bringing up schoolchildren. The article provides examples of tasks for students in one of the disciplines of the pedagogical cycle on the formation of competencies and knowledge for upbringing practice. We have done research work to study the importance of pedagogical disciplines in the formation of theoretical foundations, and revealed their specificity. The conducted research allows drawing a conclusion about the significant role of knowledge in the preparation of future teachers for the organization and conduct of upbringing practice, the importance of the knowledge component in this process.

Keywords: upbringing practice, knowledge component, scientific knowledge, competencies, pedagogical activity, form master, tests, case tasks

Сургутскова Г.А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Нижневартовский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация: в статье рассматривается одна из главных проблем преподавания иностранному языку в высшей школе на нынешнем этапе образования. Целью исследования являлось теоретическое обоснование педагогических возможностей интегративной и междисциплинарной подготовки обучающихся не лингвистических специальностей к межкультурному взаимодействию. Интегративная и междисциплинарная подготовка к межкультурному профессиональному взаимодействию в образовательном процессе будет эффективной, если теоретически обоснованы педагогические возможности такой подготовки к межкультурному взаимодействию в логике образовательного процесса, что является гипотезой данного исследования. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: рассмотреть педагогические возможности интегративной и междисциплинарной подготовки; теоретически обосновать педагогические возможности интегративной и междисциплинарной подготовки обучающихся не лингвистических специальностей к межкультурному взаимодействию. Для решения поставленных задач и проверки поставленной гипотезы в исследовании использован комплекс методов: анализ педагогической, психологической, социологической, нормативно-правовой и методической литературы; контент-анализ научных исследований, публикаций, материалов; экстраполирование.

В критериях ранней профессионализации обучения пути действенного введения интегративного и междисциплинарного подходов вызывают заинтересованность у преподавателей. Структурируя убеждения исследователей на условия и принципы осуществления этих подходов, можно сформулировать стратегию языковой подготовки учащихся неязыкового университета, и гарантировать профессиональную переподготовку педагогического персонала. Для этого в статье предлагается использование компетентностного и культурологического подходов для формирования компетентности у студентов и будущих педагогов, раскрытия культуротворческого потенциала ВУЗа в сфере межкультурного взаимодействия. Раскрываются вопросы формирования у студентов компетентности в межкультурном взаимодействии напрямую связанных с их общекультурной подготовкой, личностным развитием, поднимается вопрос о раскрытии культуротворческого потенциала образовательной среды вуза, выход за пределы учебного плана с ограниченным набором дисциплин, в рамках которых заложено формирование рассматриваемой компетенции.

Ключевые слова: интегративность, междисциплинарность, компетентностный подход, культурологический подход, межкультурное взаимодействие, профессиональная переподготовка

Поиск путей повышения качества подготовки студентов в учреждениях высшего образования был и остается одной из актуальных проблем современной методики преподавания различных предметов. Эксперты считают важным представить такой подход, который совмещал бы в себе лучшие черты классического обучения иностранным языкам – основательность, научность, комплексность и новейшие практики с учетом интегративных и трансдисциплинарных связей, с применением информационных технологий, а также коммуникативных способностей современного социума.

Английский язык считается более благоприятной сферой для использования междисциплинарного подхода к обучению.

Личностно-ориентированное образование, предполагающее нововведения в содержание профессионального образования, создание и реализацию новых преподавательских методик, оставляет педагогам пространство для творчества отмечает [13]. Особенно важным остается вопрос преподавания иностранному диалекту студентов «неязыкового» вуза. В условиях сокращения учебных часов, педагог иностранного языка сталкивается с потребностью повышения результативности процесса обучения и поиска наиболее действенных методик, способствующих получению студентами специальных навыков, основанных на высококлассных и лингвистических знаниях.

Междисциплинарность дидактических методов с точки зрения гуманизации образования рассматривает Т.М. Ковалева. Предложенные ей методы гуманитарного познания: «интерпретация текстов, монографическое изучение учащихся, феноменологическое описание типичных или нестандартных ситуаций с последующим их анализом, применение нарративного интервью» [8, с. 227] выступают как совокупность инструментов, применяемых для нового вида академического исследования, который, создает новую образовательную практику согласно принципу индивидуализации обучения. В рамках этого подхода подразуме-

вается, что студент способен составить индивидуальное содержание образования, из-за переноса определённого количества учебных часов на самостоятельное изучение, используя возможностями образовательной сферы [9].

Для того, чтобы стать успешным специалистом, студентам необходимо умение анализировать и критически осмысливать информацию из различных источников. Молодежь особенно подвержена влиянию медиакультуры, поскольку эффективность ее обучения в учебном заведении во многом зависит от умелого использования современных средств коммуникации [14]. Инновационная работа преподавателя стимулирует положительный настрой учащегося на развитие иноязычных способностей, сознательный выбор образовательной траектории, необходимой для получения высокой профессиональной квалификации, ориентируясь на итог, на стыке нескольких областей знаний. Преподаватель позволяет студенту ощутить себя частью активной социальной реальности, принимая создание целостного инновационного мировосприятия и осознания социально значимых черт личности, как стратегии нынешнего образования [4].

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) направлено на освоение английского языка и содержательных компонентов профессиональных дисциплин. Крупченко А.К., Иноземцева К.М. считают, что данный метод обучения позволяет сменить фокус с иностранного языка на специальный предмет и обратно в зависимости от целей и задач. Также стоит помнить о том, что для достижения этих целей необходима разработка специальной методологии, где обучение проходит с применение иностранного языка или на иностранном языке. Ключевыми методологическими принципами интегративного обучения называют: аутентичность, многозадачность, активное обучение, безопасную среду и постепенное освоение знаний [10].

Принцип интегративности занимает почетное место в профессиональной отечественной лингводидактики. Создатели методики решают целый спектр вопросов, требуемых для эффективного действия данного принципа, утверждая взаимосвязь английского языка со специальными сферами знаний просто необходимой. В контексте трансдисциплинарного подхода профессиональное обучение педагога становится особенно значимым. Выявлена тенденция к устойчивому интересу студентов к дополнительному материалу, связанному с профилем основного направления обучения в виде проблемных ситуаций [15]. Нужны хорошие специалисты, которые обладают эластичностью мышления, способны плодотворно работать в стенах современного университета, которые стремятся повышению своей квалификации и занимаются самообразованием.

Всех преподавателей английского языка можно разделить на три категории: первая – это выпускники языковых вузов, закончившие курсы переподготовки по профилю преподаваемой дисциплины; вторая – выпускники, окончившие высшее учебное заведение по другой специальности, но владеющие достаточным знанием иностранного языка; третья – выпускники лингвистического направления подготовки, которые самостоятельно осваивали профессиональные нюансы специализации учащихся. Предпочтение будет отдаваться первой категории педагогов, несмотря на то, что экспертов с подобной квалификации весьма мало, поэтому организация курсов повышения квалификации по программе подготовки соответствующего профиля и тесное сотрудничество разных кафедр в рамках организации учебного процесса стало бы верным решением руководства вуза.

Текущие и потенциальные образовательные потребности современных педагогов могут быть удовлетворены только через комплексную диагностику их профессиональных задач. В то же время результаты самоанализа и самодиагностики не дают исчерпывающей информации для разработки индивидуальной стратегии обучения и программ повышения квалификации. Система текущих и потенциальных образовательных потребностей педагогов базируется на результатах самодиагностики, самоанализа и рефлексии, экспертной оценки, профессиональной экспертизы, анализа правовых, научно-педагогических источников и социокультурного контекста [18]. Целесообразными представляются научные и научно-практические проекты и конференции внутри вуза и между его кафедрами, собрание рабочих групп, с целью написания рабочих структур учебных дисциплин и т.д.

Перенос мыслей и взглядов из одной сферы знаний в другую, умение взаимодействовать с вещественно-теоретической реальностью, формулирование и исследование вопросов, связей и направлений изучения между предметами – важнейшие интеллектуальные способности, по мнению Крючкова В.А., создаваемые при междисциплинарном подходе. Однако, не стоит забывать о полезности введения интегративного подхода. Трансдисциплинарность и интергративность должны дополнять друг друга на теоретическом, методологическом и практическом уровне, отражая гуманистическую направленность и специфику педагогических задач [11].

Ясно, что нововведения в высшем образовании – это основа для базовых компетенций, важных для выпускников российских учебных заведений. Способность комплексно мыслить и нестандартно решать про-

фессиональные задачи – гарантия конкурентоспособности будущего специалиста. Благодаря междисциплинарным связям учащиеся осваивают общекультурные и специальные компетенции, делая упор на знания, приобретённые на предыдущем этапе обучения. Также формируется платформа для усвоения информации следующего полугодия.

Ляховицкий М.В. описывает интеграцию как коммуникативно-когнитивнокомпетентностный подход, обосновывая вероятность её реализации в различных подходах и видя в триединстве основу преподавания иностранному языку [12].

В наши дни, в рамках многих образовательных программ, межкультурное взаимодействие выводится на первый план, в том числе в образовательной среде. Современный педагог обязан эффективно взаимодействовать с обучающимися и важной в данном аспекте является учет культурных, этнических и национальных особенностей участников образовательного процесса. Несомненно и то, что из многообразия способностей, предоставляемых вузом с целью освоения компетенции межкультурного взаимодействия, обучающийся предпочтет в таком случае, то, что ему поближе, формируя свое просветительное место.

Последняя версия ФГОС от 22.02.2018 «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» разделена на две части: коммуникация и межкультурное взаимодействие. Межкультурное взаимодействие понимается как коммуникация между представителями различных культур народов мира, с учетом их историко-социальных, этнических и философских особенностей, способность воспринимать их разнообразие [16].

С первого по третий семестр обучения в университете формируется компетенция межкультурного взаимодействия с помощью дисциплин философско-мировоззренческого модуля: культурологии, истории, философии. На последнем курсе обучения, при выполнении и защите выпускной квалификационной работы, прохождении производственной практики, педагог должен продемонстрировать владение этой компетенцией.

Этого количества дисциплин недостаточно для формирования достаточной компетенции в межкультурном взаимодействии для студентов. Необходимо выйти за рамки перечисленных дисциплин и искать больше методических и теоретических основ формирования компетентности в условиях высшей школы для межкультурного взаимодействия. Поэтому интеграция иноязычной подготовки в профессиональное образование просто необходимо.

Не может использоваться исключительно методологический подход для изучения межкультурного взаимодействия как многогранного и целостного понятия. Межкультурное взаимодействие формируется в условиях синтеза культур. Это социокультурный феномен. Так что рассматривать межкультурное взаимодействие нельзя лишь как синоним терминов «межкультурная компетентность-коммуникация-общение».

Для изучения этого феномена в научной литературе описаны множество подходов.

Можно назвать векторы рассмотрения межкультурного взаимодействия, как социальный, исторический, культурологический, этнокультурный, лингвистический, психологический и системный.

Это многоаспектное понятие, неоднозначное, состоящее из множества структур. Так что необходим синтез названных подходов для отражения сути этого феномена.

Сама дефиниция «межкультурное взаимодействие» свидетельствует о потребности ее рассмотрения с точки зрения культурфилософского расклада, содержащего все без исключения отмеченные векторы. Базой осуществления культурфилософского расклада в воспитании считается теория разговора цивилизаций (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.Г. Костомаров) [2].

Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО разговору цивилизаций предоставляется основная значимость в сохранении будущих поколений. В Соответствии В.Г. Костомарову, разговор цивилизаций не только лишь подразумевает изучение, связь, однако также считается задатком взаимопонимания цивилизаций [9].

Межкультурная связь считается «продуктом» абстрактного рассмотрения трудов ученых в рамках концепции разговора цивилизаций.

Межкультурная связь предполагает собой непростую, многостороннюю процедуру, отображающую связь 2-ух и более представителей разных этносов, цивилизаций на базе разговора; явление, в базе которого находится формирование единой культуры индивидуума, зиждется в общечеловеческих ценностях. Итогом подобного взаимодействия считается профессионализм в межкультурном содействии. По-другому изъясняясь, в фокусе интереса становятся движения, ведущие к становлению единой культуры соучастников, а схемы и принципы взаимодействий, модификации их актуального действия «вырастают» с важной практики, создаются в контексте межкультурного взаимодействия.

Место среди субъектов, резидентами разных цивилизаций делается проблематичным полем данных субъектов, провоцирующим их обоюдные перемены. Разговор цивилизаций базируется на приоритете об-

щечеловеческих ценностей, также подразумевает обогащение и понимание друг друга. Взаимопонимание предполагает целостность, схожесть [6].

Таким образом, культурфилософский аспект в создании компетентности к межкультурному взаимодействию подразумевает общекультурные сборы, формирование своей концепции, ценностных ориентаций предстоящего педагога, никак не противоречащей общечеловеческим ценностям. Основное – организовать учащихся к осмыслению и восприятию других цивилизаций.

Межкультурная связь предполагает собой особенную зону ответственности и нравоучительную задачу. С целью установления нахождения компетентности педагога в межкультурном содействии как особенной зоны ответственности и нравоучительной миссии культурфилософский аспект следует расширить компетентностным [5].

Профессионализм в межкультурном содействии вылезает за границы воздействия ФГОС. Её возможно рассматривать безупречной целью, к каковой обязан устремляться индивид, в том числе предстоящий педагог, в собственном стремлении эффективной индивидуальной и высококлассной самореализации.

Разрешение проблемы подготовки предстоящего педагога к межкультурному взаимодействию более правильно гарантируется с применением модификации встроенного просветительного места университета [3].

С точки зрения компетентностного расклада просветительное место университета предполагает комплекс компетенций, результат каковых считается цель образования. Гарантировать результат ключевых просветительных целей в отсутствии привлечения иных компетенций высшее учебное заведение никак не может.

Следовательно, к вузовской среде стоит отнести и другие организации, объединенные партнерскими отношениями различного рода: школы, учителей-методистов, включенных в сетевое взаимодействие, стажировочные площадки и базы практик, базовые учреждения образования, другие вузы, учреждения культуры и т.п. Даже далекие от образования социальные структуры могут обладать значимыми компетенциями.

Проведенный анализ содержания основных профессиональных образовательных программ, в которых представлены индикаторы достижения компетенции межкультурного взаимодействия, учебного плана, культуротворческого потенциала региона, позволил структурно объединить возможности различных организаций, компетентных в межкультурном взаимодействии, в образовательное пространство вуза.

Исходя из исследований образовательных программ, компоненты образовательного пространства университета:

1. Внутривузовская среда – аудиторная (дисциплины: философия, история, культурология, психология семейных отношений) и внеаудиторная (исследовательская деятельность; кураторские часы; музей истории, археологии, этнографии).

2. Студенческие научные сообщества – конференции и научные мероприятия.

3. Внешняя среда – образовательные и просветительские учреждения субъектов РФ [7].

Не все современные родители обладают достаточным уровнем общей культуры и педагогических знаний, необходимых для воспитания и социализации ребенка. Некоторые родители пассивны, они не хотят ничего менять, а меняются сами, не понимают целей совместной работы со школой и своей роли в ней [15]. Школа становится базой практикой, так как знает психологические основы социального взаимодействия, направленного на решение профессиональных задач; основные принципы организации деловых контактов; методы подготовки к переговорам, национальные, этнокультурные и конфессиональные особенности и народные традиции населения; основные концепции взаимодействия людей в организации, особенности диадического взаимодействия, владеет организацией продуктивного взаимодействия в профессиональной среде с учетом национальных, этнокультурных и конфессиональных особенностей; преодолением коммуникативных, образовательных, этнических, конфессиональных и других барьеров в процессе межкультурного взаимодействия; выявлением разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия и умеет грамотно, доступно излагать профессиональную информацию в процессе межкультурного взаимодействия; соблюдать этические нормы и права человека; анализировать особенности социального взаимодействия с учетом национальных, этнокультурных, конфессиональных особенностей [1].

В основу структуры образовательного пространства университета легли достижения компетенции межкультурного взаимодействия.

Деятельность в образовательной среде высшего учебного учреждения представлена аудиторными и внеаудиторными занятиями.

Университетские преподаватели являются носителями компетенции межкультурного взаимодействия и главной составляющей среды вуза. Путем организации и проведения кураторских часов, совместных меро-

приятий, встреч с ветеранами университета, успешными выпускниками будет обеспечен диалог преподавателей и студентов для передачи компетенции.

Практике в школе так же уделяется важная роль в функционировании образовательного пространства университета. Она способствует практической ориентированности подготовки будущих учителей.

Студенческие научные сообщества усиливают взаимосвязь внутривузовской и внешней среды.

Различные социальные структуры составляют внешнюю среду образовательного пространства, так как обладают значимыми компетенциями. В их число могут входить библиотеки (разных уровней), театры, музеи и культурные центры [17].

Следовательно, можно сделать вывод: междисциплинарность и интегративность – перспективные методы для профессионально-ориентированном преподавания английскому языку. Для их эффективного введения в структуру высшего образования необходима высокая квалификация педагогического состава, имеющего не только знанием языка, но и владеющего надлежащими методиками обучения, а также знаниями из разных сфер будущей профессиональной деятельности студентов (что может быть только при тесной совместной работе с соответствующими системными подразделениями вуза).

Таким образом, формирование у студентов компетентности в межкультурном взаимодействии напрямую связано с их общекультурной подготовкой, личностным развитием, что требует раскрытия культуротворческого потенциала образовательной среды вуза, выход за пределы учебного плана с ограниченным набором дисциплин, в рамках которых заложено формирование рассматриваемой компетенции.

Литература

1. Арябкина И.В. Роль этнических компонентов вузовского образования в формировании культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы // Педагогические традиции народов России и зарубежья. 2013. С. 34 – 38.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества, (2nd ed.), Moscow: Art, 1986. С. 445.

3. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 142 – 153.

4. Делия В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление. Балашиха: ИСЭПИМ, 2005. С. 265.

5. Еловикова Д.А. Формирование компетентности в межкультурном взаимодействии средствами курса «Поликультурное образование» // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 2017. С. 205 – 211.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.

7. Ибрагимова Л.А., Сургутскова Г.А. Business English in foreign training of a competent specialist of technical directions // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 2А. С. 276 – 284.

8. Ковалева Т.М. Принцип индивидуализации как ресурс современного образования. Дидактика в современных социокультурных условиях: учебное пособие / Под. ред. И.М. Осмоловской. Москва, 2015. С. 225 – 230.

9. Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. Москва: Русский язык, 1998. С. 128.

10. Крупченко А.К., Иноземцева К.М. Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста // Языковое образование сегодня – векторы развития. Екатеринбург: Урал, 2014. С. 102 – 116.

11. Крючков В.А. Интеграция содержания учебного процесса как способ совершенствования коммуникативной компетентности учителя-практика (в рамках непрерывного образования учителя). Рязань, 2003. С. 290.

12. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1982. 159 с.

13. Мусницкая Е.В. Подготовка по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей: от традиции к новациям // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 15 (648). С. 108 – 116.

14. Попов К.В., Сургутскова Г.А. Педагогическое обеспечение комплексного подход в системе образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 30.

15. Сургутскова Г.А. Педагогическая сущность, содержание, структура и пути повышения эффективности процесса педагогического обеспечения иноязычной подготовки бакалавров технических направлений // Актуальные проблемы фундаментальных и прикладных дисциплин и методик их преподавания: Материалы очно-заочного семинара. Нижневартовск, 2015. С. 221 – 226.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c

17. Чаптыкова О.Ю. Теоретико-методологические аспекты формирования компетентности будущего учителя в межкультурном взаимодействии // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 4 (43). С. 56 – 61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-formirovaniya-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-v-mezhkulturnom-vzaimodeystvii

18. Ibragimova L., Kandaurova A. Diagnostics of professional challenges as a basis for designing a customized training strategy. SHS Web of Conferences. EDP Sciences, 2019. V. 69. P. 00050. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900050

References

1. Arjabkina I.V. Rol' jetnicheskih komponentov vuzovskogo obrazovanija v formirovanii kul'turno-jesteticheskoj kompetentnosti uchitelja nachal'noj shkoly. Pedagogicheskie tradicii narodov Rossii i zarubezh'ja. 2013. S. 34 – 38.

2. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva, (2nd ed.), Moscow: Art, 1986. S. 445.

3. Vinogradov V.L., Panfilov A.N., Panfilova V.M., Rahmanova A.R. Integrirovannoe obrazovatel'noe prostranstvo vuza i shkoly kak osnova praktiko-orientirovannoj podgotovki budushhih uchitelej. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 5. S. 142 – 153.

4. Delija V.P. Innovacionnoe obrazovanie, formirujushhee innovacionnoe myshlenie. Balashiha: ISJePIM, 2005. S. 265.

5. Elovikova D.A. Formirovanie kompetentnosti v mezhkul'turnom vzaimodejstvii sredstvami kursa «Polikul'turnoe obrazovanie». Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy H Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 2017. S. 205 – 211.

6. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija. Vysshee obrazovanie segodnja. 2003. № 5. S. 34 – 42.

7. Ibragimova L.A., Surgutskova G.A. Business English in foreign training of a competent specialist of technical directions. Pedagogicheskij zhurnal. 2018. T. 8. № 2A. S. 276 – 284.

8. Kovaleva T.M. Princip individualizacii kak resurs sovremennogo obrazovanija. Didaktika v sovremennyh sociokul'turnyh uslovijah: uchebnoe posobie. Pod. red. I.M. Osmolovskoj. Moskva, 2015. S. 225 – 230.

9. Kostomarov V.G., Prohorov Ju.E. Jazyk i «jazyk kul'tury» v mezhkul'turnom obshhenii. Moskva: Russkij jazyk, 1998. S. 128.

10. Krupchenko A.K., Inozemceva K.M. Metodologija mezhdisciplinarnogo inojazychnogo obrazova-nija specialist. Jazykovoe obrazovanie segodnja – vektory razvitija. Ekaterinburg: Ural, 2014. S. 102 – 116.

11. Krjuchkov V.A. Integracija soderzhanija uchebnogo processa kak sposob sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti uchitelja-praktika (v ramkah nepreryvnogo obrazovanija uchitelja). Rjazan', 2003. S. 290.

12. Ljahovickij M.V. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov. Moskva: Vysshaja shkola, 1982. 159 s.

13. Musnickaja E.V. Podgotovka po inostrannym jazykam v vuzah nejazykovyh special'nostej: ot tradicii k novacijam. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. № 15 (648). S. 108 – 116.

14. Popov K.V., Surgutskova G.A. Pedagogicheskoe obespechenie kompleksnogo podhod v sisteme obrazovanija. Mir nauki. 2016. T. 4. № 4. S. 30.

15. Surgutskova G.A. Pedagogicheskaja sushhnost', soderzhanie, struktura i puti povyshenija jeffektivnosti processa pedagogicheskogo obespechenija inojazychnoj podgotovki bakalavrov tehnicheskih napravlenij. Aktual'nye problemy fundamental'nyh i prikladnyh disciplin i metodik ih prepodavanija: Materialy ochno-zaochnogo seminara. Nizhnevartovsk, 2015. S. 221 – 226.

16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie». Konsul'tantPljus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/1f1fff4f7f64c42eca7cc2e9194ee0faf42cf21c

17. Chaptykova O.Ju. Teoretiko-metodologicheskie aspekty formirovanija kompetentnosti budushhego uchitelja v mezhkul'turnom vzaimodejstvii. Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2020. № 4 (43). S. 56 – 61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-formirovaniya-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-v-mezhkulturnom-vzaimodeystvii

18. Ibragimova L., Kandaurova A. Diagnostics of professional challenges as a basis for designing a customized training strategy. SHS Web of Conferences. EDP Sciences, 2019. V. 69. P. 00050. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900050

Surgutskova G.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Nizhnevartovsk State University

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF INTEGRATIVE AND INTERDISCIPLINARY TRAINING FOR INTERCULTURAL INTERACTION

Abstract: the article deals with one of the main problems of teaching a foreign language in higher education at the current stage of education. The aim of the study was the theoretical substantiation of the pedagogical possibilities of integrative and interdisciplinary training of students of non-linguistic specialties for intercultural interaction. Integrative and interdisciplinary preparation for intercultural professional interaction in the educational process will be effective if the pedagogical possibilities of such preparation for intercultural interaction in the logic of the educational process are theoretically justified, which is the hypothesis of this study. To achieve the purpose of the study, the following tasks were set: to consider the pedagogical possibilities of integrative and interdisciplinary training; to theoretically substantiate the pedagogical possibilities of integrative and interdisciplinary training of students of non-linguistic specialties for intercultural interaction. To solve the tasks and test the hypothesis, a set of methods was used in the study: analysis of pedagogical, psychological, sociological, regulatory and methodological literature; content analysis of scientific research, publications, materials; extrapolation.

In the criteria of early professionalization of teaching, the ways of effective introduction of integrative and interdisciplinary approaches are of interest to teachers. Structuring the beliefs of researchers on the conditions and principles of the implementation of these approaches, it is possible to formulate a strategy for the language training of students of a non-linguistic university, and to guarantee the professional retraining of teaching staff. For this purpose, the article suggests the use of competence-based and culturological approaches for the formation of competence among students and future teachers, the disclosure of the cultural potential of the University in the field of intercultural interaction. The issues of the formation of students' competence in intercultural interaction directly related to their general cultural training, personal development are revealed, the question of the disclosure of the cultural potential of the educational environment of the university, going beyond the curriculum with a limited set of disciplines within which the formation of the competence in question is laid is raised.

Keywords: integrativity, interdisciplinarity, competence approach, cultural approach, intercultural interaction, professional retraining

Бирина Е.Р.,
Гордеева В.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет

СТРАХИ ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ В ДОО

Аннотация: в статье говориться о том, что дети-мигранты дошкольного возраста могут испытывать огромное количество страхов, которые оказывают влияние на эмоциональное состояние дошкольников, их общение с окружающими людьми, а также внутренние системы организма ребенка. В период вынужденного переселения существует большое количество причин, которые могут привести к возникновению страхов у детей: новая образовательная организация, незнакомая обстановка места жительства и пр. Взрослые, в первую очередь, специалисты, работающие с детьми-мигрантами дошкольного возраста, должны своевременно обнаруживать, имеющиеся у малыша страхи, и применять наиболее эффективные способы воздействия по их преодолению и устранению. Такие способы взаимодействия взрослых с детьми-беженцами, направленные на преодоление страхов, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

Ключевые слова: детские страхи, причины возникновения, способы устранения, дети дошкольного возраста, дети-беженцы

В современном мире эмоции могут означать страх, и за этим стоит инстинкт самосохранения. Каждый ребенок, а особенно тот, у кого в жизни случаются непредвиденные ситуации, приводящие к стрессу, испытывает страх, возможно, даже несколько его разновидностей. У ребенка дошкольного возраста еще нет достаточного опыта для того, чтобы справиться со своими страхами, разобраться в причинах их появления. Именно поэтому взрослый человек должен уметь понять, в чем заключается страх ребенка, какова причина его появления, а также помочь малышу правильно реагировать на него.

С точки зрения психологии под страхом понимается боязнь определенных ситуаций, предметов, людей, событий, которые влекут за собой выделение в кровь большого количества адреналина [4].

Детские страхи и фобии относятся к специфическим расстройствам. Исходя из возрастных особенностей ребенка, страхи могут проявляться в виде тревог, переживаний и беспокойства. В дальнейшем страхи могут привести к различным сбоям в организме ребенка таким, как: ускорение ритмов сердца, эмоциональной трансформации, сбои в работе дыхательной и других систем организма [2].

Вынужденное переселение (вынужденная миграция) является одной из острых проблем настоящего времени, которая охватывает большинство стран и народов мира. В данный момент эта проблема является одной из самых актуальных для нашей страны, поскольку обстоятельства сегодняшних дней привели к значительному росту количества мигрантов в Российской Федерации. Особо значимой и приводящей к сложным социальным и психологическим последствиям является миграция, которую люди вынуждены осуществить вследствие угрозы потери собственной жизни и членов семьи. Когда данная проблема касается конкретной семьи и она принимает решение мигрировать из страны, в которой они не могут быть защищены в данный момент, страдает в первую очередь ребенок, поскольку ему, наравне с взрослыми, приходится, после пережитых страхов смерти и потери близких, изменить уклад своей жизни, окружение и место жительства.

В настоящее время, встречающееся в литературных источниках описание понятия «вынужденные мигранты», приравнивается по своему значению к термину «беженцы». По данным социологических и статистических исследований, больше тридцати процентов беженцев во всем мире составляют дети в возрасте до 8 лет, которые выступают наименее защищенной из всех возрастных групп вынужденных мигрантов в социальном и психологическом плане. Социальная ситуация развития ребенка-беженца дошкольного возраста претерпевает существенные изменения в результате вынужденной миграции. Эти изменения могут рассматриваться во внешнем и внутреннем планах [1].

Внешний план социальной ситуации миграции у ребенка в дошкольном возрасте связан с резким изменением всех объективных реальностей его существования. Она характеризуется, с одной стороны, постоянным наличием феноменов, вызывающих тревогу, и, с другой стороны, повышенными социальными требованиями, предъявляемыми к ребенку.

Внутренний план социальной ситуации миграции отражается в особенностях переживаний детей-беженцев дошкольного возраста. Одной из наиболее характерных особенностей деятельности переживания является тенденция к символической интерпретации внешнего плана социальной ситуации миграции [3].

Кроме того, внутренний план социальной ситуации миграции оказывает влияние на внутреннюю позицию детей данного возраста и приводит к ее «размыванию». Именно поэтому у дошкольников-беженцев довольно часто встречается либо снижение значимости собственного «Я», либо, наоборот, его гипертрофированное проявление. Подобный дисбаланс между идентификацией и обособлением является причиной отсутствия у большинства детей дошкольного возраста, составляющих группу вынужденных переселенцев, устойчивой динамической самости. Следствием этого выступает поиск идентификационных ресурсов в традиционной культуре своего народа, приносящих ощущение культурной самости и дающих определенную личностную устойчивость для каждого ребенка-мигранта дошкольного возраста [5].

Вынужденная миграция также оказывает влияние на психологическое состояние и развитие детей-беженцев дошкольного возраста. В современных психологических исследованиях выделяются следующие особенности в психическом состоянии детей-беженцев дошкольного возраста. В первую очередь, к таким особенностям в психике детей-беженцев относится высокий уровень посттравматического стресса (ПТСР). Посттравматический стресс возникает у дошкольников-мигрантов вследствие того, что вынужденное переселение, чаще всего, связано с проведением военных операций, их последствиями и сопровождающими их событиями (насилием, жестокостью и пр.), что является травмирующей ситуацией для психики ребенка данной возрастной группы и приводит к соответствующим последствиям.

Также к особенностям психического состояния дошкольников-беженцев относят так называемый «культурный шок», который возникает вследствие конфликта ценностей, а также других трудностей, возникающих в период адаптации к новым социальным и культурным условиям жизни у каждого ребенка-беженца дошкольного возраста [5].

Еще одной проблемой, оказывающей влияние на психическое развитие и состояние психического здоровья детей-беженцев дошкольного возраста является то, что большинство из них «педагогически запущены». Данная особенность возникает вследствие того, что дошкольникам уделяется мало внимания и заботы со стороны близких взрослых, которых ситуация вынужденного переселения заставляет в первую очередь решать проблемы, связанные с материальным и физическим выживанием семьи. Такое поведение родителей, направленное на решение первостепенных проблем, характеризуется отсутствием должного внимания к проблемам развития и обучения детей [3].

Все вышеперечисленные психологические особенности могут привести к проблемам познавательного и эмоционально-волевого развития у детей-беженцев, а также возникновении разнообразных страхов, связанных с изменившимися условиями жизни.

Дети, чьи семьи от безысходности вынуждены мигрировать, испытывают страхи перед новым окружением, обстановкой. Кроме того, они перенимают страхи родителей, начинают бояться смерти и людей, которые могут причинить им вред.

Детям-беженцам дошкольного возраста переживать данные потрясения намного сложнее, особенно, если они являются единственным ребенком в семье, так как в данном случае им бывает не с кем поделиться своими страхами: родители, чаще всего, настолько сильно заняты и обеспокоены переездом, что не замечают психологического состояния ребенка и не могут помочь ему нормализоваться.

После миграции у ребенка-беженца дошкольного возраста могут появиться новые страхи, такие как: страх того, что сверстники или новые педагоги не примут его, что ему могут навредить, а также у них остаются страх смерти и потери близких, которые возникли под воздействием обстоятельств, приведших к переселению. В данном случае на ситуацию сильно влияет и то, что в дошкольном возрасте ребенок имеет такое же восприятие мира, как его родители. Соответственно, родители зачастую переносят свои переживания и опасения на ребенка, тем самым, сами того не замечая, внушают своему малышу чувство тревоги, которое в дальнейшем способно перерасти в страх.

В проведенном нами исследовании были выявлены следующие виды страхов у детей-беженцев дошкольного возраста. В качестве группы, подлежащей диагностике, нами были взяты дети-беженцы дошкольного возраста (5-6 лет) из ДНР и ЛНР, начавшие посещать дошкольные образовательные организации г. Пензы в 2022 году. В исследовании принимали участие дошкольники-беженцы представленной возрастной группы в количестве 10 человек.

С целью проведения диагностики по выявлению имеющихся у детей исследуемой группы страхов нами были использованы изучение содержания страха в продуктах изобразительной деятельности дошкольников (тематический рисунок) и детский апперцептивный тест (ДАТ).

Анализ детских рисунков «страхов» дал возможность изучить, каким образом дошкольники-беженцы осваивают социальное пространство, связанное со страхом, какие образы характеризуют для детей перцепцию содержания страха. Использование методики ДАТ позволило опосредованно изучить содержание страха каждого ребенка, связанного с прошлым опытом.

В ходе проведенного диагностического исследования были получены следующие результаты: страх войны (70%); страх смерти себя и своих близких продемонстрировали все дети, участвующие в исследовании; страх «быть уничтоженным» (80%); страх «быть покинутым» (70%); страх болезни или травмы (50%); страх новых условий в детском саду и взаимоотношений со сверстниками и педагогами (60%).

Таким образом, проведенное изучение страхов детей-беженцев дошкольного возраста показало наличие различных их вариантов, связанных с изменившимися жизненными обстоятельствами и вынужденным переселением, у всех дошкольников.

В рамках проведенного исследования нами была разработана программа адаптации детей-беженцев дошкольного возраста в ДОО и преодоления их страхов «Стань добрее», основанная на применении в работе с дошкольниками выделенной категории различных технологий.

Главным оружием в борьбе со страхами ребенка-беженца в период дошкольного детства выступает игра, которой родители во время сложной ситуации перестают уделять должное внимание. Как следствие этого у дошкольников возникает недостаточная игровая активность, которая стимулирует развитие у ребенка-мигранта дошкольного возраста проявлений тревоги и беспокойства. После вынужденной миграции большинство дошкольников не могут свободно начать контактировать в новом детском саду со сверстниками, начать играть с ними в коллективные игры. Вместе с тем, такие игры и взаимодействие с другими детьми насыщают ребенка положительными эмоциями и способствуют снятию напряжения, а также помогают забыть о своих страхах.

Несмотря на возникающие особенности в психическом состоянии и развитии детей-беженцев дошкольного возраста, игровая деятельность для них выступает ведущим средством воздействия, в том числе, для устранения имеющихся страхов. При этом в своих играх дошкольники-беженцы могут воспроизводить те жизненные обстоятельства, которые привели к возникновению страхов на почве вынужденного переселения. Обыгрывая данные ситуации в специально созданных условиях, через игровые действия, игровых персонажей, в воображаемом плане, дошкольники начинают относиться к своим страхам, как чему-то нереальному, несуществующему и легко преодолимому.

В случае возникновения страха также необходимо общаться с ребенком, разговаривать на волнующую его тему. В процессе беседы с малышом следует выяснить у ребенка, почему он боится, а также когда и при каких обстоятельствах этот страх появился впервые. Если ребенок не хочет отвечать на вопросы взрослого, то следует спросить, чего боится его игрушка, проведя соответствующую ассоциацию. Вербализация страха притупляет его силу, и он уменьшается.

Для успешной адаптации к новым условиям образовательной организации, в которую поступает дошкольник-беженец, необходима также разработка и внедрение в практику работы с детьми специальных программ, направленных на благоприятное протекание этого процесса и устранение возникающих у малышей страхов, связанных с новой обстановкой. Такие программы должны сочетать в себе специальные технологии работы не только с дошкольниками-мигрантами, но и всем детским коллективом, который взаимодействует с ними, а также педагогическими кадрами. Очень хорошо применимы в этом плане арт-технологии, которые могут помочь дошкольнику-беженцу привыкнуть к новой действительности, войти в коллектив сверстников, за счет совместного творчества, восстановить нарушенные связи между разумом и чувствами и тем самым побороть возникшие страхи с помощью творческого самовыражения (нарисовать страх, сочинить историю про него и пр.).

Одной из инновационных технологий, на основе которых возможно построение программ успешной социокультурной адаптации детей-беженцев к ДОО и преодоления их страхов является вариант осуществления технологии позитивной социализации детей в период дошкольного детства – утренний и вечерний круг. В ходе внедрения данной технологии в работу с детьми-беженцами дошкольного возраста, педагог имеет возможность развить у всех дошкольников группы коммуникативные навыки, построенные на основе уважения и взаимопонимания, а также, способность высказывать свои мысли, умение взаимодействовать друг с другом, которые, в свою очередь, являются основой для налаживания контактов, осуществляемых в течение всего периода пребывания малышей в детском саду.

Таким образом, детям-беженцам дошкольного возраста необходимо особое внимание со стороны педагогов ДОО, которые они начинают посещать на новом месте жительства. Экстремальные переживания, связанные с вынужденным переездом из родной страны, могут привести к изменениям в психическом и социальном развитии ребенка-дошкольника, а также стать причиной возникновения всевозможных страхов, которые будут усугублять ситуацию еще больше. В работе с такими детьми педагоги должны применять наиболее эффективные средства взаимодействия, налаживания контактов в новом для ребенка коллективе, а также устранения возникающих страхов и опасений по поводу возможных неудач. Такие способы взаимодействия с детьми-беженцами, направленные на преодоление возникающих у них страхов и социо-

культурную адаптацию к новым условиям, должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям, поэтому лучшим вариантом в период дошкольного возраста для достижения этих целей является игровая деятельность, а также общение с взрослыми и сверстниками в ходе реализации специально разработанных программ, построенных на основе применения разнообразных технологий.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Педагогика, 1986. 318 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Москва: Трикста, 2001. 144 с.
3. Изард Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: «Питер», 1999. 464 с.
4. Кузьмина М. Детский невроз страха. Москва: Педагогическое общество России, 2011. 208 с.
5. Хухлаев О., Счастная Т. Содержание страхов у детей вынужденных мигрантов (на материале исследования детей-беженцев 7-10 лет) // Развитие личности. 2002. № 1. С. 227 – 253.

References

1. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebenka. Moskva: Pedagogika, 1986. 318 s.
2. Zaharov A.I. Nevrozy u detej i podrostkov. Moskva: Triksta, 2001. 144 s.
3. Izard Je. Psihologija jemocij. Sankt-Peterburg: «Piter», 1999. 464 s.
4. Kuz'mina M. Detskij nevroz straha. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2011. 208 s.
5. Huhlaev O., Schastnaja T. Soderzhanie strahov u detej vynuzhdennyh migrantov (na materiale issledovanija detej-bezhencev 7-10 let). Razvitie lichnosti. 2002. № 1. S. 227 – 253.

Birina E.R.,
Gordeeva V.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Penza State University

FEARS OF REFUGEE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE AND WAYS TO ELIMINATE THEM IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: the article says that migrant children of preschool age can experience a huge number of fears that affect the emotional state of preschoolers, their communication with other people, as well as the internal systems of the child's body. During the period of forced relocation, there are a large number of reasons that can lead to fears in children: a new educational organization, an unfamiliar environment of the place of residence, etc. Adults, first of all, specialists working with migrant children of preschool age, should promptly detect the fears that the baby has and apply the most effective ways of influencing them to overcome and eliminate them. Such ways of interaction between adults and refugee children, aimed at overcoming fears, should correspond to the age and individual characteristics of the child.

Keywords: children's fears, causes, ways of elimination, preschool children, refugee children

Зорина Н.С., старший научный сотрудник,
Центр изучения проблем управления и организации
исполнения наказаний в уголовно-исполнительной системе,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний

ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ПРОЯВЛЕНИЯ

Аннотация: в быстро развивающемся современном мире каждый день появляются новые программы, устройства, которые способны облегчить жизнь человека – называют гаджеты (от англ. gadget, переводиться, как «приспособление», «устройство», что обозначает «техническая новинка»). Для того что бы облегчить человеческую жизнь, люди часто используют гаджеты, которые способны помочь. Технические новинки есть повсеместно, даже при рождении ребёнка родители приобретают гаджеты, способные развивать или контролировать его, например, радио-няня. На протяжении жизни гаджеты сменяют друг друга в зависимости от потребностей человека. Новейшие гаджеты настолько прочно вошли в нашу жизнь, что они уже воспринимаются как должное. В данной статье поднимается вопрос о проблеме гаджет-зависимости у детей. Неоднократно мы сталкиваемся с такой проблемой в конкретной семье, где родители зачастую пребывают в состоянии отчаяния, не зная, как изменить сложившуюся ситуацию абсолютной зависимости их ребенка от современных гаджетов. Также уделяется внимание профилактике гаджет-зависимости, которая позволяет разобраться детям распределить их время с пользой и сделать образовательный процесс полезным и интересным.

Ключевые слова: социальная сеть, виртуальный мир, образовательный процесс, гаджет-зависимость, ребенок, интернет, сайт, информация, смартфон, гаджет, компьютер

В современном мире, где происходит быстрый рост развития цифровых технологий, у общества неотъемлемой частью жизни стали гаджеты. Ведь в нынешнее время именно гаджеты делают жизнь человека и комфортной, и удобной, благодаря своей мобильности и эффективности. Данные устройства помогают человеку экономить время, за счет большого количество информации, обществу с ними стало проще жить. Раньше общество легко обходилось без гаджетов, но благодаря научно-техническому прогрессу гаджеты стали незаменимы в обществе. Но стоит учитывать тот факт, что среди всех преимуществ, существует и негативная черта – зависимость, в которой больше всего задействованы дети.

На сегодняшний день зависимость от гаджетов ничуть не уступает алкозависимости и наркозависимости и является весьма серьезной проблемой для общества. Ведь с каждым днем увеличивается число людей, которые становятся зависимыми от гаджетов. И большинство гаджет-зависимых являются дети дошкольного возраста.

Большинство родителей, покупая смартфон ребенку не задумываются какую угрозу несет данный гаджет его ребенку. Ведь родители прежде всего думают о безопасности ребенка, чтобы быстро дозвониться ребенку, либо через определённое приложение видеть, где он находится. А дети вместо того, чтобы проводить время с пользой и взаимодействовать с реальностью, постоянно тянутся к смартфону, при любой возможности стараются контактируют с гаджетом. Именно родители прививают своим детям интерес к гаджетам. Сначала дети играют в телефоне в познавательные игры, учатся считать и изучают алфавит, но в последствии ребенка уже невозможно отнять телефон, так как он полностью погружается виртуальный мир. Ему не интересно становится общение с семьей, с друзьями и он не принимает активного участия в учебе или в кружках, он полностью становится гаджет-зависимым.

Существуют виды гаджет-зависимости, такие как:

- Увлечённый поиск информации. Дети все чаще заняты поиском интересной информации для себя, так называемый «информационный вампиризм», им постоянно необходимо искать информацию, где создается иллюзорное ощущение собственной значимости. И конечно дети не понимают всей опасности зависимости от смартфонов и интернета, где он служит источником коммуникации с окружающими, забывая о реальной жизни. Дети думают, что они находят полезную и нужную для себя информацию и не понимают того, что данная информация может являться опасной не только для психики, но и для жизни. Ведь в сети интернет можно найти информацию порнографического содержания, а также сайты пропаганды насилия и наркотиков. Так как дети постоянно развиваются и им интересна новая информация, где присутствуют элементы взрослой жизни, то в дальнейшем у детей развиваются психические отклонения в виде агрессии и раздражительности, а также может привести к противоправным действиям.

- Ко второму типу гаджет-зависимости относятся дети, которые проводят неумеренное количество времени в социальных сетях с друзьями. Детям нравятся обзаводится новым кругом общением друзей через

социальные сети. И они не понимают, что становятся зависимы, но стоит только у ребенка забрать телефон, как он проявляет агрессивность, раздражительность и чувство переживания и страха. Ребенку сложно уже избавится от данной зависимости, он чувствует неуверенность в себе, ему становится скучно и пропадает настроение. Следовательно родители должны помочь ребенку, чтобы избавиться от зависимости необходимо на определенное время отвлечь ребенка, чтоб он смог общаться в реальном мире.

Именно в социальных сетях дети общаются с различными личностями и обмениваются разной информацией, не подозревая какая психологическая опасность их может ожидать. Ведь дети, которые наблюдают в социальных сетях жизнь других людей, начинают думать, что их жизнь не такая красивая, как у других. Вследствие чего начинают агрессивно себя вести по отношению к другим пользователям, проявляя враждебность и неприязнь, что в дальнейшем приводит к такому феномену, как кибербуллинг. Таким образом, можно сказать, что с появлением информационных технологий и использованием социальных сетей агрессивное преследование переходит в режим «онлайн». И как бы не проявлялись издевательства и травля, для подростков, которые подвергаются нападкам, для них это всегда переживания, а также их самооценка стремительно падает [3].

- К следующей разновидности гаджет-зависимости относится компьютерная игромания. Ребенок все свободное время проводит за компьютером и все свое внимание и сосредоточенность нацелено на компьютерной игре. И ему не важно, что происходит по ту сторону реальной жизни. Тяжело поймать ту грань, когда человек играет, либо становится зависимым человеком. Подросток, погружаясь в виртуальный мир, забывает о домашних делах, учебе, полностью отвергает от себя реальную жизнь. Ведь в игре он чувствует независимость, создает иллюзию реальности, в которой может осуществить любой образ, воплотить свою фантазию, исправлять свои действия и ошибки, оставаясь при этом безнаказанным. Успех в игре создает ощущение радости, подросток чувствует, как он самовыражается и утверждается [2].

Однозначно, стоит сказать, и про азартные игры, где дети так увлечены получением выигрыша. Азартные игры – вид игр, в которых выигрыш и проигрыш зависят главным образом от случая, удачи и гораздо меньше – от умения игрока и, как правило, содержанием выигрыша или проигрыша являются деньги. Примерами являются компьютерные варианты карточных игр, рулетка, лотерея, имитаторы игровых автоматов, то есть компьютерные варианты игрового репертуара казино [1].

Несомненно, стоит отметить, что для ребенка азартные игры являются серьезной психологической нагрузкой, так как он стремиться превзойти робот машину и доказать окружающим свое превосходство, но в случае неудачи начинает вести агрессивно, и погружается в депрессивное состояние. И в дальнейшем сказывается на его психологическом состоянии, которое сказывается на его близких.

Таким образом, стоит сказать, что чем больше ребенок увлечен гаджетами, тем сложнее ему адаптироваться в обществе. Ведь проводя время постоянно в смартфонах, ребенок испытывает психологическую травму, сам того не осознавая. Также у ребенка возникают проблемы со здоровьем, такие как; портится зрение, нарушается режим сна, идет большая нагрузка на позвоночник, в следствии чего портится осанка.

Подводя итог, можно сделать вывод, что необходимы профилактические меры, которые помогут справиться с гаджет-зависимостью у детей дошкольного возраста.

Одну из таким мер нужно проводить в образовательных учреждениях, где детям будет предложено в игровой форме провести занятие о вреде и пользе гаджетов. Дети смогут поделиться на группы и высказать все достоинства и недостатки гаджетов, где в последствии будет проводиться беседа о полезности и вреде гаджетов. Такие занятие могут проводится и с детьми дошкольного возраста, чтоб дети понимали какой вред может принести им смартфон в дальнейшем.

Еще одной мерой по предупреждению гаджет-зависимости является проведение классного часа в образовательных учреждениях. Педагог поможет детям запланировать их день, объяснить, как распределить свои дела, чтобы время оставалась и на использование гаджетов и отдых в том числе.

Таким образом, исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, чтобы предотвратить гаджет-зависимость у детей необходимы комплексные, систематические меры, которые помогут ребенку понять и осознать вред и пользу смартфонов, компьютеров и планшетов, чтобы дети могли распределять свое время и жить реальной жизнью.

Литература

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 190 с.

2. Зорина Н.С. О факторах и профилактике компьютерной зависимости у подростков // Евразийский юридический журнал. 2021. № 8 (159). С. 198 – 199.

3. Зорина Н.С. Социальные сети как пространство кибербуллинга // Государственная служба и кадры. 2022. № 2. С. 37 – 39. DOI 10.24412/2312-0444-2022-2-37-39

References

1. Egorov A.Ju. Nehimicheskie zavisimosti. Sankt-Peterburg: Rech', 2007. 190 s.
2. Zorina N.S. O faktorah i profilaktike komp'juternoj zavisimosti u podrostkov. Evrazijskij juridicheskij zhurnal. 2021. № 8 (159). S. 198 – 199.
3. Zorina N.S. Social'nye seti kak prostranstvo kiberbullinga. Gosudarstvennaja sluzhba i kadry. 2022. № 2. S. 37 – 39. DOI 10.24412/2312-0444-2022-2-37-39

Zorina N.S., Senior Research Officer,
Center for the Study of Problems of Management and Organization of the Execution of Sentences in the Penitentiary System of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service

GADGET ADDICTION IN CHILDREN: THE CONCEPT AND TYPES OF MANIFESTATION

Abstract: in the rapidly developing modern world, new programs and devices appear every day that can make a person's life easier – they are called gadgets (from the English gadget, translated as "device", "unit", which means "technical novelty"). In order to make human life easier, people often use gadgets that can help. Technical innovations are everywhere, even at the birth of a child, parents acquire gadgets that can develop or control it, for example, a radio nanny. Throughout life, gadgets replace each other depending on the needs of a person. The latest gadgets are so firmly embedded in our lives that they are already taken for granted. This article raises the question of the problem of gadget dependence in children. We repeatedly encounter such a problem in a particular family, where parents are often in a state of despair, not knowing how to change the current situation of their child's absolute dependence on modern gadgets.

Keywords: social network, virtual world, educational process, gadget addiction, child, internet, website, information, smartphone, gadget, computer

Обревко Е.Д., аспирант,
Самарский государственный социально-педагогический университет

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается через историческую призму последовательный процесс развития педагогики. А также появление различных методов, социальных институтов, которые определили дальнейшее развитие педагогических инструментов воспитания. Далее на современном этапе выделяется такой метод организации учебно-воспитательного процесса как учебные проекты. Проводится подробный анализ содержания учебных проектов и выделение его специфических особенностей и черт. Целью исследования являлось изучение сущности и свойств учебных проектов через исторический анализ различных форм и методов обучения. В связи с этим ставился целый ряд задач: исследование возникновения образовательного процесса, его дальнейшая эволюция, рассмотрение такого аспекта как воспитание и его влияние на образовательную среду, изучение в динамике методов и форм обучения, которые применялись в разных исторических этапах.

А также исследование нового метода обучения на современном этапе-учебных проектов. Первично дается определение понятия с позиции различных научных точек зрения педагогов и психологов, потом исследуются функции, сущность. Подробно анализируются этапы разработки учебных проектов, а также роль учителя в данной работе. В завершении статьи поднимается насущная проблема реализации учебных проектов педагогами в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: учебные проекты, педагогика, история, коллективный процесс воспитания, обучение, методы, педагогические технологии, социальные институты, субъекты, процесс воспитания, школьники, продукт, форма обучения, образовательный процесс

На протяжении многих столетий человек претерпевал множество эволюционных изменений, что в корне меняло его мировоззрение, взгляды и совокупность навыков и умений, которые формируются на определенном этапе взросления индивида и становления его как личности. Б.Г. Ананьев определяет человека как «личность объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения и субъект общественного поведения -носитель нравственного познания» [1, с. 58]. На первичном этапе более подробно рассмотрим модель «личность объект и субъект исторического процесса». Личность – это результат творческой эволюции, которая известна своей длительностью, многоступенчатостью и выделением специфических черт и особенностей в определенный исторический период. Именно в конкретных временных рамках человек имеет набор индивидуальных навыков и умений (данные черты приобретаются в процессе познания в условиях окружающей действительности), исходя из степени развития экономических, социальных и политических отношений в том или ином обществе. На ранних этапах первобытной общины на формирование личности оказывал влияние весь общинный род. Так, процесс воспитания происходил таким образом, что «окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием» [2, с. 5].

Далее автор подчеркивает, что «зачатки педагогической мысли развивались только на уровне обыденного сознания», которое проявлялось в традициях и фольклоре. Таким образом в первобытном мире организация педагогического процесса состояла из передачи необходимых навыков и умений старшего поколения младшему. В данных условиях педагогика выступала как одним из способов выживания в общинном мире и фактором сохранения опыта и традиций прошлых поколений. А.Н Джуринский пишет, что речь выступала в качестве метода, который позволял обучать и воспитывать младшее поколение. Более того автор подчеркивает, что воспитание и обучение было примитивным и неосознанным. Он выделяет специфические черты воспитания в общинном мире, в первую очередь, групповой и коллективный характер преобладал в процессе воспитания [2, с. 8].

С разложением первобытной общины коллективный процесс воспитания заменился частным, где каждый ребенок социализировался в семье, получая необходимые знания. В частности, на Востоке появился новый социальный институт-школа, который ознаменовал появления новых организационных форм воспитания и обучения, где применялся такой метод как логография (членение на отдельные выражения и слова) и слоговые и фонетические письма. Однако автор отмечает, что «обучение и воспитание в течении весьма длительного времени носили крайне рутинный характер» [2, с. 12].

По итогу процесс обучения был долгим и мучительным. Именно появление школы ознаменовало новый виток развития в педагогики и воспитания. Методы и средства обучения в школе предопределили дальнейшую программу организации образовательного процесса.

Например, в Древней Индии школа как социальный институт и организация учебного процесса четко дифференцировалась в зависимости от каст. Данный аргумент подтверждает В. Торосян: «кастовый строй Индии наложил совершенно специфический отпечаток на воспитание и образование» [3, с. 21].

Более подробно он развивает данную мысль, что для высшей касты важно было жить насыщенной и полноценной жизнью, которую возможно достичь путем духовного саморазвития и приобретения благородных качеств.

Схожие принципы образования существовали в Китае, которые заключались в самосовершенствовании личности. Важно отметить, что «именно в Китае образование стало обязательным условием общественной карьеры, а чиновничьи должности занимались только после прохождения сложнейших государственных экзаменов» [3, с. 23]. Профессия учитель считалась почитаемой профессией в школах, где программа была основана на конфуцианстве. Организация обучения происходила таким образом, что применялись иероглифические письма. Отмечалось, что в китайских школах иероглифическим письмом владели жрецы и умение владеть иероглифами передавалось по наследству, что говорит о малодоступности для широких слоев населения [2, с. 23].

В Японии была аналогичная концепция образования и схожие философские принципы. Существует одна специфическая особенность, которая заключалась в стремлении Японии к красоте [3, с. 23]. В Древней Греции образование считалось священным, высшим наказанием считалось лишение образования. Для гармоничного развития личности применялись различные известные философские концепции, созданным известными мыслителями. К примеру, Пифагор был основателем так называемой «школы акусматиков», где ученики занимались музыкой математикой философией. Автор отмечает, что при различии концепций, принципов и педагогических приёмов они развивали и реализовывали на практике концепцию воспитания гармонический развитой личности –«идеала падении [3, с. 26].

Фундаментом образования в Древней Греции считались такие науки как: арифметика, геометрия, астрономия, музыка, грамматика, риторика и диалектика. Школа Пифагора использовала для обучения такой метод как поиск музыкально-математических связей. Благодаря чему было исследовано золотой сечение. Практика организованного воспитания и образования основана на принципе агностики (соревнования) [3, с. 32].

В Средние Века на формирование личности влияла религия, которая была фундаментом всех основ изучения той или иной области. Источником знаний была Библия, которая изучалась во всех школах в Средневековье. База наук Античности слилась с теологическими учениями и христианскими догмами. «Жесткую трансформацию претерпели «семь свободных искусств»: диалектика превратилась в «служанку теологии», искусство риторики предназначалось для составления проповедей, астрономия – для определения дат христианских праздников, музыкальное искусство ограничивалось церковной службой и т.д.» [3, с. 35].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что исторически методы и средства в образовательном процессе видоизменились, дифференцировались и становились более усложненными. Первично, возникшие первые формы образования отвечали тем потребностям, которые сложились в обществе на определённых этапах. В Средневековье в 13 веке появились первые университеты, В.Н Торосян отмечает, что интеллектуальная деятельность, которая была в учебном заведении была в форме «диспутов» [3, с. 41]. Данный метод организации учебного процесса направлен на всестороннее развитие личности.

В современное время применяются разнообразные методы и средства, которые педагоги используют в процессе обучения школьников и студентов. Существует методы, которые известны с давних времен, но не теряют своей актуальности до сих пор. Однако с развитием технологий и международного интегрирования в сфере образования внедряются новые методы организации учебного процесса. Педагоги и профессора в высших учебных заведениях вводят новые средства, которые позволяют полностью вовлечь школьников и студентов в учебный процесс максимально эффективно с пользой как для педагога, так и для ученика. Учебные проекты как средство обучения с каждым годом становится популярным среди педагогов так как способствует развитию необходимых навыков, которые важны для будущей профессиональной деятельности и повышения успеваемости ребенка в процессе обучения. Учебные проекты развивают базовые навыки так же в научных областях так как во время разработки проектов ученик использует эмпирические и теоретические методы.

Л.В Байбородова и Л.Н Серебренников дают следующие определение учебным проектам. По мнению авторов статьи учебные проекты – это творческая работа по решению актуальной проблемы, цели которой

определяются и достигаются самими детьми в процессе самостоятельного освоения новой для них информации [4, с. 66].

Далее они отмечают ряд функций, которые выполняет проектная деятельность в учебном процессе: диагностическая, формирующая, самореализация, стимулирующая и корректирующая. Авторы раскрывают особенность данных проектов, которая сводится к тому, что дети самостоятельно и поэтапно создают проекты, определяя цели и задачи, источники информации и т.п. Таким образом дети учатся критически мыслить, развивать творческие и организаторские способности. Ученики благодаря проектной деятельности так же развивают навык поиска информации путем ведения в разработку проектов разные источники. Так, они могут научиться комбинировать источники информации и делать свои аналитические выводы.

В своем учебном пособии «Теория обучения и воспитания, педагогические технологии» авторы определяют основные признаки учебных проектов. Так, данные проекты должны содержать определенный уровень творчества (прим. Исполнительский), содержание, характер взаимодействия участников проекта (прим. игровой, исследовательский), количественный состав исполнителей, возрастной состав и т.д. Цели учебного проекта: развитие у детей творчества, самостоятельности, субъективности, рефлективности и формирование универсальных учебных действий. Так же подробно раскрывается этапы проектной деятельности школьников. Среди которых авторы, выделяют такие этапы как: мотивационно-целевой. На данном этапе педагог вовлекает детей и формирует у них заинтересованность в создании собственного проекта. Школьник ставит проблемы, цели и задачи, а также описывает конечный продукт. Исследовательский этап предполагает, что школьник осуществляет сбор и подробный анализ информации, педагог помогает сформулировать гипотезу, подсказывает информационные источники. Таким образом, у школьника формируются «зачатки» проекта. Далее на проектно-ориентировочном этапе школьник оценивает свои идеи и определяет способы решения проблемы, которая были поставлены на первом этапе. Педагог задает наводящие вопросы, направляя школьника в нужное русло. На технологическом этапе школьник и педагог разрабатывают план действий создания проекта. В практическом этапе школьник начинает реализовывать свой план, а педагог помогает. Контрольно-корректирующий этап предполагает выявление недостатков проекта. Презентационный этап включает подготовку презентации проекта, защиту продукта. Педагог контролирует весь процесс подготовки презентации проекта. Аналитико-рефлексивный этап охватывает спектр оценивания и анализа проектной работы, который включает в себя высказывания мнения, определение перспективы для дальнейшего личностного развития в сфере исследования [5]. Профессор В.С Безрукова дает общее понятие, которое включает в себя проектную деятельность как ученика, так и педагога. По мнению профессора педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Автор пишет, о несомненной пользе проектирования, которая кроется в оптимизировании деятельности педагога среди множества методов и средств, которые представлены различными педагогическими науками. Так же проектирование позволяет систематизировать переизбыток информации о педагогике, сделать ее более упорядоченной и структурированной [6, с. 89]. Автор так же подчеркивает, что педагогическое проектирование связано со стремлением педагога организовать для своих учащихся такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой они вполне могли бы раскрыть свой внутренний мир, были бы свободны, и достигали успеха. В.С. Безрукова, таким образом, определяет сущность проектной работы разного уровня.

Е.Н. Землянская пишет, что проектирование в широком смысле это один из механизмов инновационного преобразования действительности и развития общества. Сущность проектирования включает в себя четыре составляющие: «тщательная проработка идеи и формулирование замысла, превращение замысла в продукт, анализ этого продукта. Отличительной особенностью проектирования является его практическая направленность и персональная ответственность за полученные результаты.» Автор пишет о различных видах проектов, реализуемых в основной школе. Существуют научно-технические, сопциальные проекты (акции) [7].

В средней и общей школе субъекты, участвующие в проектах, как правило, наделены равными возможностями внести свой вклад в создание проектной работы. Педагог скорее является ориентиром для школьника в разработке проекта. Сам же школьник принимает активное участие в составлении проекта и реализации готового продукта. Он в состоянии дать критическую оценку свой деятельности и сделать аналитические выводы, а учитель, в свою очередь, корректирует творческую деятельность школьника и указывает на недостатки. В данной ситуации школьник самостоятельно их исправляет. В начальной и дошкольной школах существуют ряд особенностей в силу неопытности школьника, недостаточных теоретических (базовых знаний) вследствие возраста. В проектировании учитель является главным субъектом, а школьник второстепенным. Именно педагог выступает с инициативой реализовать проект. «Дети, а также их родите-

ли вовлекаются в проект на правах помощников, исполнителей отдельных заданий учителя… » [7, с. 199]. В конечном итоге «развивающий эффект» очень слабый. Ребенок лишь косвенно разрабатывает проект, поэтому знания о данной деятельности и опыт лишь поверхностны. Существуют учебные проекты, созданные учениками, но они требует особого контроля и педагогического мастерства со стороны учителя. По мнению Е.Н Землянской в узком смысле учебный проект -это особый вид его учебной деятельности, имеющий начало и конец во времени, направленный на достижение заранее определенного результата-создание продукта [7, с. 199].

Автор также уделяет особое внимание особенностям организации проектов в начальной школе.

Во-первых, рекомендуемый срок выполнения проектов в младшей школе – 1 урок, поскольку дети не в состоянии сосредоточиться на проекте в течении нескольких месяцев в младшем возрасте.

Во-вторых, довольно часто организуются коллективные(групповые) проекты с весомым участием педагога и родителей.

В-третьих, школьники выполняет не целостный проект, а его отдельные элементы.

В-четвертых, предпочтительнее выбирать темы проектов из школьной программы поскольку дети имеют узкий кругозор.

В -пятых, во время работы над проектом важно использовать дидактические материалы, в которых изложены фундаментальные знания о проектной деятельности. Они помогут сориентировать школьника начальных классов в правильное направление.

Таким образом, мы рассмотрели специфические особенности проектной деятельности в младших классах. Определили сущность и понятие учебных проектов. Выявили характерные черты проектирования.

В настоящее время форма обучения-проектная деятельность сталкивается с трудностями при его реализации. В частности, В.В. Гузеев пишет о том, что основная проблема, которая сдерживает масштабное распространение данной формы обучения это трудность «сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов.» Он подчеркивает, что педагогу тяжело удается «сформулировать проектные задания так, чтобы стандартные знания, умения и навыки нашли свое место». Автор статьи указывает, что главная цель учебных проектов личностно-ориентированная, позволяющая ученику стать компетентным в изучении той или иной области [8, с. 32, с. 206-207]. На современном этапе разрабатываются программы учебных проектов, направленные на эффективное освоение знаний и навыков школьниками, а также развитие индивидуально-личностных качеств ученика во время прохождения обучения по общей школьной программе и узкоспециализированной.

Литература

1. Ананьев Б.А. «Человек как предмет познания». СПб.: Питер, 2001. 288 с. (Серия: Мастера психологии).

2. Джуринский А.Н. «История педагогики»: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.

3. История образования и педагогической мысли: учебник для вузов. С. 21.

4. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. II (Психолого-педагогические науки). № 2. С. 66.

5. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Рожков М.И., Чернявская А.П. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата / отв. ред. Л.В. Байбородова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 223 с. (Бакалавр. Академический курс). ISBN: 978-5-534-08189-3 // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/437116 (дата обращения: 04.08.2022). С. 126 – 131

6. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика.Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-технический специльностей. Екатеринбург, 1999. С. 89.

7. Землянская Е.Н. Педагогика начального образования: учебник и практикум для вузов. Москва: Изд-во Юрайт, 2022. 247 с. (Высшее образование). ISBN: 978-5-534-13271-7 // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: https://urait.ru/bcode/494352 (дата обращения: 05.08.2022). С. 197 – 198.

8. Метод проектов: Научно-методический сборник / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский ин-т развития высшей школы БГУ. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000.

References

1. Anan'ev B.A. «Chelovek kak predmet poznanija». SPb.: Piter, 2001. 288 s. (Serija: Mastera psihologii).
2. Dzhurinskij A.N. «Istorija pedagogiki»: ucheb. posobie dlja stud. pedvuzov. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. 432 s.
3. Istorija obrazovanija i pedagogicheskoj mysli: uchebnik dlja vuzov. S. 21.
4. Baĭborodova L.V., Serebrennikov L.N. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo professional'nogo samoopredelenija shkol'nikov. Jaroslavskiĭ pedagogicheskiĭ vestnik. 2014. T. II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). № 2. S. 66.
5. Bajborodova L.V., Harisova I.G., Rozhkov M.I., Chernjavskaja A.P. Teorija obuchenija i vospitanija, pedagogicheskie tehnologii: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata. otv. red. L.V. Bajborodova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izd-vo Jurajt, 2019. 223 s. (Bakalavr. Akademicheskij kurs). ISBN: 978-5-534-08189-3. Obrazovatel'naja platforma Jurajt [sajt]. URL: https://urait.ru/bcode/437116 (data obrashhenija: 04.08.2022). S. 126 – 131
6. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaja pedagogika.Proektivnaja pedagogika: uchebnik dlja industrial'no-pedagog.tehnikumov i dlja studentov inzhenerno-tehnicheskij specil'nostej. Ekaterinburg, 1999. S. 89.
7. Zemljanskaja E.N. Pedagogika nachal'nogo obrazovanija: uchebnik i praktikum dlja vuzov. Moskva: Izd-vo Jurajt, 2022. 247 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN: 978-5-534-13271-7. Obrazovatel'naja platforma Jurajt [sajt]. URL: https://urait.ru/bcode/494352 (data obrashhenija: 05.08.2022). S. 197 – 198.
8. Metod proektov: Nauchno-metodicheskiĭ sbornik. Belorusskiĭ gosudarstavennyĕ universitet. Centr problem razvitija obrazovanija. Respublikanskiĭ in-t razvitija vysshej shkoly BGU. Guzeev V.V. Planirovanie rezul'tatov obrazovanija i obrazovatel'naja tehnologija. M.: Narodnoe obrazova-nie, 2000.

Obrevko E.D., Postgraduate,
Samara State University of Social Sciences and Education

LEARNING PROJECTS AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS

Abstract: the article examines through the historical prism the consistent process of development of pedagogy. As well as the emergence of various methods, social institutions, which determined the further development of pedagogical tools of education. Further, at the present stage, such a method of organizing the educational process as educational projects is singled out. A detailed analysis of the content of educational projects and the identification of its specific features and features are carried out. The purpose of the study was to study the essence and properties of educational projects through a historical analysis of various forms and methods of teaching. In this regard, a number of tasks were set: the study of the emergence of the educational process, its further evolution, the consideration of such an aspect as upbringing and its impact on the educational environment, the study in the dynamics of the methods and forms of education that were used in different historical stages.

As well as the study of a new method of teaching at the present stage-learning projects. Initially, the definition of the concept is given from the standpoint of various scientific points of view of teachers and psychologists, then the functions and essence are examined. The stages of developing educational projects, as well as the role of the teacher in this work, are analyzed in detail. At the end of the article, the urgent problem of the implementation of educational projects by teachers in educational institutions is raised.

Keywords: educational projects, pedagogy, history, collective process of education, teaching, methods, pedagogical technologies, social institutions, subjects, process of education, schoolchildren, product, form of education, educational process

Кондратьева Н.А., преподаватель,
Тюменский индустриальный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ МАССОВОГО ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены общие тенденции становления онлайн образования, показана его важность в подготовке грамотных специалистов. Выявлена роль освоения цифровых технологий в повышении конкурентоспособности работников на рынке труда. Приведены шаги со стороны государства в правовой сфере направленные на внедрение, развитие и рост применения образовательных онлайн технологий, а также принятые меры к переходу на массовую удалённую учебную деятельность в период пандемии COVID-19.

Результатом данной работы стало подведение промежуточных итогов массового внедрения онлайн образования. Было выявлено, что внедрение цифровых коммуникационных технологий ведёт к нивелированию географического фактора в образовательной сфере. При этом появились опасения в росте излишней коммерциализации в обучающей среде. В работе показан успешный опыт применения онлайн технологий. Даны рекомендации для повышения уровня подготовки преподавательского состава, совершенствования педагогических технологий и укрепления заинтересованности учащихся.

Были вскрыты и недостатки проявившиеся в ходе применения удалённого обучения это недостаточная методическая база для обучения онлайн. Как оказалось многие преподаватели были не вполне готовы к переходу на удалённую учебную деятельность не могли контролировать «групповую динамику» это привело к тому, что учебный процесс сводился к формальной выдаче материала и заданий, отсутствовала обратная связь. Учащиеся оказались предоставлены сами себе, что отрицательно сказалось на мотивации и успеваемости обучающихся. Также были отмечены проблемы с обеспечением онлайн занятий с технической стороны.

Ключевые слова: онлайн-образование, online-образование, удалённая учебная деятельность, цифровые образовательные технологии, онлайн-платформа, online-платформа, развитие, модернизация

Правительство Российской Федерации взяло курс на цифровизацию страны, что подразумевает под собой внедрение современных цифровых технологий в различные области жизнедеятельности человека. Не стала исключением и образовательная сфера. Использование персонального компьютера с помощью современных цифровых технологий даёт практически неограниченный потенциал для образования на расстоянии. Дистанционное обучение, соответствуя современным реалиям, даёт возможность приобрести качественные знания большему проценту населения. Оно необходимо тем, кто, во-первых, по каким-либо причинам не может обучаться в традиционной форме, во-вторых, находится на пространственном удалении. При этом цифровые технологии повышают гибкость обучения и преподавания. Поэтому в настоящее время особо востребованы более эффективные и гибкие образовательные технологии, которые способствуют достижению результатов обучения в индивидуальном порядке. Что не менее важно, работодатели все более требовательны к сотрудникам с развитыми технологическими компетенциями, и поэтому учебные заведения должны использовать цифровые технологии в преподавании и обучении [2]. При этом нужно иметь в виду что, цифровые технологии не только позволяют быстро обмениваться информацией, что способствует продвижению нового знания, но и создают предпосылки к коммерциализации сферы образования, когда цифровые технологии обучения могут стать своеобразным рыночным катализатором повышения не только качества, но и стоимости образовательных услуг, ограничивая их доступность.

По оценкам, мировой рынок онлайн-образования может достичь $240 млрд к 2023 году. И хотя бесспорным лидером сегодня остаются США (объем рынка – около $9 млрд), страны Юго-Восточной Азии наращивают свое участие на этом рынке достаточно быстрыми темпами - около 17% в год [4].

Активизация внедрения цифровых технологий в российских учебных заведениях также становится необходимой формой реагирования на современные вызовы глобальных преобразований в образовательном пространстве. При этом одним из подталкивающих моментов перехода на новые формы и технологии обучения стали требования к реализации образовательных программ по федеральным государственным образовательным стандартам создания и структурирования электронной информационной образовательной среды в образовательных организациях [7]. При этом зачастую эти требования носят формальный характер и не всегда понимают специфику реализации образовательной деятельности и потребность в конкретном ресурсе. И дело не в том, что организации не заинтересованы в использовании современных цифровых технологий, которые часто дают им возможность значительно повысить качество образовательных услуг, независимо от местонахождения учащегося и в большей степени в материально-техническом обеспечении

образовательных организаций, квалификация научно-педагогических работников и временные ограничения на разработку и использование технологий дистанционного обучения, которая связана в первую очередь с высокими материальными затратами и в результате поиска бесплатных и наименее дорогостоящих ресурсов и оказывает влияние на качество обучения. Благодаря внедрению цифровых технологий в учебный процесс, формируется совершенно новая инфраструктура взаимодействия науки и образования в границах единого образовательного пространства. При этом развитие инфраструктуры и применение информационных технологий в образовательном процессе и научно-исследовательской работе становится непременным в условиях нынешней конкурентной среды, и влияет на престиж вуза, как на региональном, так и мировом уровне. Однако насколько данные процессы и технологии будут формировать его новое качество остается далеко не праздным вопросом в отношении всех участников данного процесса. И прежде всего это касается готовности к внедрению новых технологий со стороны преподавателей и восприятию их значимости со стороны обучаемых.

Цель современного образования сформировать активного, творчески мыслящего человека, профессионально-компетентностного специалиста, занимающегося самообразованием и саморазвитием, владеющего не только определенным багажом знаний, умений и навыков, но и вооруженного современными инновационными технологиями и способного к решению нетривиальных профессиональных задач. В связи с этим все большую популярность и востребованность получают различные модели и формы индивидуальной траектории образования, онлайн-образования, дистанционного обучения и повышения квалификации. Все большее внимание уделяется индивидуальным особенностям и способностям обучающегося, учитывается его характер и уникальный опыт, в том числе и при реализации инклюзивного образования. Личностно-ориентированный подход является одним из ключевых подходов современной инновационной педагогической деятельности. Его реализация «включает в себя опору на принципы выбора (учащиеся могут выбирать направления, которыми они хотят заниматься), доверия (отсутствие авторитарного давления со стороны преподавателей), творчества и успеха, субъективности, индивидуальности» [3].

Федеральные стандарты нового поколения считают самостоятельную работу учащихся, важной составляющей процесса формирования профессиональных компетенций, самостоятельности, общекультурного становления, готовности к самообразованию и непрерывному обучению в условиях быстрой обновляемости знаний. С каждым годом увеличивается количество часов в учебных планах и рабочих программах дисциплин, которые отводятся на самостоятельную работу. Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение [6].

Онлайн-образование продолжительное время использовалось дозированно, но с наступлением пандемии COVID-19 образовательные учреждения перешли на дистанционное преподавание. При этом основным отличием от стандартного дистанционного обучения стал полный переход на использование онлайн-обучения [8].

Правовой основой введения в учебных заведениях онлайн-технологии стали рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ [5].

Большинство преподавателей, с переходом на онлайн-образование, оказались в непростой ситуации и вели занятия онлайн, не имея соответствующего опыта, достаточной методической и технической базы. Студенты тоже попали не в простую ситуацию ведь помимо хороших знаний, они должны были быть способны обучаться самостоятельно, ориентироваться в собственных стратегиях образования, уметь распределить своё время, рассчитать ресурсы и запланировать желаемый результат. Конечно, в таком положении заниматься онлайн, то есть практически самостоятельно, для многих стало непростой задачей.

Вроде бы логически онлайн-образование должно быть более эффективным: студент вроде бы в идеальных условиях, нет затрат на путь до места учёбы, комфортное рабочее место, и он может без помех получать знания. Но на деле всё не совсем так.

Дело в том, что наш мозг, не может продолжительное время сосредотачивать внимание на одном предмете, в онлайн-режиме ему нужно постоянно стараться сконцентрироваться на словах лекции. В результате постоянного ментального напряжения студент утомляется намного быстрее.

Тут проявляются и другие особенности усвоения информации. Мы знаем, что процесс получения знаний тесно связан с коммуникацией, которая проходит не только вербально, но в невербальной форме. Беседуя, человек получает 80% информации из невербального общения, а из слов только 20%. На лекции студент получает новые знания не только через умственное восприятие, но и через социальное и эмоциональное взаимодействие. При онлайн-обучении остается только умственное понимание, другие каналы взаимодействия отсутствуют. Учебный процесс сводится к формальному озвучиванию материала и объявлению заданий.

В дополнение в педагогической науке существует такое понятие, которое получило название «групповая динамика». Хороший преподаватель всегда контролирует, состояние студентов, какой темп лекции держать, когда требуется пауза или повторное объяснение. При преподавании в онлайн режиме контроль сводится к минимуму. Многие исследователи называют массовое онлайн-обучение в настоящее время, «экстренным» или «непредвиденным» онлайном [12] или даже «кризисной педагогикой», далекой от полноценного онлайн-обучения [13]. Поэтому в сложившейся ситуации онлайн-образование пока не может быть постоянным вариантом обучения.

Коммуникация и интеракция должны стать присущими онлайн-обучению. Социализация и общение студентов между собой считаются важным фактором, предопределяющим удовлетворенность студентов учебой. В онлайн формате дистанция между студентами и педагогом увеличивается не только в виде расстояния, но и в психологическом плане, и именно поэтому студенты на «удалёнке» так нуждаются в обратной связи и стабильном контакте с преподавателем.

Еще один вариант интеракции, взаимосвязь обучающегося с содержанием программы обучения, является ключевым фактором удовлетворенности студентов, который создаёт ощущение получения результата обучения. Студенты чувствуют себя более комфортно в процессе обучения, если учебные материалы легкодоступны онлайн, вызывают интерес к учебе по предмету, способствуют лучшему усвоению содержания онлайн лекций и персонализируют учёбу. К этому можно добавить, что геймификация учебного процесса повышает мотивацию обучающихся [1, 9, 10]. Онлайн-лекции должны быть интересными, с четко выстроенной структурой подчиняющейся логическому плану. В задачу преподавателя входит обеспечение постоянного взаимодействия студентов с материалом представленным онлайн. Несомненно, преподавание в онлайн формате требует умений работы с аппаратными средствами и технологиями. Необходимо не просто освоить современные технологии, а пользоваться ими творчески и методически грамотно.

Умения преподавателя, занимающие центральное место при обучении в онлайн-среде, прочно связаны с разобранными выше тремя видами взаимодействия: преподавателя со студентами, учащихся друг с другом и с учебной программой. Для привлечения и удержания внимания учащихся на онлайн лекциях педагогу необходимо вовлекать их в активное взаимодействие с контентом и стимулировать их в совместную деятельность. При учёбе онлайн, когда отсутствует живая коммуникация или она ограниченна, общение с педагогом и обратная связь являются обязательным условием эффективности обучения.

Стоит учитывать, что поддержка групповой динамики дистанционно, вовлечение учащихся и налаживание обратной связи реализуются иначе, чем во время обучения в аудитории. Для дискуссии группы нужно больше времени и ими сложнее управлять, при этом учащиеся в них менее активны, во многом из-за невозможности видеть невербальные сигналы.

На первое место среди проявивших себя недостатков организации онлайн-обучения можно отнести нарекания к умениям и деятельности преподавателей. Отмечалось, что результативность преподавания в онлайне обусловлена умениями педагога. Многие из них не обладают компетенциями в организации онлайн-занятий, контроля, применения всего спектра возможностей онлайн-платформ и необходимых онлайн-инструментов. В некоторых случаях отмечалось, что подбор инструментов и платформ был немного хаотичным и у студентов, при их освоении, возникало чувство избыточности и излишних затрат времени. Время проявило себя в отношении еще двух аспектов. Оказалось, что у студентов в онлайн-среде временные затраты увеличились сравнительно с обычным обучением. Одновременно отмечался рост объема домашних заданий и учебного материала для самостоятельного усвоения. Это в некоторых случаях вызвало демотивацию и снижения качества студенческих работ.

Другой момент, имеющий связь со временем – это большое количество времени тратится на устранение технических проблем. Деятельность студентов во время занятий затруднена по техническим причинам, не позволяющей всем студентам принять участие в дискуссии. Не все педагоги используют возможность организовать парную и групповую работы. Некоторые преподаватели для компенсации отсутствия непосредственного общения и невербальных знаков более активно применяют визуализацию, что приводит к большей вовлеченности.

Часть студентов восприняли online-обучение как возможность овладеть новыми инструментами и источниками информации, реализовать себя в новых проектах. Но возникли и трудности, так опрос более десяти тысяч студентов российских вузов выявил такие проблемные аспекты, как нехватка общения с преподавателями и другими студентами, технические проблемы, трудности с самоорганизацией [1].

Резюмируя, можно выделить ряд основных умений, которые необходимы для преподавателей применяющих web-ресурсы в процессе предоставления обучающего материала:

– умение организовать учебный процесс, что включает в себя выбор ресурсов и создание методик, анализ результатов;

- умение мотивировать и вовлекать студентов;
- умение организовать своевременную обратную связь;
- умение распоряжаться временным ресурсом;
- умение наладить коммуникацию со студентами.

В целом можно сделать вывод, что качество преподавания с применением различных обучающих сервисов лишь немного ниже традиционного обучения. Спонтанный переход на онлайн-образование не позволил большинству учебных заведений проработать внедрение и интеграцию в учебный процесс новых образовательных стратегий и связанных с ними цифровых и педагогических технологий. Проведённые на сегодняшний день исследования повсеместного перехода на интернет-образование не носят всеобъемлющий характер. Следовательно, для того чтобы сделать окончательный вывод о качестве обучения в период пандемии, необходимы дальнейшие всесторонние исследования. Но всё же стало ясно, что технологии, рассчитанные на постепенное внедрение в образовательный процесс, были представлены в течение ограниченного временного промежутка.

В режиме аврального перехода в online преподаватели, сделали акцент на наиболее полную выдачу учебного материала, при этом на второй план отступило, насколько вытроена структура содержания или какой процент усвоения материала аудиторией, и преподавание стало более центрированным на лекторе, а не на нуждах студентов. Важно предложить педагогам инструменты, для социально-конструктивистской организации учебного процесса в предлагаемой не традиционной форме. Нельзя использовать привычные методы аудиторного обучения, преподавая через web-камеру. Важно увидеть все ограничения форм онлайн-обучения и найти технологии для компенсации выпадающих коммуникативных и социальных компонентов. Нужно осознать, что цифровые технологии всего лишь инструмент, а результативность учебного процесса и удовлетворённость обучением у студентов напрямую зависит от квалификации и умений преподавательского состава.

Литература

1. Атаян А.М., Гурьева Т.Н., Шарабаева Л.Ю. Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 2 (75). С. 7 – 22.

2. Дмитриева Т., Герман Э., Хватова Т. (2018). Цифровые технологии и высшее образование в России: новые инструменты развития. СПб.: ЭДП наук. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184400029 (дата обращения: 08.04.2022)

3. Инновационные педагогические технологии: виды, критерии, подходы // VIA FUTURE /Инновации/Стартапы/Изобретения: https://viafuture. ru/katalog-idej/innovatsionnyepedagogicheskie-tehnologii (дата обращения: 22.03.2022)

4. Магомедов А.М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 134 – 142. URL:https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27084 (дата обращения: 07.02.2022)

5. Приказ Минобрнауки России от 14.03.2020 № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации»: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/ (дата обращения: 27.03.2022)

6. Федеральный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 38.03.01. Экономика: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOSVO03++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.04.2022)

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022) Статья 16 http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 20.03.2022)

8. Хакимова Л.Р. Роль дистанционного обучения в системе высшего образования в период карантинных мероприятий в связи с пандемией COVID-19. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2582 (дата обращения: 09.04.2022)

9. Лаптева С.В. Оценка возможностей перехода на полное дистанционное обучение в современных условиях // Обзор педагогических исследований 2021. Т. 3. № 3. С. 64 – 68.

10. Варенина Л.П. Ресурсы онлайн обучения // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 2. С. 11 – 14.

11. Марандыкина О.В., Егоров Д.Е., Белоглазов М.В., Щербакова Е.Е. Мотивация как основа эффективности при обучении в дистанционном формате // Современный ученый. 2021. № 5. С. 101 – 107.

12. Hodges C., Moore S., Lockee B., et al. The difference between emergency remote teaching and online learning // Educause Review. 2020. Vol. 27 https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (дата обращения: 28.03.2022)

13. Morreale S. P., Thorpe J., Westwick J. N. Online teaching: Challenge or opportunity for communication education scholars? // Communication Education. 020. Vol. 70. № 1. P. 117 – 119. https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Public-Speaking-Online–Not-a-Problem-but-Morreale-Thorpe/b9cb4c4ed77901ced292cdd4138f7f039b017388 (дата обращения: 14.03.2022)

14. Магдиева Н.Т., Маммаева А.З. Интерактивное обучение как инновационная форма развития университета // Современный ученый. 2021. № 1. С. 30 – 35.

References

1. Atajan A.M., Gur'eva T.N., Sharabaeva L.Ju. Cifrovaja transformacija vysshego obrazovanija: problemy, vozmozhnosti, perspektivy i riski. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2021. T. 1. № 2 (75). S. 7 – 22.

2. Dmitrieva T., German Je., Hvatova T. (2018). Cifrovye tehnologii i vysshee obrazovanie v Rossii: novye instrumenty razvitija. SPb.: JeDP nauk. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184400029 (data obrashhenija: 08.04.2022)

3. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: vidy, kriterii, podhody. VIA FUTURE /Innovacii/Startapy/Izobretenija: https://viafuture. ru/katalog-idej/innovatsionnyepedagogicheskie-tehnologii (data obrashhenija: 22.03.2022)

4. Magomedov A.M. Problemy i tendencii razvitija cifrovogo obrazovanija. Pedagogika i prosveshhenie. 2019. № 2. S. 134 – 142. URL:https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27084 (data obrashhenija: 07.02.2022)

5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 14.03.2020 № 397 «Ob organizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti v organizacijah, realizujushhih obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovanija i sootvetstvujushhie dopolnitel'nye professional'nye programmy, v uslovijah preduprezhdenija rasprostranenija novoj koronavirusnoj infekcii na territorii Rossijskoj Federacii»: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348668/ (data obrashhenija: 27.03.2022)

6. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovanija. Uroven' vysshego obrazovanija Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 38.03.01. Jekonomika: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 2020 g. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOSVO03++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (data obrashhenija: 10.04.2022)

7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.12.2021) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.03.2022) Stat'ja 16 http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (data obrashhenija: 20.03.2022)

8. Hakimova L.R. Rol' distancionnogo obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija v period karantinnyh meroprijatij v svjazi s pandemiej COVID-19. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2582 (data obrashhenija: 09.04.2022)

9. Lapteva S.V. Ocenka vozmozhnostej perekhoda na polnoe distancionnoe obuchenie v sovremennyh usloviyah. Obzor pedagogicheskih issledovanij 2021. T. 3. № 3. S. 64 – 68.

10. Varenina L.P. Resursy onlajn obucheniya. Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 2. S. 11 – 14.

11. Marandykina O.V., Egorov D.E., Beloglazov M.V., SHCHerbakova E.E. Motivaciya kak osnova effektivnosti pri obuchenii v distancionnom formate. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 5. S. 101 – 107.

12. Hodges C., Moore S., Lockee B., et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. 2020. Vol. 27 https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (data obrashhenija: 28.03.2022)

13. Morreale S. P., Thorpe J., Westwick J. N. Online teaching: Challenge or opportunity for communica-tion education scholars? Communication Education. 020. Vol. 70. № 1. P. 117 – 119. https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Public-Speaking-Online–Not-a-Problem-but-Morreale-Thorpe/b9cb4c4ed77901ced292cdd4138f7f039b017388 (data obrashhenija: 14.03.2022)

14. Magdieva N.T., Mammaeva A.Z. Interaktivnoe obuchenie kak innovacionnaya forma razvitiya universiteta. Sovremennyj uchenyj. 2021. № 1. S. 30 – 35.

Kondratyeva N.A., Lecturer,
Industrial University of Tyumen

ORGANIZATION OF MASS IMPLEMENTATION OF ONLINE LEARNING

Abstract: the paper examines the general trends in the formation of online education, shows its importance in the training of competent specialists. The role of the development of digital technologies in increasing the competitiveness of workers in the labor market is revealed. The steps taken by the state in the legal sphere aimed at the introduction, development and growth of the use of online educational technologies, as well as the measures taken to switch to mass remote educational activities during the COVID-19 pandemic are presented.

The result of this work was the summing up of the intermediate results of the mass introduction of online education. It was revealed that the introduction of digital communication technologies leads to the leveling of the geographical factor in the educational sphere. At the same time, there were concerns about the growth of excessive commercialization in the learning environment. The paper shows the successful experience of using online technologies. Recommendations are given to improve the level of training of the teaching staff, improve pedagogical technologies and strengthen the interest of students.

The shortcomings that were revealed during the application of distance learning were also revealed, this is an insufficient methodological base for online learning. As it turned out, many teachers were not quite ready to switch to remote learning activities could not control the "group dynamics", which led to the fact that the learning process was reduced to the formal issuance of material and assignments, there was no feedback. The students were left to themselves, which negatively affected the motivation and academic performance of students. Problems with providing online classes from the technical side were also noted.

Keywords: online education, online education, remote learning activities, digital educational technologies, online platform, online platform, development, modernization