

Научный рецензируемый журнал о проблемах
и перспективах образования в России и зарубежом

Педагогический журнал

Том 9, № 3А, 2019.

С. 1-524.



Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

Peer-reviewed academic journal on the problems
and prospects of education in Russia and abroad

Pedagogical Journal

June 2019, Volume 9, Issue 3A.

Pages 1-524.



ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»

Том 9, № 3А, 2019

Выпуски журнала издаются в двух частях: А и В. Периодичность части А – 6 номеров в год. Периодичность части В – 6 номеров в год.

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редсовета и редколлегии, а также другими ведущими учеными.

Доманский Валерий Анатольевич, доктор педагогических наук (13.00.02), профессор, профессор кафедры международного бизнеса, менеджмента и туризма, *Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова* – главный редактор журнала.

Петрунёва Раиса Морадовна, доктор педагогических наук (13.00.08), доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, *Волгоградский государственный технический университет* – заместитель главного редактора.

В журнале рассматриваются вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства, а также значимые результаты и достижения фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области педагогики и инновационных технологий в образовании. Авторами статей являются ведущие специалисты в области педагогической науки, а также исследователи, работающие над диссертациями.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

«Педагогический журнал» включен в «**Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» в соответствии с приказом Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 03 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863), вступившим в силу 1 декабря 2015 года.

Генеральный директор издательства	Е.А. Лисина
Главный редактор	В.А. Доманский, доктор педагогических наук (13.00.02)
Зам. главного редактора	Р.М. Петрунёва, доктор педагогических наук (13.00.08)
Ответственный редактор	Л.В. Луковникова
Научный редактор и переводчик	К.И. Кропачева
Корректоры	Л.Л. Куприянчик, Ф.А. Ильина, И.С. Злобина
Переводчики	И.С. Злобина, Е.А. Злобина, В.И. Лукьянчикова
Дизайн и верстка	М.А. Пучков, М.Л. Песчаная
Адрес редакции и издателя	142400, Московская область, Ногинск, ул. Рогожская, 7
Телефоны редакции	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Сайт	http://www.publishing-vak.ru

Журнал издается с октября 2011 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС77-43675 от 24.01.2011.

ISSN 2223-5434

Учредитель и издатель: «АНАЛИТИКА РОДИС»

Индекс по Объединенному каталогу «Пресса России»: **42957** «Педагогический журнал».

Цена договорная. Подписано к печати 15.06.2019. Печ. л. 67,75. Формат 60x90/8.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 6 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 7242.

Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сушевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"

June 2019, Volume 9, Issue 3A

The issues of the journal are published in two parts: A and B. The publication frequency of part A is 6 times a year. The frequency of part B is 6 times per year.

All articles published in the journal are reviewed by the members of the editorial board and editorial staff as well as by other leading scientists.

Domanskii Valerii Anatol'evich, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, *Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping*, St. Petersburg (Russia) – editor-in-chief.

Petruneva Raisa Moradovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, *Volgograd State Technical University* (Russia) – deputy editor-in-chief.

The journal puts under consideration the issues of professional education, training, retraining and development of competence in all types and levels of educational institutions, subject and field areas, including management and organization of the educational process, forecasting and determining the structure of personnel training taking into account the needs of personality and the labour market, the society and the state as well as significant results and achievements of the fundamental and theoretical and applied research in pedagogics and innovative technologies in education. The articles are written by leading experts in the field of pedagogical sciences and researchers working on dissertations.

The views and opinions of the publisher may not necessarily coincide with those of the authors.

"Pedagogical Journal" ("*Pedagogicheskii zhurnal*") was included in the "**List of the peer-reviewed scientific journals**, in which the major scientific results of dissertations for obtaining Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees should be published" in accordance with Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 793 of July 25, 2014 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 560 of June 3, 2015 that was registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014 (registration No. 33863) and entered into force on December 1, 2015).

CEO of the publishing house	E.A. Lisina
Editor-in-chief	V.A. Domanskii, Doctor of Pedagogy
Deputy editor-in-chief	R.M. Petruneva, Doctor of Pedagogy
Executive editor	L.V. Lukovnikova
Science editor and translator	K.I. Kropacheva
Proof-readers	L.L. Kupriyanchik, F.A. Il'ina, I.S. Zlobina
Translators	I.S. Zlobina, E.A. Zlobina, V.I. Luk'yanchikova
Styling and make-up	M.A. Puchkov, M.L. Peschanaya
Address of the Publisher and the Editorial Board	142400, 7 Rogozhskaya st., Noginsk, Moscow region, Russian Federation
Phones of the Editorial Board	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Website	http://www.publishing-vak.ru

The journal is issued since October 2011.

The publication is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).

Mass media registration certificate:

PI No. FS77-43675 of 24.01.2011.

ISSN 2223-5434.

Founder and Publisher: "ANALITIKA RODIS"

Subscription index of the union catalogue "The Press of Russia": **42957** "Pedagogical journal".

Contract price. Passed for printing on 15.06.2019. 67.75 printed sheets. Format 60x90/8.

Offset printing. Offset paper. Periodicity: 6 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 7242.

Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.

127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

Редакционный совет

по направлению: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

Буторина Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой педагогики, психологии и профессионального обучения, Северный (Арктический) федеральный университет.

Горшкова Валентина Владимировна – действительный член Академии гуманитарных наук, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета культуры, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск.

Клименко Татьяна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, Забайкальский государственный университет.

Койчуева Абриза Салиховна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по воспитательной работе, довузовской подготовке и связям с общественностью, Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия.

Моисеева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет.

Тавстуха Ольга Григорьевна – действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания, Институт повышения квалификации, Оренбургский государственный педагогический университет.

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Шилов Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

по направлению: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Доманский Валерий Анатольевич – главный редактор журнала, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры межкультурных коммуникаций, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова.

Магомедова Тамара Ибрагимовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет.

Солонина Анна Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина.

Федоров Александр Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал), Ростовский государственный экономический университет.

по направлению: 13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Евтушенко Илья Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогика и специальной психологии, Московский педагогический государственный университет.

Маллаев Джафар Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

Назарова Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования, Московский городской педагогический университет.

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Приходько Оксана Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, эксперт Комиссии по ранней помощи детям с ОВЗ при ГосДуме РФ, эксперт МОиН РФ по специальному и инклюзивному образованию, член Национальной ассоциации экспертов по детскому церебральному параличу и сопряженным заболеваниям, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет.

Филатова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Шаповал Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет.

по направлению: 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Анцыперов Владимир Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гимнастики, Волгоградская государственная академия физической культуры.

Германов Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Педагогический институт физической культуры и спорта, Московский городской педагогический университет.

Горелов Александр Александрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

по направлению: 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Грусман Владимир Моисеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музеологии и культурного наследия, Санкт-Петербургский государственный институт культуры.

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной университет.

Хилько Николай Федорович – доктор педагогических наук, доцент, ст. научный сотрудник, Российский государственный научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева (Сибирский филиал); профессор, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

по направлению: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Везиров Тимур Гаджиевич – академик Международной академии информатизации, академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет.

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет.

Лукьянова Маргарита Ивановна – академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Нестеренко Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Самарский государственный технический университет.

Никитина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Петрунёва Раиса Морадовна – заместитель главного редактора журнала, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет.

Шмелева Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования и социальной деятельности, Ульяновский государственный университет.

Редакционная коллегия

Виневский Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, завкафедрой художественных дисциплин, Московский художественно-промышленный институт.

Клюев Александр Сергеевич – доктор философских наук, профессор кафедры музыкального воспитания и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Михеева Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела, Российская национальная библиотека.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет.

Якушев Александр Николаевич – доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры гражданского и государственного права, Черноморская гуманитарная академия.

Editorial Board

Antsyperov Vladimir Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Gymnastics, Volgograd State Academy of Physical Culture (Russia).

Benin Vladislav L'vovich – Doctor of Pedagogy, PhD in Philosophy, Professor, Head of the Department of culturology and socio-economic disciplines, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Russia).

Butorina Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of pedagogics, psychology and professional training, Northern (Arctic) Federal University (Russia).

Domanskii Valerii Anatol'evich – Editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St. Petersburg (Russia).

Evtushenko Il'ya Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of oligophrenopedagogy and special psychology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

Fedorov Aleksandr Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, deputy research director, Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics (Russia).

Filatova Irina Aleksandrovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University (Russia).

Furyaeva Tat'yana Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of social pedagogics and social work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Germanov Gennadii Nikolaevich – Doctor of Pedagogy, Professor, Pedagogical Institute of Physical Culture and Sports, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Gorelov Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of REC of sport and recreation technologies, Belgorod State University (Russia).

Gorshkova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, full-fledged member of the Academy of Humanities, Dean of the Department of culture, Head of the Department of social psychology, St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (Russia).

Grusman Vladimir Moiseevich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Museum and Cultural Heritage, St. Petersburg State Institute of Culture (Russia).

Ignatova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of psychology and pedagogics, Siberia State Technological University named after M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk (Russia).

Khil'ko Nikolai Fedorovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Researcher, Russian State Scientific and Research Institute of Cultural and Natural Heritage named after D.S. Likhachev (Siberian branch); Professor, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky (Russia).

Klayberg Yurii Aleksandrovich – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Regional University (Russia).

Klimenko Tat'yana Konstantinovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics, Zabaikalsky State University (Russia).

Koichueva Abriza Salikhovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of psychology and pedagogics, Karachaevo-Circassian State Technological Academy (Russia).

Leifa Andrei Vasil'evich – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of psychology and pedagogics, Amur State University (Russia).

Luk'yanova Margarita Ivanovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of management and educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Russia).

Magomedova Tamara Ibragimovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of the Russian language and literature teaching methodology, Dagestan State University (Russia).

Mallaev Dzhafar Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of correctional pedagogy and special psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia).

Nazarova Nataliya Mikhailovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Nesterenko Vladimir Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Samara State Technical University (Russia).

Nikitina Elena Yur'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Russian language and literature and Russian language and literature teaching methodology, Chelyabinsk State Pedagogical University (Russia).

Ovchinnikova Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of correctional pedagogy and correctional psychology, Leningrad State University named after A.S. Pushkin (Russia).

Petruneva Raisa Moradovna – Deputy editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University (Russia).

Prikhod'ko Oksana Georgievna – Doctor of Pedagogy, Professor, expert of the commission for child care, expert on special and inclusive education, member of the National Association of experts on children's cerebral palsy and related diseases, Director of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Head of the Department of speech therapy, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Shapoval Irina Anatol'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of special psychology, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Shilov Aleksandr Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional pedagogics, Institute of psychology, pedagogics and management of education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Shmeleva Natal'ya Borisovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional education and social activities, Ulyanovsk State University (Russia).

Solonina Anna Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Russia).

Tavstukha Ol'ga Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics and psychology, Institute of improvement of professional skills and retraining of educators, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Vezirov Timur Gadzhievich – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of International Academy of Informatization, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor at the Department of methods of teaching mathematics and computer science, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Advisory Board

Klyuev Aleksandr Sergeevich – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of music education, Herzen State Pedagogical University (Russia).

Mikheeva Galina Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, leading research associate of the Department of history of librarianship, National Library of Russia (Russia).

Obraztsov Pavel Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the faculty of continuing professional education and advanced training, Head of the Department of continuing education and modern educational technologies, Orel State University (Russia).

Vinevskii Vladimir Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Docent, Head of the Department of art disciplines, Moscow Art Industrial Institute (Russia).

Yakushev Aleksandr Nikolaevich – Doctor of History, PhD in Pedagogy, Professor at the Department of civil and public law, Black Sea Academy of Humanities (Russia).

Содержание

Теория и методика профессионального образования

Колькина Елена Анатольевна Фоменко Елена Геннадьевна Новоселова Галина Алексеевна Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов современного вуза.....	11
Латыпова Эльвира Рашитовна Душанбаева Ямиля Радиковна Клявлин Азат Маратович Значение фразеологических единиц при обучении межкультурной коммуникации	17
Киндря Наталия Александровна Принцип индивидуального подхода в современной методике преподавания РКИ	24
Киндря Наталия Александровна Принцип коммуникативности при индивидуализированном обучении в зарубежной методике.....	31
Ляшенко Мария Сергеевна Даричева Мария Вячеславовна Технология педагогического проектирования процесса формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе.....	37
Даричева Мария Вячеславовна Швецова Елена Александровна Специфика учебного пособия по обучению профессионально-иноязычному общению будущих дизайнеров.....	46
Минеева Ольга Александровна Максимова Ксения Алексеевна Бакулина Наталья Александровна Гнездин Андрей Владимирович Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в LMS Moodle.....	56
Запевалов Андрей Валентинович Кузин Дмитрий Александрович Запевалова Лариса Юрьевна Организация проектной деятельности студентов инженерных направлений в соответствии с принципами международной инициативы CDIO.....	64
Павлова Наталия Владимировна Формирование основы вокально-исполнительской деятельности певца	72
Павлова Наталия Владимировна Формирование фонетических навыков в фонационной деятельности исполнителя.....	78
Боровкова Марина Владимировна Ялаева Наталья Вячеславовна Садыкова Наталья Валерьевна Жеребцова Евгения Валерьевна Информационно-образовательная среда УрГЮУ как условие организации обучающего и контрольного тестирования студентов-юристов в процессе обучения иностранному языку (система «INDIGO»)	85
Кабалин Владимир Львович Прищеп Владимир Николаевич Сергеев Алексей Николаевич Формирование компетенций тактического мышления командира.....	95

Батурин Алексей Евгеньевич	
Катков Александр Евгеньевич	
Коваленко Владимир Николаевич	
Учет соматотипов студентов при выборе средств и методов физической культуры.....	103
Минникова Юлия Михайловна	
Оценка качеств профессионализма воспитателей на основе диагностики развития детей раннего возраста.....	112
Козлова Наталия Геннадьевна	
Педагогическая сущность понятия социокультурной среды образовательного учреждения, значение ее формирования.....	119
Покалова Татьяна Анатольевна	
Развитие навыков устного общения на английском языке на основе модели речевых ситуаций.....	127
Кануков Астемир Мусович	
Анализ зарубежного и отечественного опыта организации работы с преемственностью кадров в системе образования	136
Мудракова Ольга Александровна	
Юдина Ксения Дмитриевна	
Компетентность современного учителя информатики как основа формирования ключевых компетенций обучающихся.....	143
Мудракова Ольга Александровна	
Романова Анастасия Олеговна	
Конверсия учебных документов на традиционных носителях в электронные как важнейшая задача современного образования.....	151
Пудло Петр Максимович	
Илькин Алексей Николаевич	
Романов Михаил Иванович	
Михно Леонид Владимирович	
Плотников Вадим Владимирович	
Анализ содержания федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта хоккей	158
Карелин Владислав Михайлович	
Культурные трансформации высшего образования: на пути к университету эпохи сверхсложности.....	166
Кульбах Ольга Станиславовна	
Зинкевич Елена Романовна	
Леонтьев Сергей Валерьевич	
Торопкова Елена Вениаминовна	
Анатомическое моделирование как дополнительный метод организации самостоятельной работы студентов медицинского университета в процессе изучения анатомии человека	173
Царьков Анатолий Михайлович	
Илькин Алексей Николаевич	
Филатов Виктор Владимирович	
Плотников Вадим Владимирович	
Взаимосвязь показателей эффективности игры у хоккеистов на этапе спортивного совершенствования в соответствии с игровым амплуа в команде	181
Волегжанина Ирина Сергеевна	
Становление и развитие профессиональной компетентности инженера в условиях цифровой трансформации производства (на примере университетов транспорта)	189
Ковальчук Светлана Владимировна	
Герасименко Татьяна Леонидовна	
Психологические особенности современных студентов и их учет в преподавании иностранного языка	199

Колобкова Анастасия Анатольевна Учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений: методический аспект	208
Царская Татьяна Сергеевна Кушнырь Любовь Александровна Ситникова Анастасия Юрьевна Методологическая основа модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского и биологического направления подготовки	216
Шачкова Эльвира Вадимовна Педагогические принципы развития творческого потенциала художников-педагогов средствами миниатюрной композиции	231
Кондратьев Сергей Дмитриевич Социальная среда личности курсанта образовательной организации МВД России: девиантное поведение и риски	238
Борисова Елена Владимировна Особенности проявления и предпосылки к формированию управленческих компетенций преподавательского состава вуза	245
Ноздрин Наталья Александровна Результаты экспериментальной работы в условиях контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля (внешний аудит)	253
Ноздрин Наталья Александровна Русскова Ольга Борисовна Результаты экспериментальной работы в условиях контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля (внутренний аудит)	270
Ноздрин Наталья Александровна Внешняя экспертиза алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля	282
Преснухина Ирина Александровна Принципы-детерминанты третьего уровня высшего образования	290
Лукьянчук Галина Валентиновна Формирование креативной компетентности магистров психологии с использованием фундирующих механизмов построения знаниевых конструкторов	299
Ноздрин Наталья Александровна Воронцова Юлия Александровна Куцобина Наталья Владимировна Формирование интеллектуальных потребностей студентов технических вузов с использованием интерактивных технологий (на примере изучения темы «Высшее образование»)	307
Любягина Ольга Анатольевна Камалева Алсу Рауфовна Исторические корни развития термина «Логическое мышление» (Первобытное общество, Древний мир)	313

Теория и методика обучения и воспитания

Ван Юэхань Интернет-ресурсы в обучении русскому языку в вузах Китая: результаты анкетированного опроса китайских русистов	325
Одишвили Георгий Нодариевич Компоненты системы патриотического воспитания старших школьников на уроках истории	337

Любомирова Ирина Юрьевна Бобрицкая Юлия Михайловна Особенности обучения иностранному языку студентов с проявлением семантической и аграмматической дислексии	344
Демьянчук Лариса Николаевна Демьянчук Роман Викторович Стрижак Наталья Анатольевна Кац Екатерина Эдуардовна Модель непрерывного образования детей с аутизмом в условиях современной школы.....	354
Иванов Олег Владимирович Морозов Андрей Алексеевич Удалось ли детализировать требования федерального государственного образовательного стандарта?	365
Ван Линлин Лянь Бинбин Создание профессионального учебного сообщества для преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах	375
Айдарова Гиляна Петровна Гадышева Антонина Бембеевна Реализация принципа этнокультурной коннотации при изучении литературы в общеобразовательной школе	382
Варющенко Виктор Иванович Гайкова Оксана Викторовна Роль учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе.....	393
Варющенко Виктор Иванович Гайкова Оксана Викторовна Инструктивная лекция как средство подготовки учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов	402
Гилёв Денис Викторович Матвеева Мария Павловна Факторы, влияющие на успешное освоение математики в среднем звене школы	410
Муратова Анжелика Артуровна Максименко Елена Ивановна Сотникова Юлия Викторовна Семейные ценности как основа формирования нравственно-правовой культуры личности	418
Голякова Валерия Александровна Проектирование учебно-познавательных ситуаций на основе компетентностно-ориентированных профессиональных задач в военном вузе	429
Демина Татьяна Юрьевна Демин Виктор Вадимович Иванцова Наталья Николаевна Использование метода рационализации при решении неравенств профильного ЕГЭ по математике.....	439
Зеленская Татьяна Александровна Мирзоев Махмашариф Сайфович Общекультурный компонент содержания обучения геометрии	446
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Браженская Наталья Евгеньевна Эмоциональная культура сотрудников органов внутренних дел.....	452
Кушка Марк Григорьевич Педагогические принципы профилактики девиантного поведения подростков	459

Пашуткина Татьяна Викторовна	
Иновационные подходы к организации и содержанию воспитания обучающихся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования	465
Хохлова Наталия Ивановна	
Солтыс Татьяна Викторовна	
Психолого-педагогическое сопровождение курсов для родителей	472
Пархоменко Мария Михайловна	
Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования.....	480
Виноградов Владислав Львович	
Талышева Ирина Анатольевна	
Пегова Хэнэ Раилевна	
Конструирование общепедагогической подготовки учителя в условиях непрерывного образования (на примере модуля «Практика личностно-ориентированного образования»).....	486
Панькин Аркадий Борисович	
Чжэн Фань	
Малая Анна Геннадьевна	
Формирование поликультурного сознания иностранных студентов в процессе межкультурного диалога.....	494
Подольская Олеся Александровна	
К проблеме формирования у подростков готовности к выбору жизненных стратегий в учреждениях дополнительного образования.....	502
Плетенева Ирина Финогеновна	
Емельянова Ирина Дмитриевна	
Подольская Олеся Александровна	
Модель формирования готовности к профессиональному самоопределению у лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	508
Лихачева Светлана Андреевна	
Мир детства в концепции педагогического исследования	517

Contents

Theory and methods of professional education

Elena A. Kol'kina

Elena G. Fomenko

Galina A. Novoselova

Psychological and pedagogical aspects of the physical education of students in modern higher education institutions11

El'vira R. Latypova

Yamilya R. Dushanbaeva

Azat M. Klyavlin

The importance of phraseological units in teaching intercultural communication17

Nataliya A. Kindrya

Principle of individual approach in modern methods of teaching Russian as a foreign language24

Nataliya A. Kindrya

The principle of communicativeness in individualized training in a foreign methodology31

Mariya S. Lyashenko

Mariya V. Daricheva

The technology of pedagogical design in the process of forming psycho-pedagogical culture of students in higher education37

Mariya V. Daricheva

Elena A. Shvetsova

The specifics of the training manual for teaching professional foreign language communication of future designers.....46

Ol'ga A. Mineeva

Kseniya A. Maksimova

Natal'ya A. Bakulina

Andrei V. Gnezdin

Organising the independent work of students of a pedagogical higher education institution in the LMS Moodle.....56

Andrei V. Zapevalov

Dmitrii A. Kuzin

Larisa Yu. Zapevalova

Organization of project activities of engineering students in accordance with the principles of the CDIO international initiative64

Nataliya V. Pavlova

The formation of the basis for vocal activities of a singer72

Nataliya V. Pavlova

The formation of phonetic skills in the phonation activity of a performer78

Marina V. Borovkova

Natal'ya V. Yalaeva

Natal'ya V. Sadykova

Evgeniya V. Zherebtsova

The information and educational environment of the Ural State Law University as a condition for organising training and control testing of law students in the process of foreign language teaching (the "INDIGO" system).....85

Vladimir L. Kabalin

Vladimir N. Prishchepa

Aleksei N. Sergeev

The formation of the commander's competence of tactical thinking95

Aleksei E. Baturin	
Aleksandr E. Katkov	
Vladimir N. Kovalenko	
Considering student's somatotypes when choosing means and methods of physical education	103
Yuliya M. Minnikova	
Assessing the professionalism of kindergarten teachers on the basis of the diagnostics of the development of early-age children.....	112
Nataliya G. Kozlova	
The pedagogical essence of the concept of the sociocultural environment of an educational institution, the importance of its formation.....	119
Tat'yana A. Pokalova	
The development of oral communication skills in English on the basis of the model of speech situations	127
Astemir M. Kanukoev	
Analysis of foreign and domestic experience of the organization of work with continuity of shots in an education system.....	136
Ol'ga A. Mudrakova	
Kseniya D. Yudina	
The competence of a modern computer science teacher as the basis for the formation of students' core competencies.....	143
Ol'ga A. Mudrakova	
Anastasiya O. Romanova	
Conversion of training documents on traditional media to electronic ones as the main task of modern education	151
Petr M. Pudlo	
Aleksei N. Il'kin	
Mikhail I. Romanov	
Leonid V. Mikhno	
Vadim V. Plotnikov	
Content analysis of the Federal Standard of Hockey Training	158
Vladislav M. Karelin	
Cultural transformations of higher education: towards the university in the age of supercomplexity.....	166
Ol'ga S. Kul'bakh	
Elena R. Zinkevich	
Sergei V. Leont'ev	
Elena V. Toropkova	
Anatomical modeling as an additional method of organizing independent work of students of a medical university in the process of studying human anatomy	173
Anatolii M. Tsar'kov	
Aleksei N. Il'kin	
Viktor V. Filatov	
Vadim V. Plotnikov	
Interrelation between the performance efficiency measures of hockey players at the stage of athletic perfection and the in-game roles in the team	181
Irina S. Volegzhanina	
The becoming and development of an engineer's professional competency within the industry digital transformation (by an example of transport universities)	189
Svetlana V. Koval'chuk	
Tat'yana L. Gerasimenko	
Psychological features of modern students and their accounting in teaching a foreign language	199

Anastasiya A. Kolobkova Russian-Latin learner's dictionary of legal terms and popular expressions: methodological aspect.....	208
Tat'yana S. Tsarskaya Luybov' A. Kushnyr' Anastasiya Yu. Sitnikova Methodological basis of the model of bilingual communicative competence in medical and biological students.....	216
El'vira V. Shachkova The development of creative activity in future teachers of fine arts in miniature activities	231
Sergei D. Kondrat'ev Social environment of the personality of the course of educational organization of the ministry of internal affairs of Russia: deviant behavior and risks.....	238
Elena V. Borisova Features of management and background to the formation of the management competences of the teacher of the university.....	245
Natal'ya A. Nozdrina Results of experimental work in the conditions of the control subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters of training of technical colleges graduates (external audit)	253
Natal'ya A. Nozdrina Ol'ga B. Russkova Results of experimental work in the conditions of the control subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters of training of technical colleges graduates (internal audit).....	270
Natal'ya A. Nozdrina External examination of the design algorithm for the competence-based content of natural sciences in the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activities of students in technical colleges	282
Irina A. Presnukhina The determinant principles of the third level of higher education	290
Galina V. Luk'yanchuk Formation of creative competence of masters of psychology using fundamental mechanisms for constructing knowledge constructs.....	299
Natal'ya A. Nozdrina Yuliya A. Vorontsova Natal'ya V. Kutsobina Forming intellectual needs of technical university students using interactive technologies (on the example of studying the theme "Higher Education")	307
O'lga A. Lyubyagina Alsu R. Kamaleeva The historical roots of the development of the term "Logical thinking" (primitive society, the ancient world)	313
<i>Theory and methods of teaching</i>	
Yuehan Wang Internet resources in teaching Russian in universities in China: the results of a survey of Chinese Russian scientists	325
Georgii N. Odishvili The components of the system of patriotic education of the senior school students at history lessons	337
Irina Yu. Lyubomirova Yuliya M. Bobritskaya Features of teaching foreign language students with the manifestation of semantic and agrammatic dyslexia	344

Larisa N. Dem'yanchuk Roman V. Dem'yanchuk Natal'ya A. Strizhak Ekaterina E. Kats	A model for continuing education of children with autism in a modern school	354
Oleg V. Ivanov Andrei A. Morozov	Did we manage to detail the requirements of the federal state educational standard?	365
Lingling Wang Bingbing Lian	The creation of a professional learning community for foreign language teachers in colleges and universities	375
Gilyana P. Aidarova Antonina B. Gadysheva	Implementation of the principle of ethno-cultural connotation in the study of literature in secondary school	382
Viktor I. Varyushchenko Oksana V. Gaikova	The role of the teacher in the discussion about controversial question in the class	393
Viktor I. Varyushchenko Oksana V. Gaikova	Instructional lecture as a means of training a history teacher to teaching discussion questions	402
Denis V. Gilev Mariya P. Matveeva	Factors affecting the successful studying of mathematics in middle school	410
Anzhelika A. Muratova Elena I. Maksimenko Yuliya V. Sotnikova	Family values as the basis for the formation of the moral and legal culture of a person	418
Valeriya A. Golyakova	Design of educational and cognitive situations based on competence-oriented professional tasks in military higher education institution	429
Tat'yana Yu. Demina Viktor V. Demin Natal'ya N. Ivantsova	Using the method of rationalization in solving inequalities of the profile exam in mathematics	439
Tat'yana A. Zelenskaya Makhmasharif S. Mirzoev	General cultural component of the content of teaching geometry	446
<i>General pedagogics, history of pedagogics and education</i>		
Natal'ya E. Brazhenskaya	The emotional culture of the staff of internal affairs bodies	452
Mark G. Kushka	Pedagogical prevention of deviant behavior of teenagers	459
Tat'yana V. Pashutkina	Innovative approaches to the organization and content of education trained in the implementation of the federal standards of general education	465
Nataliya I. Khokhlova Tat'yana V. Soltys	Psychological and pedagogical support of courses for parents	472

Mariya M. Parkhomenko	
The peculiarities of organization in cooperative learning during the English lessons in the system of Inclusive education in Russia	480
Vladislav L. Vinogradov	
Irina A. Talysheva	
Khene R. Pegova	
Designing general pedagogical teacher training in the context of continuing education (on the example of the module "Practice of personality-oriented education").....	486
Arkadii B. Pan'kin	
Fan Zheng	
Anna G. Malaya	
Formation of multicultural consciousness of foreign students in the process of intercultural dialogue.....	494
Olesya A. Podol'skaya	
Problem of formation in adolescents readiness to select living strategies in additional education institutions.....	502
Irina F. Pleteneva	
Irina D. Emel'yanova	
Olesya A. Podol'skaya	
Model of the formation of readiness for professional self-determination in persons with disabilities	508
Svetlana A. Likhacheva	
The world of the childhood in the concept of a pedagogical research	517

УДК 378

Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов современного вуза

Колькина Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания,
Забайкальский государственный университет,
672039, Российская Федерация, Чита, ул. Александрово-Заводская, 30;
e-mail: lena.kolkina@bk.ru

Фоменко Елена Геннадьевна

Кандидат биологических наук,
доцент кафедры физического воспитания,
Забайкальский государственный университет,
672039, Российская Федерация, Чита, ул. Александрово-Заводская, 30;
e-mail: feg2000@ya.ru

Новоселова Галина Алексеевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания,
Забайкальский государственный университет,
672039, Российская Федерация, Чита, ул. Александрово-Заводская, 30;
e-mail: novoselovaga@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается образовательный процесс, содействующий формированию мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом, основам здорового образа жизни и формированию культуры личности. Авторы предполагают, что психолого-педагогическая работа в современном вузе заключается в развитии методов самоконтроля, саморегуляции, познавательных процессов, а также в развитии волевых качеств, умения управлять собственным поведением в условиях учебного педагогического процесса физкультурно-спортивной деятельности и жизнедеятельности в целом. Целями данной статьи являются обозначение и раскрытие проблемы физического образования студентов с точки зрения психологического и педагогического аспектов. Это многоуровневая проблема, которая требует многостороннего рассмотрения. Положительный эффект, оказываемый на здоровье обучающихся на занятиях по физической культуре в учебном

учреждении, зависит от формирования положительных мотивационно-ценностных отношений к физической культуре. Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов являются значимыми в нашем обществе, так как физическая культура является одним из главных факторов психологического и физического развития.

Для цитирования в научных исследованиях

Колькина Е.А., Фоменко Е.Г., Новоселова Г.А. Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов современного вуза // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 11-16.

Ключевые слова

Физическая культура, физическое воспитание, образование, спорт, здоровье.

Введение

Главной целью физического воспитания в высшем образовании является формирование культуры личности, прежде всего физической. Данная цель существует во многих отраслях науки, связанных с физической культурой: педагогике, психологии, физиологии, медицине, теории физической культуры и др.

Исторический опыт показывает, что потребность общества в физически развитом и работоспособном населении и заложена в основу для создания системы образования в области физической культуры. Поэтому она становилась основным, или базовым, фактором формирования и развития двигательных умений и навыков.

Психолого-педагогическое развитие подрастающего поколения представляет собой целенаправленную работу с обучающимися. Эта работа направлена на развитие навыков самоконтроля, саморегуляции, познавательных процессов, развитие волевых качеств, постановку целей в спорте, умение управлять собственным поведением в условиях учебно-педагогического процесса, в физкультурно-спортивной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Основная часть

Получение образования – это не только освоение новых знаний, но и эмоциональная нагрузка, а также «сидение за компьютером». Все это отрицательно сказывается на самочувствии студентов и становится большой проблемой. Ухудшение экологии и вредные привычки являются негативными факторами для организма студента.

Пубертатный период приводит к тому, что функциональные способности молодого организма «дают сбой» и он часто перегружается из-за прилагаемых во время школьных занятий умственных усилий. Дальнейшее обучение в университете еще сильнее сказывается на здоровье студента, поскольку обучающийся получает огромное количество умственной нагрузки (гораздо большее, чем в школе). Малоподвижный стиль жизни приводит к негативным изменениям в организме, превращающимся затем в заболевания хронического характера.

Проблема физического образования – это многоуровневая проблема, требующая многостороннего рассмотрения. Необходимы детальное рассмотрение и внесение изменений в систему физического воспитания всех уровней образования. Требуется в корне изменить

отношение к спорту и к здоровому образу жизни. Физическая культура не только позволяет усилить физическую подготовку девушек и юношей, но часто является и основным фактором укрепления здоровья, богатым источником повышения не только физической, но и интеллектуальной работоспособности.

В последнее время все больше школьников, а впоследствии и студентов имеют частичное или полное освобождение от занятий по физической культуре. Таким образом, у современных студентов проявляется тенденция к снижению физических нагрузок, почти постоянному нарушению здорового режима сна и питания, что, несомненно, отрицательно отражается на общем состоянии здоровья. Большой процент студентов, обучающихся в университете, подвержен повышенному уровню стресса, что также в перспективе опасно для здоровья. Отсутствие или недостаток физической активности может способствовать увеличению жировой массы, появлению отдышки, ослаблению организма и подверженности простудным заболеваниям.

В наше время можно отметить рост гиподинамии у студентов как следствие роста интенсивности обучения в университете и самостоятельной подготовки. Последствия гиподинамии включают в себя ухудшение состояния здоровья, искривление позвоночника и опорно-двигательной системы, нарушение зрения и некоторые психические отклонения [Ильинич, 2010]. Все занятия, кроме физической культуры, проходят в аудиториях. После занятий студент идет домой, дома самостоятельно занимается подготовкой к завтрашнему дню (сидя за компьютером или, по крайней мере, за столом), затем играет в компьютерные игры или посещает страницы социальных сетей, чтобы расслабиться после усиленной интеллектуальной нагрузки и пообщаться с друзьями – все это ярко отображает малоподвижность образа жизни современного студента. Это является одной из главных причин, по которой спорт должен стать неотъемлемой частью жизни студента, так как он поможет восстановить силы, повысить работоспособность, отвлечь от негативных мыслей, увеличить продолжительность жизни и повысить выносливость.

Предусмотренных учебным планом занятий недостаточно для решения задачи по укреплению здоровья студентов. Такую задачу может решить лишь комплекс как учебных, так и самостоятельных физических упражнений. Необходима обдуманная и осознанная система образования в вузах, создание благоприятных условий для того, чтобы у студента формировался здоровый образ жизни. Посещение занятий физической культуры, выполнение небольшой зарядки дома и даже легкий бег помогут студентам сформировать позитивные привычки, избавиться от перенапряжения и стресса, получаемого во время образовательного процесса [Гришина, 2014].

Положительный эффект, оказываемый на здоровье обучающихся на занятиях по физической культуре в учебном учреждении, зависит от формирования положительных мотивационно-ценностных отношений к физической культуре, которые образуются путем проведения различных конференций, формальных и неформальных дебатов, на которых студенты могут открыто поговорить о проблемах физического воспитания в университете и предложить свои идеи и пути решения проблем [Васильков, 2008]. Также требуется показать важность ведения здорового образа жизни не только как средства получения рельефных мышц и подтянутого тела, а именно как комплекса факторов, помогающих студенту быть здоровым. Имеет смысл проведение некоторых учебных занятий на свежем воздухе, например игр (волейбол, футбол, бадминтон и т. д.), различных эстафет, развивающих соревновательный дух.

Необходимо закрепить мотивацию для ведения здорового образа жизни через пропаганду здорового образа на специальных курсах и семинарах.

Сильное значение в мотивации имеет проработка самих мотивов у студентов. Мотивами для молодежи становятся спортивные и подтянутые фигуры, снятие напряжения и усталости, а также достижение успехов в спорте. Для формирования мотивационного отношения к спорту необходимо учитывать многие психолого-педагогические условия: желание и физическую возможность студентов к занятию определенным видом спорта, проведение различных секций во внеучебное время, профессиональные советы преподавателя по питанию и корректировке веса, которые приносят видимый результат и тем самым стимулируют студентов на достижение собственной цели [Ямалетдинова, 2014].

Проведенное анкетирование студентов Забайкальского государственного университета показало, что всего 21% удовлетворены организацией процесса физического воспитания в вузе, 64% частично удовлетворены и 15% считают, что занятия физической культурой не отвечают их потребностям. В то же время отличным свое здоровье считают только 6% респондентов, хорошим – 38%, удовлетворительным – 47%, плохим – 9%.

Заключение

Повышение уровня заинтересованности молодежи в систематических занятиях физической культурой приводит к подъему физического воспитания студентов, при этом экзогенные мотивы для них имеют большое значение, следовательно, нужно повысить и эндогенную мотивацию к роли физических упражнений в жизни обучающихся. Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов являются значимыми в нашем обществе, так как физическая культура является одним из главных факторов психологического и физического развития. Физическая культура формирует интересы и мотивы в ведении здорового образа жизни, что является неотъемлемым фактором в достижении целей в будущей профессиональной деятельности молодых специалистов.

Библиография

1. Акишин Б.А., Гилев Г.А. Особенности педагогики физической культуры в высшей школе // Материалы Всероссийской научной конференции «Медико-биологические аспекты физической культуры: проблемы и перспективы развития». Казань, 2013. С. 18-21.
2. Бабушкин Г.Д., Смоленцева В.Н. (ред.) Психология физической культуры и спорта. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
3. Васильков А.А. Теория и методика физического воспитания. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 381 с.
4. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. М.: Гардарики, 2007. 218 с.
5. Гришина Ю.И. Общая физическая подготовка. Знать и уметь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 256 с.
6. Ильинич В.И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2010. 147 с.
7. Кильмяшкина Т.А., Варданян Ю.В., Майдокина Л.Г. Теоретические и технологические основы развития психологической компетентности студента педагогического вуза // Российский научный журнал. 2011. № 2. С. 92-97.
8. Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г., Шкляренко А.П. Влияние физкультурно-оздоровительной деятельности на формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни // Теория и практика физической культуры. 2013. № 6. С. 40-41.
9. Эрдонов О.Л. Массовая физическая культура и спорт как базис здорового образа жизни учащейся молодежи // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 753-757.
10. Ямалетдинова Г.А. Педагогика физической культуры и спорта: курс лекций. Екатеринбург: Издательство Екатеринбургского университета, 2014. 244 с.

Psychological and pedagogical aspects of the physical education of students in modern higher education institutions

Elena A. Kol'kina

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of physical education,
Transbaikal State University,
672039, 30, Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, Russian Federation;
e-mail: lena.kolkina@bk.ru

Elena G. Fomenko

PhD in Biology, Associate Professor at the Department of physical education,
Transbaikal State University,
672039, 30, Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, Russian Federation;
e-mail: feg2000@ya.ru

Galina A. Novoselova

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of physical education,
Transbaikal State University,
672039, 30, Aleksandrovo-Zavodskaya st., Chita, Russian Federation;
e-mail: novoselovaga@yandex.ru

Abstract

The article makes an attempt to study the educational process that contributes to shaping the motivation for regular physical activities, sport and a healthy lifestyle, as well as developing the personal culture. The authors of the article take into account the opinions of a number of scholars on the issue and point out that psychological and pedagogical work in a modern higher education institution includes the following: the development of the methods of self-control, self-regulation, cognitive processes, as well as the development of volitional qualities, the ability to control one's own behaviour during the educational process of sport activities and life on the whole. The article aims to carefully consider the psychological and pedagogical aspects of the physical education of students in modern higher education institutions in the Russian Federation. It is a complex issue that requires carrying out a detailed analysis. The positive effect, produced on the health of students during physical training lessons in an educational institution, depends on the formation of positive motivational and value attitudes to physical training. The psychological and pedagogical aspects of physical education of students are important in our society, as physical training is one of the main factors affecting psychological and physical development.

For citation

Kol'kina E.A., Fomenko E.G., Novoselova G.A. (2019) Psikhologo-pedagogicheskie aspekty fizicheskogo vospitaniya studentov sovremennogo vuza [Psychological and pedagogical aspects of the physical education of students in modern higher education institutions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 11-16.

Keywords

Physical training, physical education, education, sport, health.

References

1. Akishin B.A., Gilev G.A. (2013) Osobennosti pedagogiki fizicheskoi kul'tury v vysshei shkole [The features of the pedagogy of physical culture in higher education]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii "Mediko-biologicheskie aspekty fizicheskoi kul'tury: problemy i perspektivy razvitiya"* [Proc. Conf. "Medico-biological aspects of physical training: problems and development prospects"]. Kazan, pp. 18-21.
2. Babushkin G.D., Smolentseva V.N. (eds.) (2007) *Psikhologiya fizicheskoi kul'tury i sporta* [The psychology of physical training and sport]. Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports.
3. Erdonov O.L. (2015) Massovaya fizicheskaya kul'tura i sport kak bazis zdorovogo obraza zhizni uchashcheisya molodezhi [Mass physical training and sport as a basis for a healthy lifestyle for students]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 6, pp. 753-757.
4. Grishina Yu.I. (2014) *Obshchaya fizicheskaya podgotovka. Znat' i umet'* [General physical training. To know and be able]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
5. Il'inich V.I. (2010) *Fizicheskaya kul'tura studenta* [Physical training of students]. Moscow: Gardariki Publ.
6. Kil'myashkina T.A., Vardanyan Yu.V., Maidokina L.G. (2011) Teoreticheskie i tekhnologicheskie osnovy razvitiya psikhologicheskoi kompetentnosti studenta pedagogicheskogo vuza [Theoretical and technological foundations of the development of the psychological competence in students in pedagogical higher education institutions]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* [Russian scientific journal], 2, pp. 92-97.
7. Ul'yanov D.A., Kovalenko T.G., Shklyarenko A.P. (2013) Vliyanie fizkul'turno-ozdorovitel'noi deyatelnosti na formirovanie u studentov potrebnosti v zdorovom obraze zhizni [The influence of physical training and health activities on the formation of a healthy lifestyle for students]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 6, pp. 40-41.
8. Vasil'kov A.A. (2008) *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [The theory of and the technique for physical education]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
9. Vilenskii M.Ya., Gorshkov A.G. (2007) *Fizicheskaya kul'tura i zdorovy obraz zhizni studenta* [Physical training and a healthy lifestyle for students]. Moscow: Gardariki Publ.
10. Yamaletdinova G.A. (2014) *Pedagogika fizicheskoi kul'tury i sporta: kurs lektsii* [The pedagogy of physical training and sport: a course of lectures]. Ekaterinburg: Ekaterinburg University.

УДК 378.147:81

Значение фразеологических единиц при обучении межкультурной коммуникации

Латыпова Эльвира Рашитовна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры германских языков,
Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал),
453103, Российская Федерация, Стерлитамак, просп. Ленина, 49;
e-mail: lat-elvira@yandex.ru

Душанбаева Ямиля Радиковна

Студент,
Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал),
453103, Российская Федерация, Стерлитамак, просп. Ленина, 49;
e-mail: Jamiliyo11@mail.ru

Клявлин Азат Маратович

Студент,
Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал),
453103, Российская Федерация, Стерлитамак, просп. Ленина, 49;
e-mail: 89270828770max@gmail.com

Аннотация

В статье раскрываются дефиниции слов «культура» и «язык». В поликультурном мире язык является средством для установления диалога культур. Национальная же культура неразрывно связана со спецификой конкретного языка. Авторы анализируют фразеологию, выступающую связующим звеном между языковыми символами и семантикой знаков культуры. Исходя из этого, в технологии обучения языкам уделяется большое внимание практическому овладению фразеологическими единицами. Для результативности подготовки студентов неязыковых факультетов к межкультурной коммуникации необходима четкая постановка образовательного процесса. Во время работы с иностранным языком студент обретает эффективный метод ознакомления с национальной культурой и историей языка. Также сообщается, что знание и понимание фразеологических единиц делают разговорную речь более эмоциональной, экспрессивной и непринужденной, повышают мотивацию в обучении. Следует подчеркнуть, что применение образцов, отображающих национальную зарубежную культуру, считается одним из результативных способов достижения ключевых целей обучения дисциплине. В статье описываются компоненты образовательного процесса, необходимые для результативности подготовки студентов. Даются рекомендации по овладению фразеологическими единицами.

Для цитирования в научных исследованиях

Латыпова Э.Р., Душанбаева Я.Р., Клявлин А.М. Значение фразеологических единиц при обучении межкультурной коммуникации // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 17-23.

Ключевые слова

Международные контакты, культура, язык, диалог культур, фразеология, языковой символ, фразеологические единицы, цели обучения, компоненты образовательного процесса.

Введение

Инновационные общемировые процессы глобализации и интеграции ведут к постоянному углублению международных контактов. Эти контакты соприкасаются абсолютно со всеми сферами человеческой деятельности. В данных обстоятельствах особую значимость обретают потребность формирования общих стратегий общения и достижения взаимопонимания среди различных национальностей, формирование искусства реализовывать личностное и деловое взаимодействие в поликультурном мире [Латыпова, 2017, 4].

Использование термина «диалог культур» стало весьма популярным в современной научной литературе. Сохранение изначального значения данного определения является значимым для педагогики. При анализе проблемы взаимоотношения между культурами, взаимовлияния и взаимообогащения отдельные эксперты, основываясь на работы философов, утверждают, что «диалог культур» – это философия отношения между культурами в прогрессивных поликультурных сообществах. Культурная же ограниченность в правах и культурная неприязнь, процветающие в поликультурных сообществах, очевидно свидетельствуют о том, что диалог культур предполагает собой мирные взаимоотношения, а совсем не практическую сторону общения. Для перехода «диалога культур» из философии (абстрактной идеи) в процесс (прикладное представление мысли) ему следует являться одной из основных целей общения среди людей.

Согласно М.Х. Ахмедовой, «язык представляет собой значимое орудие в межкультурной коммуникации, устанавливающее особый диалог культур. Язык наделен характерной только лишь для него национальностью и культурой, поэтому человек осваивает национальные особенности, устои и культуру его носителей посредством познания языка. Личность, понимающая несколько языков, входит в число освоивших культуру национальности или народа того либо другого языка» [Ахмедова, 2016, www].

Характерные черты введения диалога между различными культурами занимали экспертов в различные исторические этапы. В данной статье, как и П.В. Сысоев, мы будем рассматривать культуру в качестве исторически сообщающейся концепции знаний, ценностей и общепризнанных норм, разделяемой группой людей, консолидированной согласно определенным признакам (этнической принадлежности, происхождению, вере, географическому месту проживания, общественному статусу, образованию, профессии, общественно-политическим убеждениям и т. п.) [Сысоев, Евстигнеев, 2010].

Согласно суждению исследователя М.С. Кагана, только исключительно полный и равноправный диалог культур можно считать прогрессивным и направленным на формирование

человеческих цивилизаций. Введение же индивидуума в иную культуру обозначает не преобразование, а абсолютно полную утрату им индивидуальной культурной идентичности. Все три вида отношений между культурами в сегодняшнем поликультурном обществе считаются универсальными. Каждый из них занимает определенное место в конкретном временном, общественном и культурном контексте [Каган, 1988].

С.Г. Тер-Минасова указывает на то, что «язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи» [Тер-Минасова, 2000, 14].

Национальная культура неразрывно связана со спецификой конкретного языка, что является важным в плане интернационализации культур, глобализации межкультурной коммуникации, диалога культур. По мнению Ю.М. Лотмана, другая культура представляет собой память, закодированную реальным языком, а язык – это код плюс его история [Лотман, 1992].

Основная часть

Фразеология – сущность национального языка. Она выступает связующим звеном между языковыми символами и семантикой знаков культуры. По этой причине в технологии обучения языкам уделяется огромное внимание практическому овладению фразеологическими единицами, где показана лингвокультурная идиоматика.

Для результативности подготовки обучающихся неязыковых факультетов к межкультурной коммуникации необходима четкая постановка образовательного процесса. Она основана на содержательной, мотивационно-целевой и организационной составляющих. Эти составляющие и оказывают большое влияние на освоение совокупностью знаний и умений межкультурной коммуникации. Содержательный компонент включает в себя разнообразные межкультурные знания, влияющие на формирование полного представления о культуре страны изучаемого языка. К ним мы можем отнести языковые реалии, фразеологизмы, грамматические структуры, правила общения и этикета, знания о традициях и специфике национального характера, сведения о государстве и его истории. Мотивация в изучении культуры и языка многозначительно объединена с мотивационно-целевым компонентом, который подразумевает присутствие у учащихся вузов сформированных целевых установок. Ключевыми являются заинтересованность в дисциплине, стремление к получению знаний. Развитие организационного компонента возлагается только на педагога, который обеспечивает подготовку, направленную на формирование межкультурной компетенции [Латыпова, 2017, 36].

В ходе знакомства с иностранным языком, в процессе его освоения студент обретает эффективный метод введения в национальную культуру и в историю языка. Применение нового материала в ситуациях общения требует концентрации внимания, волевых стремлений. Понимание и осознание фразеологических единиц наделяют разговорную речь эмоциями, делают ее экспрессивной и естественной, способны сориентировать на гораздо лучшее понимание текстов разнообразных жанров, а также могут увеличить мотивацию в обучении.

Проблемы же во время решения коммуникативных вопросов в общении с носителями языка возникают из-за незнания часто используемых фразеологических оборотов. Применение образцов, отображающих национальную зарубежную культуру, считается одним из результативных способов достижения ключевых целей обучения дисциплине (познавательной,

развивающей, воспитательной). Преодолевая возникающие проблемы, они чувствуют эмоциональное волнение. Все без исключения способствует благополучному формированию у обучающихся воображения, речи, памяти, аналитического мышления, расширению как познавательных, так и творческих способностей. Нарбатывание умений самостоятельной работы способствует наиболее успешному овладению трудным учебным материалом [Кулагина, 2015].

В межкультурной коммуникации чаще всего трудности появляются при передаче информации с одного языка на другой. Несомненно, совершенно четкий перевод неосуществим из-за различных картин мира, формируемых многообразными языками. Более частым случаем языкового несоответствия выступает отсутствие четкого эквивалента, в том числе отсутствие самого определения. Такое положение обусловлено тем, что понятия либо объекты, обозначаемые подобными определениями, уникальны для этой культуры и в иных культурах отсутствуют.

Так как речь обучающихся неязыковых специальностей нередко характеризуется низкой выразительностью, образовательная задача преподавателя состоит в наиболее расширенном употреблении фразеологических единиц иностранного языка в разнообразных ситуациях речевого общения. Все эти воздействия выполняются с целью развития у обучающихся способностей выстраивания фразеологических единиц в соответствии с планом, возможности понимать экспрессивность текста, умения разбираться в ситуации и содержании общения [Астафурова, 1997].

Необходимо отметить, что фразеологизмы, в отличие от лексических единиц, обладают несколькими исключительными свойствами и по этой причине их применение в речи вызывает проблемы. Отличительная черта их состоит в том, что они состоят из определенных слов и характеризуются фиксированностью формы и точного значения, при этом смена одного из частей устойчивого словосочетания невыполнима без нарушения значения целого высказывания.

Во время работы и при отборе фразеологического материала педагогу целесообразно следовать принципам стилистической неограниченности, частотности, соответствия поставленной теме.

Ввод новых фразеологических единиц должен осуществляться в ситуациях дословной значимости фразеологизмов, т. е. при помощи разъяснения, когда все без исключения фразы, описывающие значимость фразеологизма, являются известными, а также при помощи антонимии и синонимии. В некоторых случаях необходимо прибегать к переводу, соотнося иноязычную фразеологическую единицу с подходящим фразеологизмом на родном языке [Brislin, Cushner, Cherrie, 1986; Clyne, 1994]. Все это способствует повышению степени мыслительной активности. Успешность речевого взаимодействия зависит от концентрации педагогом своего внимания на применении коммуникативно значимого речевого материала. Из большого числа фразеологических единиц следует отбирать только лишь те, овладение которыми очень важно для достижения поставленных целей обучения [Кулагина, 2015].

Для овладения и закрепления фразеологических единиц студентами неязыковых специальностей можно рекомендовать соответствующие упражнения:

- заполнить пробелы в предложении подходящими по смыслу фразеологическими единицами и объединить их в целое речевое выражение;
- выбрать в тексте фразеологизмы и заменить их надлежащими по смыслу выражениями;
- устранить ошибки в применении фразеологизмов;

- дополнить часть фразеологической единицы и разъяснить ее значение;
- прочесть диалог с пропусками, возобновить беседу, делая упор на рекомендованные фразеологические единицы;
- разгадать головоломку по лексическим значениям фразеологических единиц;
- дописать фразеологизм, подобрав из скобок необходимый термин или форму;
- сформировать рекомендации для текстов с применением идиоматичных единиц, если фразы предоставляются в свободной очередности;
- составить рассказ или описать ситуацию, применяя предложенные фразеологические единицы;
- употребляя фразеологизмы, передать ситуацию в последовательности действий с помощью добавления одного или нескольких предложений;
- организовать высказывание по ролям в связанный по смыслу монолог с применением фразеологических единиц [Латыпова, 2017, 38-39].

Заключение

Приведенные упражнения с фразеологизмами никак не ограничивают остальные способы подачи и закрепления использованного материала в ходе обучения выразительности речи. Они могут быть существенно развернуты и дополнены с учетом степени владения языком определенной категорией обучающихся.

Хотелось бы отметить, что методичное внедрение фразеологических единиц существенно пополняет лексические знания, увеличивает уровень культуры и речевого сознания обучающихся неязыковых специальностей. Знакомясь с фразеологическими единицами, обучающиеся вузов неязыковых специальностей обретают новые знания, испытывая при этом эмоции. Это способствует благополучному формированию у обучающихся памяти, воображения, аналитического мышления, речи, расширению у них как познавательных, так и креативных способностей. Все это дает возможность достичь эффективного речевого воздействия в ходе межкультурной коммуникации, совершенствует их речь, делая ее выразительной, а также увеличивает мотивацию в ходе освоения иностранного языка.

Библиография

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 41 с.
2. Ахмедова М.Х. Язык и культура // Молодой ученый. 2016. № 1. URL: <https://moluch.ru/archive/105/23957/>
3. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
4. Кулагина Е.В. Роль фразеологических единиц в формировании межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4-2. С. 121-124.
5. Латыпова Э.Р. Формирование межкультурной компетенции бакалавров педагогического образования неязыковых специальностей вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2017. 174 с.
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 146 с.
9. Фролова Т.П. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в высшей школе: диалог культур // Казанский педагогический журнал. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-protse-sses-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole-dialog-kultur>
10. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C. Intercultural interactions. Beverly Hills, 1986. 48 p.
11. Clyne M. Intercultural communication at work: cultural values in discourse. Cambridge, 1994. 250 p.

The importance of phraseological units in teaching intercultural communication

El'vira R. Latypova

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Germanic languages,
Bashkir State University (Sterlitamak branch),
453103, 49, Lenina av., Sterlitamak, Russian Federation;
e-mail: lat-elvira@yandex.ru

Yamilya R. Dushanbaeva

Student,
Bashkir State University (Sterlitamak branch),
453103, 49, Lenina av., Sterlitamak, Russian Federation;
e-mail: Jamiliyo11@mail.ru

Azat M. Klyavlin

Student,
Bashkir State University (Sterlitamak branch),
453103, 49, Lenina av., Sterlitamak, Russian Federation;
e-mail: 89270828770max@gmail.com

Abstract

The article deals with the definitions of the words “culture” and “language”. Language in our multicultural world is a means for establishing a dialogue between cultures. The authors of the article make an attempt to carry out an analysis of phraseology which serves as a link between linguistic symbols and the semantics of cultural signs. That is why lecturers should pay special attention to practical mastery of phraseological units in the technology of teaching foreign languages. The article points out that there is a need for a clear formulation of the educational process with a view to ensuring the effectiveness of preparing students of non-linguistic faculties for intercultural communication. Working with a foreign language, students acquire an effective method to get acquainted with the national culture and the history of the language. The knowledge and understanding of phraseological units make spoken language more emotional, expressive and increase learning motivation. The use of samples reflecting the national foreign culture is considered to be one of the effective ways to achieve the key goals of teaching the discipline. The article describes the components of the educational process that are necessary for ensuring the effectiveness of student training. The authors put forward recommendations on mastering phraseological units.

For citation

Latypova E.R., Dushanbaeva Ya.R., Klyavlin A.M. (2019) Znachenie frazeologicheskikh edinits pri obuchenii mezhkul'turnoi kommunikatsii [The importance of phraseological units in teaching intercultural communication]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 17-23.

Keywords

International contacts, culture, language, dialogue between cultures, phraseology, linguistic symbol, phraseological units, educational purposes, components of the educational process.

References

1. Akhmedova M.Kh. (2016) Yazyk i kul'tura [Language and culture]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 1. Available at: <https://moluch.ru/archive/105/23957/> [Accessed 28/04/19].
2. Astafurova T.N. (1997) *Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no znachimykh situatsiyakh mezhkul'turnogo obshcheniya. Doct. Diss. Abstract* [Strategies of communicative behaviour in professionally significant situations of intercultural communication. Doct. Diss. Abstract]. Moscow.
3. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C. (1986) *Intercultural interactions*. Beverly Hills.
4. Clyne M. (1994) *Intercultural communication at work: cultural values in discourse*. Cambridge.
5. Frolova T.P. (2011) Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vysshei shkole: dialog kul'tur [The development of intercultural competence in the process of teaching a foreign language in higher education: a dialogue between cultures]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole-dialog-kultur> [Accessed 28/04/19].
6. Kagan M.S. (1988) *Mir obshcheniya. Problema mezhsob"ektnykh otnoshenii* [The world of communication. The problem of intersubject relations]. Moscow: Politizdat Publ.
7. Kulagina E.V. (2015) Rol' frazeologicheskikh edinits v formirovanii mezhkul'turnoi kompetentsii studentov neyazykovykh spetsial'nostei [The role of phraseological units in the development of intercultural competence in students of non-linguistic specialties]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Issues of theory and practice], 4-2, pp. 121-124.
8. Latypova E.R. (2017) *Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya neyazykovykh spetsial'nostei vuza. Doct. Diss.* [The development of intercultural competence in bachelors of pedagogical education of non-linguistic specialties in higher education. Doct. Diss.]. Kemerovo.
9. Lotman Yu.M. (1992) *Kul'tura i vzryv* [Culture and explosion]. Moscow: Gnozis Publ.
10. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. (2010) *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh Internet-tehnologii* [A technique for teaching a foreign language by using new information and communication Internet technologies]. Moscow: Glossa-Press Publ.
11. Ter-Minasova S.G. (2000) *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and intercultural communication]. Moscow.

УДК 37

Принцип индивидуального подхода в современной методике преподавания РКИ

Киндря Наталия Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент Департамента языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
125993, Российская Федерация, Москва, просп. Ленинградский, 49;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы методики индивидуализированного обучения студентов-иностранцев. Использование индивидуализации помогает студентам приобрести навыки самостоятельной работы, а также получить более прочные знания. В условиях полиэтнической группы индивидуализированная и дифференцированная методика призвана обеспечить процесс усвоения изучаемого материала всеми, даже отстающими, учениками. В процессе дифференцированного обучения русскому языку возможна реализация трех типов индивидуализации: индивидуализация в зависимости от уровня обученности, которая активизируется на занятиях, например, путем снабжения особыми опорами слабо подготовленных учащихся, предоставления дополнительных упражнений ученикам с невысоким уровнем обученности; индивидуализация, призванная служить развитию способностей к речевой деятельности, при которой обучение строится с учетом слуховой, зрительной, речевой памяти, речевого слуха и речевого внимания; индивидуализация, реализующаяся в методических рекомендациях каждому учащемуся или подгруппе учеников в наиболее рациональном сочетании способов и приемов выполнения заданий.

Для цитирования в научных исследованиях

Киндря Н.А. Принцип индивидуального подхода в современной методике преподавания РКИ // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 24-30.

Ключевые слова

Индивидуализация, дифференциация, самостоятельная работа, методика преподавания русского языка как иностранного, вводно-фонетический курс, индивидуализированный комплекс.

Введение

В 18-19 вв. в отечественной методике уже признавался принцип индивидуального подхода к учащемуся, однако сам принцип индивидуализации как методическая категория в то время не был сформулирован с достаточно четких обоснованных позиций. На необходимость использования индивидуального подхода в процессе обучения неоднократно указывали К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский [Бабанский, 1983].

В настоящее время принцип индивидуализации признается одним из самых перспективных, вместе с тем само понятие индивидуализации трактуется неоднозначно.

Мы исходим из положения Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, в котором индивидуализация трактуется как «адаптация преподавателем учебных материалов к возможностям учащегося, уровню его общего развития, возрастным характеристикам», а также специальные обучаемые действия преподавателя и самообучающие действия студента, которые могут обеспечивать эффективное функционирование всей системы индивидуализации [Соловова, 2008]. Е.И. Пассов отмечает, что индивидуализация является одним из главных средств создания мотивации и активности в обучении [Пассов, 1989]. Индивидуальная реакция, как указывает А.И. Погодин, при обучении иноязычной речевой деятельности возможна лишь тогда, когда речевая задача, стоящая перед учащимися, будет отвечать их потребностям и интересам [Погодин, 1996].

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Также под индивидуализацией понимается система управления учебно-познавательной деятельностью учащихся с учетом индивидуальных психологических особенностей каждого ученика.

Таким образом, индивидуализация обучения – это особым способом организованный учебный процесс или особая система управления учебно-познавательной деятельности учащихся, где выбор способов и приемов обучения зависит как от индивидуально-психологических особенностей учащихся, так и от национально-языковых различий учащихся, учет которых подразумевает индивидуальный подход к каждому из них [Погодин, 1996].

Основное содержание

Индивидуализация тесно связана с дифференциацией. Дифференциация является средством индивидуализации обучения, и ее задача состоит не в приведении всех обучаемых к концу курса к единому показателю, а в создании условий для максимального развития каждого. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении проявляется в следующем: в организации дополнительных занятий для отстающих студентов; в организации самостоятельных занятий в лаборатории технических средств; в учете родного языка студентов или языка посредника, то есть в использовании национально ориентированной методики, которая позволяет студентам с меньшими усилиями преодолеть трудности, создаваемые межъязыковой интерференцией; наконец, в учете отрицательного речевого опыта студентов, то есть в работе над ошибками студентов.

Преподаватели изучают материал учебной программы со студентами, часто не задумываясь о трудоемкости для них учебного процесса, хотя и сознают, что программа очень насыщенная.

Физиологи же вполне справедливо ставят вопрос о физиологически обоснованном ритме учебной работы. Следовательно, вопросы отбора материала и его организации должны решаться не только путем сокращения или увеличения учебной программы, но и с учетом динамики работоспособности учащихся.

В условиях полиэтнической группы индивидуализированная и дифференцированная методика призвана обеспечить процесс усвоения изучаемого материала всеми, даже отстающими учениками.

В условиях дифференцированного обучения русскому языку возможна реализация следующих типов индивидуализации:

1. Индивидуализация в зависимости от уровня обученности. Она активизируется на занятиях, например, путем снабжения особыми опорами слабо подготовленных учащихся, предоставления дополнительных упражнений ученикам с невысоким уровнем обученности.

2. Индивидуализация, призванная служить развитию способностей к речевой деятельности. Обучение строится с учетом слуховой, зрительной, речевой памяти, речевого слуха и речевого внимания.

3. Индивидуализация, реализующаяся в методических рекомендациях каждому учащемуся или подгруппе учеников в наиболее рациональном сочетании способов и приемов выполнения заданий.

Как указал А.И. Погодин, дифференциация обучения – это учебный материал, который можно использовать в процессе индивидуализированного обучения, а индивидуализированное обучение поставило в центр системы самого учащегося, его мотивационно-потребностную речевую и профессиональную деятельность, целостность его личности, уровень развития психических процессов и свойств личности [Погодин, 1996].

Индивидуальный подход, трактуемый как подход к обучаемому с учетом его особенностей, понимается тоже как принцип педагогики и методики. Его реализация означает действенное внимание к каждому учащемуся, предполагает постоянное варьирование методов и организационных форм обучения, гибкость методики.

Необходимо различать понятия «индивидуализация» и «индивидуальный подход».

Индивидуализация обучения – это один из основных принципов обучения в общей системе организации учебного процесса, а индивидуальный подход, хотя и признается тоже как принцип обучения, имеет направленность на конкретного учащегося и предполагает значение и учет интересов, склонностей и уровня развития, пробелов в знаниях и умениях каждого ученика. На уроке это внимание учителя к каждому учащемуся, помощь индивидуального характера, вопросы и задания, учитывающие индивидуальные возможности и недочеты в знаниях [Погодин, 1996].

В условиях коллективных форм обучения индивидуальный подход при обучении базируется на учете особенностей родных языков учащихся, на взаимодействии учителя и учащегося и приобретает особую значимость. Следует отталкиваться от понятия, что индивидуальное обучение – это форма организации учебных занятий с отдельным учеником, вне классного коллектива (используется в домашнем обучении, в условиях репетиторства, а в современной школе – в системе занятий с отстающими). Такая индивидуализация обычно состоит в разъяснении трудных теоретических вопросов, в заданиях и методических указаниях к самостоятельной работе с книгой, в совместном с учителем выполнении упражнений и т.п.

Реализация принципа индивидуализации в аудитории также предполагает самостоятельную работу учащихся. В таком случае индивидуализированную форму обучения в аудиторных

условиях можно рассматривать как самостоятельную работу учащихся в присутствии преподавателя, и эта работа будет иметь свои особенности: при возникновении каких-либо вопросов и неясностей учащихся, скорее всего, обратится за помощью к своему преподавателю.

Некоторые исследователи предлагают для каждого студента в начале семестра или учебного года составлять график самостоятельной работы, а выполнение контролировать в процессе дальнейшего преподавания данной дисциплины. График помогает в случае необходимости индивидуализировать задания для наиболее слабых и наиболее сильных учащихся, что отражается в отдельной графе «индивидуальное задание». Таким образом, самостоятельная работа может быть интегрирована с другими формами работы, с индивидуализацией обучения. В литературе по общей методике обучения предлагаемые формы индивидуальной работы могут быть объединены в три группы:

- дополнительные занятия во внеаудиторное время с учетом того, что трудно усваивается или пропущено учащимися, или с учетом того, что интересуется данного учащегося, но выходит за рамки планируемого материала;

- дополнительные индивидуальные задания, которые даются учащемуся в зависимости от его индивидуальных ошибок;

- работа во время аудиторных занятий, когда преподаватель, зная ошибку каждого учащегося, специально обращает его внимание на неусвоенное.

В связи с этим необходимо, чтобы преподаватель, кроме выработки стратегии и тактики индивидуализированного обучения, научил студентов соотносить на каждом этапе обучения уровень владения тем или иным видом речевой деятельности с требованиями программы, учитывал, каковы результаты работы, ее перспективы, трудности и пути их преодоления. Правильная самооценка, которая, как правило, совершенно не сформирована у учащихся, очень важна для реализации индивидуализированной модели обучения.

В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова указывают, что идея индивидуализации обучения приобретает в настоящее время все большее значение. «При этом в центре внимания оказывается сам субъект деятельности – учащийся с его потребностями и интересами...» [Сорокина, 1997].

В первое время исследователи, занимающиеся проблемами индивидуализации обучения, основной своей целью ставили необходимость повышения успеваемости. В этом присутствовала большая степень ориентации на слабых и среднеуспевающих учащихся, усиление их интереса к изучению иностранного языка. Но в дальнейшем наряду с положением о повышении успеваемости, важность которого, естественно, не подлежала сомнению, получило развитие новое направление исследований, уделяющее в индивидуализации обучения особое место развитию, воспитанию познавательной активности и самостоятельности учащихся, стремлению преобразовать и усовершенствовать структуру интеллекта обучаемых, развитию способностей, что в целом должно привести к интенсификации учебного процесса.

В ряде работ находим утверждение о том, что индивидуализация является составной частью процесса оптимизации, что это близкие понятия, хотя и не тождественные. Так, Ю.К. Бабанский указывает: «Раньше считали, что оптимизация идентична индивидуализации обучения, так как только обучение, учитывающее индивидуальные особенности учеников, может за кратчайшее время привести к максимально возможным результатам. Таким образом, в связи с возросшей необходимостью оптимизировать обучение РКИ на подготовительных курсах возникают новые педагогические технологии, среди которых и находится индивидуализация» [Бабанский, 1983].

Заключение

Таким образом, индивидуализация обучения – это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Также под индивидуализацией понимается система управления учебно-познавательной деятельностью учащихся с учетом индивидуальных психологических особенностей каждого ученика.

Индивидуализация обучения приводит к увеличению количества прорабатываемого на занятиях материала и обеспечению прочности его усвоения за единицу времени за счет разработки новых приемов и способов обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых, а также специальным образом организованного учебного материала.

Библиография

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 560 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2018. 104 с.
3. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М.: Владос, 2001. 384 с.
4. Князев СВ., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, орфоэпия, график и орфография. 2- изд., перераб. и доп. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2011. 430 с.
5. Лapidус Б.А., Носенко Э.Л. К вопросу об объективных показателях уровня владения иноязычной устной (монологической) речью. // Психология и методика обучения второму языку. М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. С. 32-39.
6. Митрофанова О.Д. Принципы отбора, организации и распределения языкового материала при обучении русскому языку с учетом специальности на продвинутом этапе. М., 1967. 250 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
8. Погодин А.И. Индивидуализация при обучении иностранных студентов лексике русского языка: дисс. ... канд. пед наук. М., 1996. 195 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М., 2008. 239 с.
10. Сорокина Е. В. Коррекция слухопроизносительных навыков у иностранных учащихся // Теория и практика преподавания русского языка иностранным учащимся в вузе: тезисы докладов на межвузовском научно-практическом семинаре. М.: МГИМО, 1997.
11. Чеснокова М.П. Методика преподавания РКИ. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
12. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств при преподавании РКИ. М.: Русский язык, 2011. 129 с.

Principle of individual approach in modern methods of teaching Russian as a foreign language

Nataliya A. Kindrya

PhD in Philology,
Associate Professor of the Department of language training,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
25993, 49, Leningradskii av., Moscow, Russian Federation;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Nataliya A. Kindrya

Abstract

The article deals with the issues of the method of individualized teaching of foreign students. The use of individualization helps students acquire the skills of independent work, as well as gain more solid knowledge. Under the conditions of a multi-ethnic group, an individualized and differentiated methodology is intended to ensure the process of mastering the material under study by all, even lagging students. Individualization of training leads to an increase in the amount of material developed in the classroom and ensuring of the strength of its learning per unit of time due to the development of new techniques and methods of training, depending on the individual characteristics of the students, as well as specially organized educational material. Under conditions of differentiated teaching of the Russian language, it is possible to implement three types of individualization: individualization depending on the level of training that is activated in the classroom, for example, by providing special supports to poorly trained students, with the provision of additional exercises to students with a low level of training; individualization, designed to serve the development of abilities to speech activity, in which learning is based on hearing, visual, speech memory, speech hearing and speech attention; individualization, which is implemented in the methodological recommendations to each student or subgroup of students in the most rational combination of methods and techniques for performing tasks.

For citation

Kindrya N.A. (2019) Printsip individual'nogo podkhoda v sovremennoi metodike prepodavaniya RKI [Principle of individual approach in modern methods of teaching Russian as a foreign language]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 24-30.

Keywords

Individualization, differentiation, independent work, methods of teaching Russian as a foreign language, introduction and phonetic course, individualized complex.

References

1. Babanskii Yu.K. (1983) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Bredikhina I.A. (2018) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obuchenie osnovnym vidam rechevoi deyatel'nosti* [Methods of teaching foreign languages: teaching of basic types of speech activity]. Ekaterinburg: Publishing house of Ural State University.
3. Chesnokova M.P. (2015) *Metodika prepodavaniya RKI* [Methods of teaching RCTs], 2nd ed. Moscow: MADI Publ.
4. Knyazev S.V., Pozharitskaya S.K. (2011) *Sovremennyyi russkii literaturnyyi yazyk: fonetika, orfoepiya, grafik i orfografiya* [Modern Russian literary language: phonetics, orthoepy, graphic and spelling], 2nd ed. Moscow: Akademicheskii proekt Publ.; Gaudeamus Publ.
5. Lapidus B.A., Nosenko E.L. (1969) K voprosu ob ob'ektivnykh pokazatelyakh urovnya vladeniya inoyazychnoi ustnoi (monologicheskoi) rech'yu. [On the question of objective indicators of the level of foreign oral (monologue) speech]. *Psikhologiya i metodika obucheniya vtoromu yazyku* [Psychology and methods of teaching a second language]. Moscow: Publishing house of Moscow University, pp. 32-39.
6. Mitrofanova O.D. (1967) *Printsipy otbora, organizatsii i raspredeleniya yazykovogo materiala pri obuchenii russkomu yazyku s uchetom spetsial'nosti na prodvnutom etape* [Principles of selection, organization and distribution of language material in teaching the Russian language, taking into account the specialty at an advanced stage]. Moscow.
7. Passov E.I. (1989) *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
8. Pogodin A.I. (1996) *Individualizatsiya pri obuchenii inostrannykh studentov leksike russkogo yazyka. Dokt. Diss.* [Individualization in teaching foreign students the vocabulary of the Russian language. Doct. Diss.]. Moscow.
9. Shchukin A.N. (2011) *Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv pri prepodavanii RKI* [Methods of using audiovisual tools in teaching RCTs]. Moscow: Russkii yazyk Publ.

-
10. Solovova E.N. (2008) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyi kurs leksii* [Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures]. Moscow.
 11. Sorokina E.V. (1997) *Korreksiya slukhoproiznositel'nykh navykov u inostrannykh uchashchikhsya* [Correction of hearing pronunciation skills of foreign students]. *Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym uchashchimsya v vuze: tezisy dokladov na mezhvuzovskom nauchno-prakticheskom seminare* [Theory and practice of teaching Russian to foreign students in high school: abstracts at an intercollegiate scientific-practical seminar]. Moscow: MGIMO-University Publ.
 12. Vagner V.N. (2001) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim* [Methods of teaching Russian language to English-speaking and French-speaking]. Moscow: Vldos Publ.

УДК 37.013

Принцип коммуникативности при индивидуализированном обучении в зарубежной методике

Киндря Наталия Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент Департамента языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
125993, Российская Федерация, Москва, просп. Ленинградский, 49;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы индивидуализации в зарубежной методике. Поставлен вопрос о внедрении индивидуализации обучения в учебный процесс. Наиболее актуальным представляется разработка моделей индивидуализированного обучения, так как индивидуализация приводит к интенсификации процесса обучения в целом. Принципы обучения могут классифицироваться на основании базовых для методики науки рассматриваться в их иерархии. Принцип коммуникативности тесно связан с индивидуализацией обучения речевой деятельности, под которой понимается учет уровня владения языком, существующих традиций в изучении языков, учет индивидуально-психологических особенностей учащегося: его способностей к изучению языка, его умений, типа памяти, темпов продвижения в изучении языка, его жизненных интересов, сферы желаний, склонностей, статуса его в коллективе, а также создания системы управления его учебно-познавательной деятельностью. Индивидуализация обучения, важность которой признается в отечественной и зарубежной методике, на современном этапе является одним из ведущих принципов преподавания русского языка как иностранного.

Для цитирования в научных исследованиях

Киндря Н.А. Принцип коммуникативности при индивидуализированном обучении в зарубежной методике // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 31-36.

Ключевые слова

Индивидуализация, интенсификация, зарубежная методика, индивидуализированное обучение, индивидуальные особенности.

Введение

В связи с переменами в нашем обществе, социально-экономическими, научно-техническими и культурными изменениями, происходящими сегодня, значительно возросла роль владения неродными языками. В области их преподавания вопрос о выходе за рамки традиционного обучения появился достаточно давно. В настоящее время, когда для многих категорий учащихся сократились сроки обучения языку в связи с разрушением традиционной (длительным по срокам) системы вузовского образования и переходом на краткосрочные интенсивные методики, этот вопрос приобрел еще большую актуальность.

В наше время оптимизация условий работы необходимо для того, чтобы организовать учебную деятельность разнородного контингента учащихся и, принимая во внимание индивидуальные особенности каждого, скорректировать формируемые умения с учетом общих требований, предъявляемых к уровню владения языком. Методика всегда стремилась найти новые способы обучения, чтобы увеличить нагрузку учащихся, активизировать их работу в аудитории и вне ее, увлечь изучением предмета, а в целом сделать процесс более эффективным. Обучение иностранному языку и, в частности русскому как иностранному, равно как и другим учебным дисциплинам, опирается на общие и частные принципы. Принципы – это основополагающая, руководящая идея, основное положение, правило, часто возводимое в закон, которое предъявляется к процессу обучения и вытекает из закономерностей его (обучения) эффективной организации. Иными словами, «принципы обучения – это система исходных, основных требований к обучению и его компонентам – целям, содержанию, формам, методам, средствам обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность».

Основная часть

Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве. Следование этому принципу предполагает также организацию активной творческой деятельности учащихся.

Принципы обучения могут классифицироваться на основании базовых для методики науки рассматриваться в их иерархии.

Принцип коммуникативности тесно связан с индивидуализацией обучения речевой деятельности, под которой понимается учет уровня владения языком, существующих традиций в изучении языков, учет индивидуально-психологических особенностей учащегося: его способностей к изучению языка, его умений, типа памяти, темпов продвижения в изучении языка, его жизненных интересов, сферы желаний, склонностей, статуса его в коллективе, а также создания системы управления его учебно-познавательной деятельностью.

Индивидуализация обучения, важность которой признается в отечественной и зарубежной методике, на современном этапе является одним из ведущих принципов преподавания русского языка как иностранного. Обобщая, можно сказать, что под индивидуализацией понимается учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе занятий и внеаудиторной работы.

Цели, которые ставит индивидуализация обучения, и задачи, которые она решает, достаточно важны, чтобы индивидуализации отводилось особое место в практике обучения русскому языку иностранцев.

Вопросы индивидуализации широко обсуждаются и в зарубежной методике. Так, например, в США стали активно заниматься индивидуализацией (в современном понимании этой проблемы) в 70-х годах, постепенно отходя от традиционной методики, которой в основном придерживались ранее. В настоящее время, кроме США, теорией индивидуализации и ее практической реализацией занимаются такие страны, как Франция, Бельгия и Швеция. Определенный опыт в этой области накоплен также и в Восточной Европе.

Само понятие индивидуализации трактуется в США довольно свободно, и определенная свобода в применении этого принципа на практике не только преподавателю, но также и студенту, так как предполагается освободить его от жестокого расписания с тем, чтобы учащийся смог для себя выбрать оптимальный режим в обучении. Этому же мнению придерживаются и бельгийские методисты.

Понятие «индивидуализация обучения» довольно широко и разнообразно интерпретируется за рубежом. Одним из самых удачных определений этого понятия считается определение американского методиста Г. Олтмена, данное им через отрицание.

Г. Олтмен утверждает, что индивидуализация – это и не метод, но это и не только самостоятельная работа обучаемых, хотя последняя является составной частью индивидуализированного обучения. Индивидуализация обучения иностранным языкам не означает строго индивидуальной работы с учащимися [Бредихина, 2018].

Ученые из США полагают, что нельзя начинать индивидуализированную работу по изучению иностранных языков со студентами начального периода обучения, то есть сразу же после их поступления в колледж или университет. Необходимо на первом этапе обучения провести подготовительную работу с тем, чтобы студенты усвоили минимальный объем учебного материала для формирования у них активной позиции в обучении. На то обстоятельство, что студенты должны быть активно вовлечены в процесс своего обучения, указывают также и польские исследователи [Richards, 1991].

Вид учебного занятия с применением принципа индивидуализации, по мнению бельгийских методистов, характеризуется следующими параметрами:

- 1) фокализация внимания учащегося на одной части учебного материала или проблеме изменчивого объема под систематическим контролем преподавателя;
- 2) обязательное получение ответа по каждой части изучаемого материала;
- 3) незамедлительное признание правильности ответа;
- 4) определение учащимися быстроты собственного прогресса в изучении иностранных языков.

Для проведения индивидуализации в США предлагаются различные типы программ, часть из которых связана со скоростью овладения иностранным языком. Ученые из Франции и Бельгии считают, что учет скорости в обучении, темпа продвижения – это уже есть индивидуализация, и преподавателю не стоит бояться того, что студенты овладевают материалом с различной скоростью, а надо смелее разрешать те трудности, которые появляются у преподавателя из-за учета индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Французский журнал, издаваемый в США, предлагает осуществлять индивидуализацию с помощью программы, которую студент сам может выработать, основываясь на учете своих способностей, знаний и интересов.

Программы для индивидуализированного обучения в США входят в общую программу обучения иностранным языкам, а некоторые из них предусматривают сочетание традиционного деления материала по шагам с индивидуализацией и рассчитаны на оказание помощи

различным группам учащихся, сформированным по уровню владения иностранным языком. Материалы для изучения, кроме разделения по шагам, разделяются по частям (например, учебные тексты). После каждой части следуют проверочные упражнения. Если студент выполняет их правильно, то это означает, что он может продвигаться дальше. Если же учащийся не проходит контрольное тестирование, то его снова ориентируют на постижение того же самого учебного материала [Prabhu, 1992].

В 70-х годах американские методисты стали использовать пакеты индивидуализированных заданий по темам, правда, это привело к увеличению объема домашних заданий для учащихся, а возросшая загруженность последних поставила перед преподавателями новые проблемы. Сейчас вопросы, связанные с индивидуализацией обучения, стараются решить с помощью компьютерной техники, составляя компьютерные программы, рассчитанные на различный контингент учащихся [там же].

Кроме учета уровня владения иностранным языком, учебные группы, в которых проводится индивидуализированная работа, могут составляться в соответствии со склонностями, интересами и стремлениями учащихся в зависимости от учебного материала, таким образом, обеспечивающему переход учащихся из одной группы в другую [Swan, 1996].

Понятие индивидуализации обучения в США трактуется настолько широко, что большое количество разнообразных курсов рассматривается как индивидуализированные только потому, что студенты посещают их факультативно в зависимости от своего желания.

К таким курсам для студентов относятся страноведческие, грамматические курсы, а для будущих бизнесменов, торговых представителей, стюардесс, составляются курсы разговорной практики, необходимой в путешествиях, языковые курсы международного сотрудничества и т.п.

Зарубежные методисты говорят также о необходимости чередования коллективных и индивидуализированных форм в обучении. Так, польские методисты именно в этом видят залог достижения наивысших результатов в обучении. На наш взгляд, интерес представляет то дополнительное звено, которое предлагают в Польше ввести в процесс обучения: стремление преподавателя убедить студентов в необходимости той или иной деятельности.

Польские методисты считают, что это разъяснение благотворно сказывается на конечном результате [Погодин, 1996].

Зарубежные методисты сходятся в том мнении, что внедрение индивидуализации обучения в учебный процесс ведет к повышению успеваемости, развивает личность учащихся, воспитывает у них познавательную активность и способствует формированию навыков самостоятельной работы, а в целом все это ведет к интенсификации учебного процесса.

Заключение

Наиболее актуальным в данный момент представляется разработка моделей индивидуализированного обучения, так как индивидуализация обучения ведет к более эффективной организации работы учащихся и, в конечном счете, к интенсификации обучения. Кроме этого, она является важным средством мотивации учебной деятельности учащихся, поскольку, постановка в центр внимания национально-языковых особенностей каждого из обучаемых может послужить предпосылкой для развития заинтересованности личности в успешном овладении учебным материалом.

Для успешного проведения индивидуализации необходимо решить вопрос об учете особенностей родных языков учащихся с конкретными формами и приемами обучения.

Учитывая, что создание учебников и учебных пособий, ориентированных на индивидуализацию обучения – дело будущего, преподаватели могут создавать свои индивидуализированные модели обучения для работы с различными аспектами языка и видами речевой деятельности.

Путь к практическому проведению идеи индивидуализации лежит через сопоставление изучаемого языка, языка посредника и родных языков студентов.

Индивидуализация обучения ведет к оптимизации и интенсификации всего учебного процесса, более глубокому овладению студентами учебным материалом, а также более прочному его запоминанию.

Библиография

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 560 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург, 2018. 104 с.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англо-говорящим и франко-говорящим. М.: ВЛАДОС, 2001. 384 с.
4. Митрофанова О.Д. Принципы отбора, организации и распределения языкового материала при обучении русскому языку с учетом специальности на продвинутом этапе // Психология и методика обучения второму языку. Тезисы сообщений. М., 1967. 118 с.
5. Погодин А.И. Индивидуализация при обучении иностранных студентов лексике русского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 195 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2008. 239 с.
7. Чеснокова М.П. Методика преподавания РКИ. М., 2015. 132 с.
8. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств при преподавании РКИ. М.: Русский язык, 2011. 129 с.
9. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford: OUP, 1992.
10. Richards J.C., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge: CUP, 1991. 170 p.
11. Swan M. Language teaching is teaching language // IATEFL Annual Conference Report, 1996.

The principle of communicativeness in individualized training in a foreign methodology

Nataliya A. Kindrya

PhD in Philology,
Associate Professor of the Department of Language training,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
125993, 49, Leningradskii av., Moscow, Russian Federation;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Abstract

The scientific pedagogical research presented in this article discusses the issues of individualization in a foreign methodology. The in the paper question is raised about the implementation of individualization of instruction in the educational process. The most relevant is the development of models of individualized learning, as individualization leads to an intensification of the learning process as a whole. The principles of teaching can be classified on the basis of the

basic methods for science considered in their hierarchy. The principle of communicativeness is closely related to the individualization of teaching speech activity, which is understood as taking into account the level of language proficiency, existing traditions in the study of languages, taking into account the individual psychological characteristics of the student: his ability to learn the language, his skills, type of memory, the pace of progress in learning the language, his vital interests, the sphere of desires, inclinations, his status in the team, as well as the creation of a management system for his educational and cognitive activities. The individualization of instruction, the importance of which is recognized in domestic and foreign methods, at the present stage is one of the leading principles of teaching Russian as a foreign language.

For citation

Kindrya N.A. (2019) Printsip kommunikativnosti pri individualizirovannom obuchenii v zarubezhnoi metodike [The principle of communicativeness in individualized training in a foreign methodology]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 31-36.

Keywords

Individualization, intensification, foreign methods, individualized training, individual characteristics.

References

1. Babanskii Yu.K. (1983) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Bredikhina I.A. (2018) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoi deyatel'nosti* [Methods of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity]. Ekaterinburg.
3. Chesnokova M.P. (2015) *Metodika prepodavaniya RKI* [Methods of teaching Russian as foreign language]. Moscow.
4. Mitrofanova O.D. (1967) Printsipy otbora, organizatsii i ras-predeleniya yazykovogo materiala pri obuchenii russkomu yazyku s uche-tom spetsial'nosti na prodvnutom etape [The principles of selection, organization and distribution of language material when teaching the Russian language considering the specialty at an advanced stage]. In: *Psikhologiya i metodika obucheniya vtoromu yazyku. Tezisy soobshchenii* [Psychology and Methods of Teaching a Second Language. Abstracts of messages]. Moscow.
5. Pogodin A.I. (1996) *Individualizatsiya pri obuchenii inostrannykh studentov leksike russkogo yazyka. Doct. Dis.* [Individualization in teaching foreign students the vocabulary of the Russian language. Doct. Dis.]. Moscow.
6. Prabhu N.S. (1992) *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
7. Richards J.C., Rodgers T. (1991) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: CUP.
8. Shchukin A.N. (2011) *Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv pri prepodavanii RKI* [Methods of using audiovisual means in teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
9. Solovova E.N. (2008) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow.
10. Swan M. (1996) Language teaching is teaching language. In: *IATEFL Annual Conference Report*.
11. Vagner V.N. (2001) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglo-govoryashchim i franko-govoryashchim* [Methods of teaching the Russian language to English-speaking and French-speaking students]. Moscow: VLADOS Publ.

УДК 37.02**Технология педагогического проектирования процесса формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе****Ляшенко Мария Сергеевна**

Кандидат педагогических наук,
докторант Университета Ланкастера,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: mslyashenko@mail.ru

Даричева Мария Вячеславовна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: maria.dar@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос необходимости применения педагогического проектирования в процессе формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе, что является важной педагогической задачей развития личности обучающихся. Психолого-педагогическая культура может быть охарактеризована с позиций целостности своей системы, имеющей компонентный состав (аксиологическая, когнитивная, профессионально-образовательная, технологическая, коммуникативная и регулятивная подсистемы). В статье рассматриваются технология педагогической деятельности, ее проектирование и основные подходы к рассмотрению данных явлений. Особое внимание уделяется системному подходу, который рассматривает педагогическое проектирование как подсистему научно-практической деятельности по перспективному развитию педагогических систем. Авторы описывают этапы формирования психолого-педагогической культуры, раскрывают содержательные аспекты данных этапов, описывают взаимосвязь подсистем с этапами формирования, предлагают критерии оценивания уровня сформированности психолого-педагогической культуры студентов в вузе. В статье представлена схема поэтапного процесса формирования проектируемого педагогического явления с описанием целей и задач, которые необходимо решить на каждом из этапов для формирования отдельных подсистем психолого-педагогической культуры. Подчеркивается важная роль методологических основ технологии педагогического проектирования для прогностического педагогического мышления.

Для цитирования в научных исследованиях

Ляшенко М.С., Даричева М.В. Технология педагогического проектирования процесса формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 37-45.

Ключевые слова

Педагогическое проектирование, психолого-педагогическая культура, моделирование педагогической деятельности, этапы формирования, системный подход.

Введение

Современное развитие науки и информатизация общества в целом диктуют необходимость переосмысления основных общих понятий и категорий педагогики, а также требований к организации образовательного процесса [Илалтдинова, Фролова, 2018, www; Ляшенко, Формирование..., 2010]. В настоящее время идет ориентация на оптимизацию процессов управления образовательными системами, в основе которого лежит технология проектирования.

Технология определяется как «синтез теоретического, прикладного и процессуального, т. е. единство теоретико-прикладных положений с механизмами их реализации в образовательном пространстве» [Гурье, 2004, 80]. Технологии педагогической деятельности включают в себя технологии педагогического диагностирования, педагогического прогнозирования и моделирования, программирования, реализации, информационного обеспечения, измерения и оценивания, обратной связи. Совокупность и последовательность данных этапов представляют собой цикл педагогической деятельности. Понятие «технологии педагогической деятельности» требует применения педагогического проектирования, которое базируется на идее целостности педагогического процесса, понимании педагогической деятельности как гибкого процесса нахождения решения различных задач [Там же].

Под педагогическим проектированием понимается разработка основных деталей предстоящей деятельности педагога и учащихся. Основоположником теории и практики педагогического проектирования является А.С. Макаренко, который разрабатывал разнообразные методы и техники взаимодействия педагога и обучающихся, а также педагогического воздействия на воспитанников. Воспитательный процесс понимается как особым образом организованное «педагогическое производство». Выдвигая идею разработки «педагогической техники», «техники создания нового человека», ученый полагал, что процесс воспитания не должен быть стихийным [Илалтдинова, Аксенов, Кувабара, 2014, www].

Методологические основы педагогического проектирования

Существуют различные подходы к рассмотрению вопросов педагогического проектирования. Наиболее полно теоретизирование проблемы педагогического проектирования отражено в работах Б.С. Гершунского, который указал на возможность практического применения (технологизации) теоретических концептов для решения актуальных образовательных задач в процессе «менталеформирования личности». Образование рассматривается ученым как очень технологичная и подвижная часть культуры, которая нуждается в моделировании и прогнозировании для повышения эффективности педагогического процесса [Гершунский, 2008, 20].

Процесс проектирования с точки зрения методологического подхода понимается как процесс создания проекта – прообраза предполагаемого или возможного объекта, его будущего состояния, а также как комплекс целеустремленных, организованных, научно обоснованных педагогических действий, направленных на создание, функционирование и развитие объектов,

процессов и явлений с целью получения желаемого результата [Ляшенко, Формирование..., 2010]. Технология проектирования педагогических систем требует определения условий для реализации и функционирования системы, осуществления теоретического построения и практического воплощения проектируемого явления в педагогическом контексте. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения, данного Л.И. Гурье, который под данной технологией понимает постановку комплексной задачи и нахождение решения в процессе анализа социокультурного контекста, в котором взаимодействуют и взаимодополняют друг друга психолого-педагогические, технологические и организационно-управленческие факторы [Гурье, 2004, 29]. Б.С. Гершунский также выделяет аспекты педагогических систем, которые необходимо учитывать при педагогическом проектировании: экономический, научно-технический, социально-педагогический, дидактический. Учет разных факторов и аспектов, влияющих на формирование педагогических систем, предполагает широкий системный взгляд на проектируемые объекты [Гершунский, 2008].

Системный подход рассматривает педагогическое проектирование как подсистему научно-практической деятельности по перспективному развитию педагогических систем. С позиций системного подхода проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций характеризуется сложностью в силу социальной природы исследуемых объектов и осуществляется посредством многоступенчатой деятельности, включающей этапы создания модели, создания проекта и создания конструкта [Ляшенко, 2012, www]. При проектировании педагогических систем необходимо руководствоваться рядом принципов применения технологий проектирования. Реализация данного подхода в проектировании педагогических сложноорганизованных систем требует ориентации всего процесса на человеческие приоритеты с учетом реальных возможностей и потребностей обучающихся. Ключевую роль играют принципы целесообразности и гуманистической направленности педагогического процесса, постулирующие необходимость принятия принципа ориентации на человека в сочетании с общественными целями для формирования всесторонне развитой личности [Романова, 2005; Слостенин, Исаев, Шиянов, 1997].

Процесс формирования психолого-педагогической культуры

Процесс формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе является важной педагогической задачей развития личности обучающихся, которая может быть решена средствами педагогического проектирования. Психолого-педагогическая культура понимается как сложное инвариантное системное образование, выступающее подструктурой профессиональной культуры специалиста. Психолого-педагогическая культура может быть охарактеризована с позиций целостности своей системы, имеющей компонентный состав, где элементы (компоненты системы) являются подсистемами, взаимосвязанными друг с другом и окружающей средой и организованными в определенной упорядоченности (аксиологическая, когнитивная, профессионально-образовательная, технологическая, коммуникативная и регулятивная подсистемы). Данные структурные подсистемы не только взаимодействуют, но и взаимодополняют друг друга, создавая тем самым высокую степень ее целостности [Ляшенко, К вопросу..., 2010, www; Ляшенко, 2012, www].

Для достижения эффективного функционирования таких сложных систем необходимо внедрять специальное управление с использованием определенных педагогических технологий, предполагающих алгоритм последовательных действий: анализ текущего состояния,

планирование траектории развития системы, организация устойчивых взаимосвязей подсистем, контроль и оценка образовательных результатов, анализ и при необходимости коррекция сформированных навыков и умений [Гурье, 2004]. Важными этапами в функционировании педагогической системы с позиций системного подхода являются технологии моделирования и проектирования. Развивая положения В.А. Сластенина о «задачной природе» деятельности [Сластенин, Исаев, Шиянов, 1997], будем рассматривать технологию формирования психолого-педагогической культуры как процесс поэтапного решения следующих задач.

1. На этапе диагностики уровня сформированности подсистем психолого-педагогической культуры преподаватель использует исследовательскую функцию, проводит педагогический анализ с целью выявления аспектов текущего состояния и выбирает, ставит цель в зависимости от результатов анализа. В результате преподаватель обладает достаточной информацией для того, чтобы отобрать соответствующее целям и задачам содержание для обеспечения подготовки студентов.
2. На этапе планирования и организации учебной деятельности роль преподавателя в проектировании осуществляется через организаторскую, проектировочную и коммуникативные функции. Данная функция важна для теоретического, репродуктивного и творческого этапов технологии организации процесса формирования высокого уровня психолого-педагогической культуры студентов в вузе, так как на данном этапе задействованы все подсистемы психолого-педагогической культуры: от аксиологической, когда происходит работа с ценностными установками, до регулятивной, где происходит рефлексия достигнутых результатов. Поэтапное планирование педагогической деятельности соответствует общему пониманию процесса человеческой деятельности в психологии, которая существует только в форме действий или цепи действий. Действием называется этап деятельности, направленной на достижение определенной цели – решение задачи [Леонтьев, 1977]. Схема поэтапного формирования психолого-педагогической культуры с описанием целей и подсистем представлена на рис. 1.
3. На диагностическом этапе происходит сбор информации о текущем состоянии системы с учетом образовательного контекста. Преподавателю необходимо проанализировать и измерить уровень сформированности психолого-педагогической культуры, ее отдельных подсистем для выявления «проблемных зон». На данном этапе могут использоваться технологии психолого-педагогической методики В.И. Андреева, В.А. Сластенина, А.А. Реана и др. [Ляшенко, Формирование..., 2010].

Целевой этап ориентирован на формирование мотивационных установок, целей, направленности личности студента на саморазвитие и реализацию творческого потенциала, самостоятельную работу, формирование потребности в профессиональной самореализации. В этом отношении целевой этап связан с аксиологической подсистемой психолого-педагогической культуры студентов, которая отвечает за мотивационную сторону обучения и ценностные ориентиры. На данном этапе преподавателю необходимо выполнение проектировочной и организаторской функций для отбора содержания в зависимости от поставленных целей. Для формирования мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности преподавателю необходимо актуализировать образ будущей профессии в сознании студентов, ориентировать обучающихся на самостоятельную работу, создавать ситуации успеха в образовательной среде. Данный этап неразрывно связан с теоретическим этапом, на котором происходит присвоение психолого-педагогических знаний, необходимых в любом профессиональном и жизненном пространстве. На репродуктивном этапе

идет формирование и закрепление психолого-педагогических умений в контексте предложенных преподавателем учебных ситуаций и упражнений. Для формирования подсистем психолого-педагогической культуры можно использовать различные педагогические технологии.

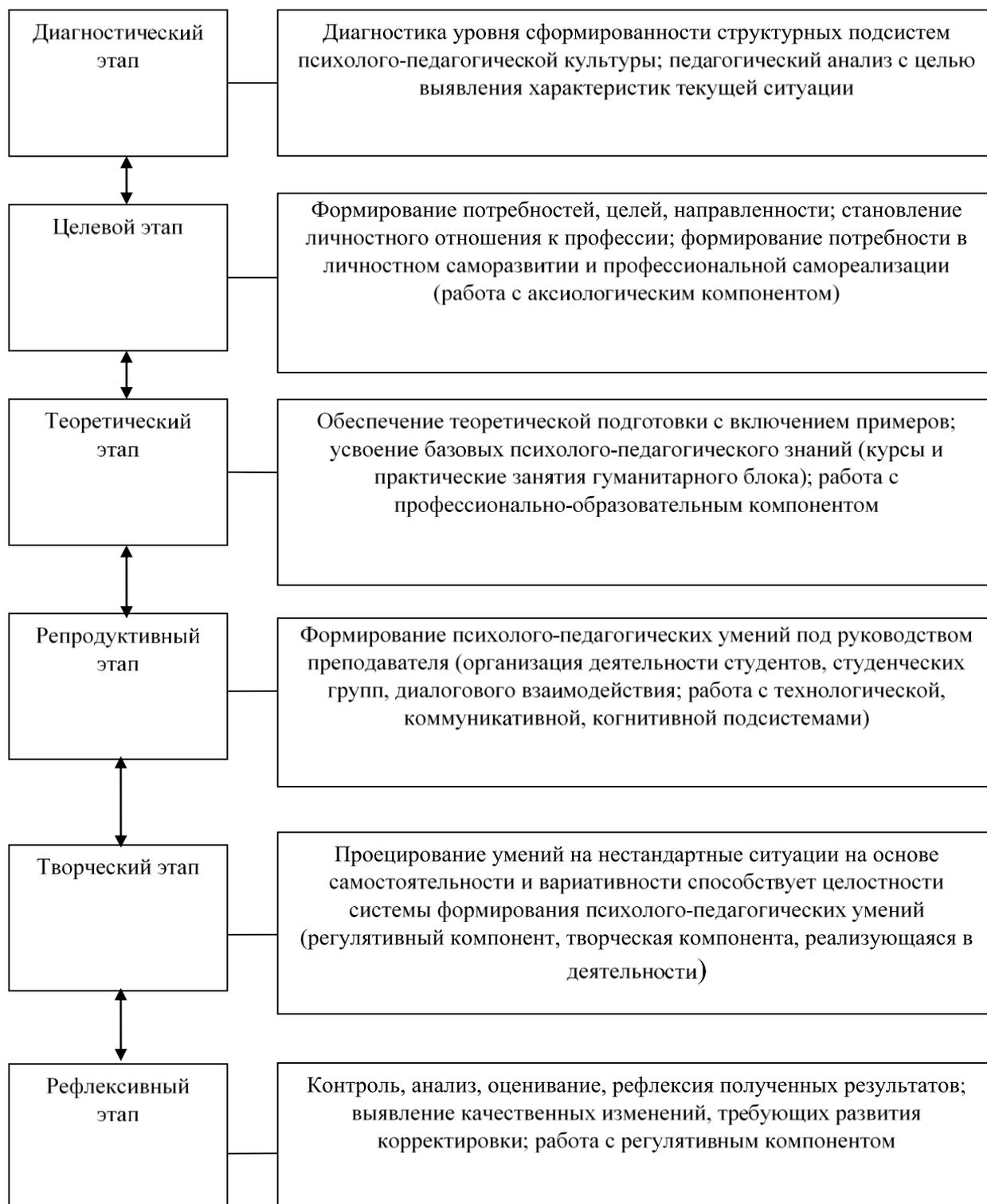


Рисунок 1 – Этапы формирования психолого-педагогической культуры

Например, для аксиологической подсистемы важно формирование позитивной адекватной Я-концепции, что предполагает формирование объективной оценки своих достижений, ответственности, ориентации на успех. Данная цель может быть достигнута проблемным изучением материала, творческими отчетами, работой в группах по обмену опытом и др. Данные педагогические технологии могут быть применены в преподавании многих дисциплин в вузе. Эффективность данного технологического подхода связана с коммуникативной подсистемой, умением установить конструктивные, доброжелательные отношения в режиме диалогового общения в парах или группе. Следует отметить важную роль преподавателя как носителя и транслятора культурных ценностей. Общий культурный уровень и высокий уровень профессионально-педагогической культуры преподавателя являются основой эффективной педагогической деятельности и повышения уровня общей культуры студентов [Фокин, 2007]. Педагогическое мастерство, выражающееся не только в превосходном владении теоретическими основами и педагогическими технологиями, но и в высоком уровне психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях обучающихся, умение продуктивно общаться с аудиторией и выбирать наиболее эффективные педагогические технологии с учетом как целей и задач содержания образования, так и индивидуальных особенностей обучающихся обеспечивают качественное проектирование и управление образовательным процессом в целом. Творческий этап характеризует умение студентов применять психолого-педагогические знания в нестандартных, проблемных ситуациях как в аудиторной, так и самостоятельной работе. На данном этапе преподаватель может использовать разработанные критерии сформированности психолого-педагогической культуры в вузе: первый уровень – личностно-инновационный (репродуктивный); второй уровень – профессионально-продуктивный в стандартных и нестандартных ситуациях; третий уровень – профессионально-продуктивный в стандартных ситуациях [Ляшенко, Формирование..., 2010]. Первый уровень характеризуется высоким уровнем сформированности всех подсистем психолого-педагогической культуры, второй уровень связан со способностью эффективно применять знания, но в стандартных ситуациях, в то время как третий уровень демонстрирует недостаточную степень сформированности подсистем психолого-педагогической культуры.

Рефлексивный этап предполагает использование психолого-педагогической диагностики для контроля и анализа полученных образовательных результатов с целью выявления умений студентов, требующих дальнейшего совершенствования или корректировки. Особую важность на данном этапе приобретает диагностика «проблемных зон», где возникают причины низкого уровня сформированности психолого-педагогической культуры (третий уровень). Аналитико-рефлексивная деятельность преподавателя нацелена в этом случае на оценивание качественных изменений в уровне сформированности психолого-педагогической культуры. Результаты и выводы данного этапа позволяют спрогнозировать оптимальные пути проектирования эффективного педагогического процесса.

Заключение

Педагогические системы не развиваются стихийно в результате их самоорганизации. Эффективное функционирование сложных человекодержущих систем в образовательном пространстве требует от преподавателя высокого уровня профессиональной методической и психолого-педагогической подготовки, а также понимания процесса разработки алгоритма действий, составляющих основу технологии педагогического проектирования. Технологии

педагогического проектирования играют ключевую роль в формировании возможных опережающих представлений о перспективах развития педагогических систем и процессов, что помогает спрогнозировать и избежать сложностей в достижении необходимых образовательных результатов. Знание принципов проектирования, основных методологических подходов, аспектов педагогических систем, критериев оценивания образовательных достижений определяет степень эффективности применения технологий педагогического проектирования многокомпонентных педагогических систем, функционирование которых требует решения множества задач повышенной сложности для создания условий их перспективного развития в реальном образовательном контексте.

Библиография

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2008. 608 с.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем. Казань: КГТУ, 2004. 212 с.
3. Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/341/342>
4. Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И., Кувабара К. Современное зарубежное и отечественное макаренковедение // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-zarubezhnoe-i-otechestvennoe-makarenkovedenie>
5. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/892/694>
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Ляшенко М.С. К вопросу о формировании психолого-педагогической культуры (голографический аспект) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-formirovanii-psihologo-pedagogicheskoy-kultury-golograficheskiy-aspekt>
8. Ляшенко М.С. Психолого-педагогическая культура у студентов в вузе с позиций системного подхода // Молодой ученый. 2012. № 5. URL: <https://moluch.ru/archive/40/4853/>
9. Ляшенко М.С. Формирование психолого-педагогической культуры у студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 217 с.
10. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 10-17.
11. Романова К.А. Витая модель профессионально-экологического образования: концепция, опыт. Нижний Новгород: ВГИПА, 2005. 360 с.
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
13. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79-84.
14. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. М.: Академия, 2007. 240 с.

The technology of pedagogical design in the process of forming psycho-pedagogical culture of students in higher education

Mariya S. Lyashenko

PhD in Pedagogy,
Doctoral Student at Lancaster University,
Associate Professor at the Department of international professional communication,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: mslyashenko@mail.ru

Mariya V. Daricheva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of international professional communication,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: maria.dar@mail.ru

Abstract

The paper considers pedagogical design in the process of the formation of psycho-pedagogical culture of students in higher education. The authors of the article point out that psycho-pedagogical culture can be characterised from the perspective of the integrity of its system that consists of several components (axiological, cognitive, professional and educational, technological, communicative and regulatory subsystems). The article deals with the technology of pedagogical activity, its design and the main approaches to the consideration of these phenomena. Special attention is paid to the systemic approach, which views pedagogical design as a subsystem of scientific practical activities for the long-term development of pedagogical systems. The authors describe the stages of the formation of psycho-pedagogical culture, reveal some aspects of these stages, describe the interrelation of the subsystems with the stages of the formation, propose criteria for assessing the level of the formedness of psycho-pedagogical culture of students in higher education. The article presents the scheme of the process of the formation of the pedagogical phenomenon with the description of the goals and objectives of each stage of the formation of subsystems of psycho-pedagogical culture. The authors emphasise the importance of the methodological foundations of the technology of pedagogical design for prognostic pedagogical thinking.

For citation

Lyashenko M.S., Daricheva M.V. (2019) Tekhnologiya pedagogicheskogo proektirovaniya protsessa formirovaniya psikhologo-pedagogicheskoi kul'tury studentov v vuze [The technology of pedagogical design in the process of forming psycho-pedagogical culture of students in higher education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 37-45.

Keywords

Pedagogical design, psycho-pedagogical culture, modelling of pedagogical activity, stages of formation, systemic approach.

References

1. Fokin Yu.G. (2007) *Teoriya i tekhnologiya obucheniya: deyatel'nostnyi podkhod* [The theory and technology of education: an activity-based approach]. Moscow: Akademiya Publ.
2. Gershunskii B.S. (2008) *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [The philosophy of education for the 21st century]. Moscow.
3. Gur'e L.I. (2004) *Proektirovanie pedagogicheskikh sistem* [The design of pedagogical systems]. Kazan: Kazan State Technological University.
4. Gutsu E.G., Nyagolova M.D. (2017) *Proektirovanie uchebnogo zanyatiya v vuze na osnove kompetentnostnogo podkhoda* [The design of classes in higher education on the basis of the competency-based approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod], 2. Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/341/342> [Accessed 30/05/19].
5. Ilaltdinova E.Yu., Aksenov S.I., Kuwabara K. (2014) *Sovremennoe zarubezhnoe i otechestvennoe makarenkovedenie* [Modern international and Russian Makarenko studies]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin State

-
- Pedagogical University of Nizhny Novgorod], 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-zarubezhnoe-i-otechestvennoe-makarenkovedenie> [Accessed 30/05/19].
6. Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. (2018) Kontseptual'nye osnovy vyyavleniya, otbora i soprovozhdeniya pedagogicheski odarennoi molodezhi [The conceptual foundations of identification, selection of and support for pedagogically gifted young people]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod], 6 (4). Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/892/694> [Accessed 30/05/19].
 7. Leont'ev A.N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ.
 8. Lyashenko M.S. (2010) *Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoi kul'tury u studentov v vuze. Doct. Diss.* [The formation of psycho-pedagogical culture of students in higher education. Doct. Diss.]. Nizhny Novgorod.
 9. Lyashenko M.S. (2010) K voprosu o formirovanii psikhologo-pedagogicheskoi kul'tury (golograficheskii aspekt) [On the formation of psycho-pedagogical culture (the holographic aspect)]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-o-formirovanii-psihologo-pedagogicheskoy-kul'tury-golograficheskii-aspekt> [Accessed 30/05/19].
 10. Lyashenko M.S. (2012) Psikhologo-pedagogicheskaya kul'tura u studentov v vuze s pozitsii sistemnogo podkhoda [The systemic approach to the formation of psycho-pedagogical culture of students in higher education]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 5. Available at: <https://moluch.ru/archive/40/4853/> [Accessed 30/05/19].
 11. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. (2018) Metodologicheskie podkhody k ponimaniyu pedagogicheskoi kul'tury v pedagogicheskikh issledovaniyakh [Methodological approaches to the understanding of pedagogical culture in pedagogical research]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 5, pp. 10-17.
 12. Romanova K.A. (2005) *Vitagen'naya model' professional'no-ekologicheskogo obrazovaniya: kontseptsiya, opyt* [The vitagenic model of professional ecological education: the conception, experience]. Nizhny Novgorod: Volga State Pedagogical Academy of Engineering.
 13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. (1997) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Shkola-Press Publ.
 14. Slastenin V.A., Mishchenko A.I. (1991) Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya [Professional pedagogical training of a modern teacher]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 10, pp. 79-84.
-

УДК 372.881.111.1**Специфика учебного пособия по обучению профессионально-иноязычному общению будущих дизайнеров****Даричева Мария Вячеславовна**

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра иноязычной профессиональной коммуникации,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1,
e-mail: maria.dar@mail.ru

Швецова Елена Александровна

Магистрант кафедры средового и графического дизайна,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1,
e-mail: shvecovaea@std.mininuniver.ru

Аннотация

В статье авторы обращаются к рассмотрению вопроса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, как одного из приоритетных направлений в высшем образовании. Обозначена актуальность профессионально-иноязычной подготовки будущих дизайнеров, поскольку иноязычное общение стало существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а также представлены цели и задачи профессионально-иноязычного образования. Рассмотрены особенности профессионально-иноязычного общения дизайнеров, представлены виды профессионально-иноязычной речевой деятельности дизайнеров и отмечены некоторые проблемы реализации задач обучения профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна в вузе, связанные с разным уровнем владения иностранным языком у учащихся и небольшим количеством аудиторных часов по дисциплине "Иностранный язык", а также проблемы в овладении студентами мастерством профессионального общения. Авторы делятся опытом создания учебно-методического пособия для обучения иноязычной профессиональной коммуникации дизайнеров. Описаны принципы профессиональной направленности и аутентичности, на которые авторы опирались при отборе содержания. Представлена характеристика разработанного учебно-методического пособия, а также приведены примеры различных типов языковых, условно-речевых и речевых упражнений и коммуникативных заданий, способствующих активизации профессионально-иноязычной лексики и развитию умений профессионально-иноязычного общения будущих дизайнеров. Владение профессионально-иноязычной лексикой (понятиями и терминами сферы дизайна) определяет основу подготовленности будущего специалиста в области дизайна к осуществлению профессионально-иноязычного общения. Лексические упражнения данного учебно-методического пособия позволяют осуществить задачи профессионально-иноязычной подготовки в полной мере.

Для цитирования в научных исследованиях

Даричева М.В., Швецова Е.А. Специфика учебного пособия по обучению профессионально-иноязычному общению будущих дизайнеров // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 46-55.

Ключевые слова

профессионально-иноязычное обучение, профессионально-иноязычное общение, учебное пособие, отбор содержания, комплекс упражнений.

Введение

Сотрудничество с зарубежными странами в сфере дизайна подтверждает потребность в конкурентоспособных, квалифицированных, мобильных специалистах, обладающих не только определенным объемом знаний по специальности, но и высоким уровнем профессиональной компетентности, которая также включает способность будущих выпускников к свободному профессионально-иноязычному общению со специалистами других стран [Батунова. 2016]. В ФГОС ВО направления 54.03.01 Дизайн отмечается необходимость овладения общекультурной компетенцией, в соответствии с которой выпускник должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменных формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Целью данной статьи является рассмотреть особенности обучения профессионально-иноязычному общению будущих дизайнеров и раскрыть специфику учебного пособия, содержание которого способствует эффективному обучению профессионально-иноязычному общению.

Основная часть

Ведущая цель профессионально-иноязычного образования специалистов в области дизайна предусматривает формирование такого уровня умений профессионально-иноязычного общения, который достаточен для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности, а именно:

- информационно-аналитическая работа с различными источниками информации на иностранном языке (пресса, радио, телевидение, Internet, специальная и справочная литература), а также переводческая работа в устной и письменной форме по специальности;

- практическая работа по поддержанию контактов с иностранными коллегами и заказчиками в устной и письменной форме, участие в общении с носителями языка по профилю специальности.

Конкретизация цели происходит в задачах обучения профессионально-иноязычному общению:

- формировать и совершенствовать профессионально-иноязычный тезаурус специалиста в области дизайна;

- формировать и совершенствовать умения профессионально-иноязычного общения;

- формировать положительную мотивацию и интерес к профессионально-иноязычному общению;

- способствовать осознанию значимости профессионально-иноязычного общения для будущей карьеры и пониманию его необходимости в различных ситуациях профессиональной деятельности;

- содействовать желанию повысить уровень владения профессионально-иноязычным общением;

- развивать интерес к творческим видам деятельности в процессе обучения профессионально-иноязычному общению.

Практическое овладение умениями профессионально-иноязычного общения как средством осуществления коммуникативной деятельности на иностранном языке в профессиональной среде предполагает овладение следующими видами профессионально-иноязычной речевой деятельности:

- овладение различными видами чтения и умением поиска, извлечения, обработки смысловой информации из иноязычных источников для её использования в своей профессиональной деятельности специалиста дизайнерского профиля;

- установление устных контактов в ситуациях профессионального общения, осуществление устного обмена профессионально-иноязычной информацией, проведение обсуждения профессиональных вопросов (в том числе и дизайн-проекта) с иностранными партнерами;

- осуществление письменного обмена и представления профессионально-иноязычной информации, проведение переписки по профилю специальности с зарубежными коллегами.

В процессе реализации задач профессионально-иноязычной подготовки будущих дизайнеров могут возникнуть определенные проблемы. Во-первых, предполагается, что программа обучения иностранному языку основывается на знаниях, умениях и навыках, приобретенных в базовом курсе средней общеобразовательной школы, но практика показывает, что студенты имеют разный уровень подготовки. Возникает необходимость дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку. Преподаватель должен стремиться развивать мотивационную сферу студентов и учитывать предпочитаемые ими стратегии познавательной деятельности. Во-вторых, на аудиторные занятия по дисциплине «Иностранный язык» по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн отводится достаточно небольшое количество часов (110 часов), в связи с этим повышается роль самостоятельной работы, которая требует тщательной организации и управления. В-третьих, необходимо создание благоприятных условий для работы механизмов памяти при усвоении профессионально-иноязычного тезауруса, так как профессиональная лексика является ведущим компонентом профессионально-иноязычного общения, и обеспечение условий для самоконтроля ее усвоения.

В результате наблюдения также выявлены основные проблемы в овладении студентами мастерством профессионального общения:

- владение ограниченным профессиональным тезаурусом, неумение пользоваться профессиональной терминологией, незнание этики, риторики профессионального общения;

- неумение моделировать профессионально-коммуникативное поведение в ситуациях профессионального взаимодействия, отсутствие логики, убедительности, последовательности речевых действий;

- неумение организовывать взаимодействие в ситуациях профессионального общения.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Н.Д. Гальскова отмечает, что при «изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком» [Гальскова, с.4]. По мнению Гальсковой Н.Д. иностранный язык является эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе.

Однако анализ современных научных исследований и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки дизайнеров показывает, что потенциальные возможности иностранного языка не используются в полной мере, существует нехватка учебных пособий и учебно-методического обеспечения целенаправленного развития профессиональной компетентности будущих дизайнеров средствами иностранного языка. Целью разработки специализированного учебного пособия для обеспечения профессионально-иноязычной подготовки будущих дизайнеров является заказ современного общества на наличие специалистов, способных осуществлять как межкультурное, так и профессиональное общение. Рабочая программа по иностранному языку для студентов направления 54.03.01 Дизайн и учебное пособие составлялись сотрудниками кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина с учетом заказа на данную образовательную услугу и нацелены на развитие умений профессионально-иноязычного общения, востребованных в данной профессиональной сфере.

В учебно-методическом пособии М.В. Даричевой, М.С. Ляшенко "Учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов в вузе: Art and Design" реализованы отбор и систематизация языкового и речевого материала с учетом принципов профессиональной направленности и аутентичности. В основе принципа профессиональной направленности находится интеграция иностранного языка со специальными дисциплинами с целью получения синергетического эффекта, в результате которого обучаемые получают дополнительные профессиональные знания и формируются необходимые профессиональные качества личности [Ерофеева, Скопова, 2017, 130]. Термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время - и на общение в сфере профессиональной деятельности [Матухин, 2011, 128]. Аутентичность означает использование языкового и речевого материала из оригинальных источников, созданных носителями языка. Оригинальные материалы отражают естественное функционирование языка в реальном социокультурном контексте, что соответствует цели профессионально-иноязычной подготовки, а также учебной мотивации и интересам будущих дизайнеров [Цветкова, 2014, 90].

Отбор содержания подчиняется задаче направленности учебной информации на формирование и совершенствование умений профессионально-иноязычного общения, необходимых для выполнения профессионально-коммуникативных функций специалиста [Шамов, Ким, 2018]. Содержание пособия аккумулируется в следующих разделах: «Describing Shapes», «Describing Light», «Describing Color», «Describing Placement», «Describing Style», «Physical Materials», «Electronic Equipment», «Basic Actions in Design», «Sketches and Drawings», «Applied Arts», «Graphic Arts», «Fine Arts». В целях организации самостоятельной работы и индивидуализации обучения в пособии предлагаются дополнительные тексты для внеаудиторного чтения по теме дизайн и комплекс заданий к текстам, аудио- и видеозаписи, интернет-ресурсы. В пособии также представлен обширный глоссарий терминов сферы дизайна и изобразительного искусства.

Каждый раздел включает в себя профессиональную лексику, аутентичные тексты из разнообразных источников (журнальные статьи, электронная деловая переписка, рекламные проспекты, веб-страницы и др.), а также диалоги, имитирующие реальное профессиональное общение. В пособии имеется система упражнений и заданий, основанных на лексическом

материале текстов и иноязычно-коммуникативных профессиональных ситуаций, способствующих активизации словарного минимума, развитию письменной и устной речевой деятельности. Данные упражнения имеют разную степень коммуникативной свободы для обучаемых и детерминируют развитие иноязычных коммуникативных умений.

Первая группа, языковые упражнения, формирует у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, и положительно сказывается на развитии речевых умений. Представим некоторые примеры языковых упражнений из вышеуказанного учебно-методического пособия [Даричева, Ляшенко, 2019]:

- соотнесение терминов с определениями (раздел "Describing color"): :

Match the definitions to the words *primary color*, *secondary color*, *complementary color*, *pigment*, *hue*, *shade*, *spectrum*, *color wheel*, *intensity*, *dull*, *vibrant*

- 1) the strength of something
- 2) a band of colors, as seen in a rainbow
- 3) bright and strong
- 4) a substance that gives something a particular color
- 5) one of the three colors, which you can mix together to make any of the other colors
- 6) not bright or shiny
- 7) a diagram showing colors in a circle and the relationship between them
- 8) a degree of a color
- 9) a color resulting from the mixing of two primary colors
- 10) a color or type of color
- 11) a hue that doesn't contain the same primary colors as another hue

- упражнения на заполнение пропусков активизируемыми лексическими единицами:

a) Read the sentence pairs. Choose which word or phrase best fits each blank

primary colors / *secondary colors*

Red and yellow are _____ .

Green and orange are _____ .

shade / *hue*

The painter mixed two different colors to create a new _____ .

Add more black to make a darker _____ .

pigment / *spectrum*

The art student bought a chart that showed the whole _____ of colors.

The artist ran out of the red _____ so she used violet instead.

b) Complete the sentences below with the following words: *pigments*, *hue*, *shades*, *spectrum*, *color wheel*, *intensity*, *dull*, *vibrant*

1) These are colors that are next to each other on the ____; examples include blue and violet, orange and red, and orange and yellow.

2) The ____ colors of pink, blue and white, decorated with floral patterns, represented the arrival of spring in this picture.

3) The room has been decorated in pastel ____ .

4) The artist Sandy Lee uses natural ____ in her work.

5) The color of the sea water is the deepest ____ of aquamarine

6) The bird is ____ brown and gray in color.

7) The colors of the _____ - red, orange, yellow, green, blue, indigo, and violet - can be seen in a rainbow.

8) When you see a color that you would describe as dull or dirty, it has low _____ because gray has been added into it.

- соединение частей предложений по смыслу (раздел "Applied Arts"):

Match the halves of the sentences:

- 1) The exhibition is a unique opportunity...
- 2) After several part-time jobs, he's now got...
- 3) The company is spending \$650 million on...
- 4) Changes will be made...
- 5) The design agency is going to join up with a shoe manufacturer and create ...
- 6) There are still some vacancies for students...
- 7) The money will be used to provide the school with...
 - a) ... in science and engineering courses.
 - b) ... developing new products.
 - c) ... a new range of footwear.
 - d) ... to see her later work.
 - e) ... if the situation doesn't improve.
 - f) ... new computer equipment.
 - g) ... a stable job in a bank.

Вторая группа, условно-речевые упражнения, предполагает формирование речевых навыков владения подготовленной речью, а именно переход от навыков понимания и воспроизведения отдельных структур к их связному употреблению в монологической и диалогической речи (квазисвободное воспроизведение) [Стародубцева, 2013, 46]. При выполнении условно-речевых упражнений студенты участвуют в условно-коммуникативных ситуациях, имитирующих реальное профессиональное общение. Этот тип упражнений выполняет задачу обучающего характера: имитируя пользование данным видом речевой деятельности на методически организованном текстовом материале, они учитывают, с одной стороны, особенности данного вида речевой деятельности и, с другой стороны, трудности овладения лексическим материалом обучающимися.

Рассмотрим некоторые примеры из группы условно-речевых упражнений из учебно-методического пособия автора:

– вопросно-ответные упражнения (раздел "Describing Colors"):

Follow the link and watch the video about colors. Then answer the questions:

https://www.youtube.com/watch?v=L1CK9bE3H_s

- 1) What is saturation?
- 2) What is a tint?
- 3) What is a tone?
- 4) What are warm colors? What psychological effect do they produce?
- 5) What are cool colors? What psychological effect do they produce?
- 6) What are the most common color schemes on the color wheel?

– составление сообщения по ключевым словам и выражениям (раздел "Fine Arts"):

With a partner, act out the roles below. Use the following phrases and words:

I'm here for ...

You're in the right place

Is the artist/photographer displaying her/his ...?

This show / exhibition mostly features

I read about ...

Where can I find ...?

You'll find that / those ...

Student A: You are a gallery visitor. Talk to Student B about an exhibit, the pieces you want to see, where the pieces are located.

Student B: You are a gallery director. Talk to Student A about where an artist's pieces are located.

– устный перевод текста с родного языка (раздел "Sketches and Drawings"):

Translate the sentences into English:

1) Заказчик был недоволен предыдущим эскизом и попросил внести некоторые изменения в основную идею.

2) Эскиз плаката с новыми деталями в рисунке был отправлен заказчику.

3) Мой друг предпочитает рисовать портреты с помощью угля.

4) Я приобрел книгу для скетчей и цветные карандаши, которые постоянно ношу с собой.

5) На планшете был лист бумаги, на котором художник рисовал портрет графитом.

6) Она сделала несколько скетчей пейзажа, собрала все свои художественные принадлежности в сумку и ушла домой.

7) Дизайнер использовал черную шариковую ручку, чтобы сделать несколько ярких линий и выделить образ девушки на переднем плане на рисунке.

В рассматриваемом учебно-методическом пособии третья группа, речевые упражнения, представлена в виде творческих коммуникативных заданий, в которых реализуется общение на английском языке в рамках тематики, связанной с деятельностью в области дизайна. Данные упражнения включают в себя:

– беседы по ситуации (раздел "Physical Materials"):

Discussion "Art Supplies I Can't Live Without"

1) Follow the link and watch the video "Art Supplies I Can't Live Without":
<https://www.youtube.com/watch?v=SnuDoii9ZU8>

2) Write down the art supplies which the designer has and uses most often.

3) Discuss in the group:

- what art supplies are necessary for you, speak about your favourites

- what art supplies you would like to acquire

- your last visit to the art supplies shop, things you bought there

– самостоятельные высказывания студентов по ситуациям, проектные задания (раздел "Describing Style"):

Project "Art is Fun"

1) Follow the link and read the article about artistic styles: <https://www.art-is-fun.com/art-styles/>

2) Make up your own vocabulary to the topic "Colors" and write out from the article approximately 20 new vocabulary items

3) Follow the links and read the articles about the following art styles:

- photorealism: <https://www.art-is-fun.com/photorealism>

- abstract art: <https://www.art-is-fun.com/abstract-art>

- composite art: <https://www.art-is-fun.com/creative-art>

4) Choose one of the styles and make a presentation (report).

- the definition of the style

- typical features

- representatives

- examples of artworks in this style

– высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме (раздел "Describing Style"):

Answer the questions:

1) Do you think you have your own style in drawing/painting? Can you describe it?

2) Can you define an artist by the style of a painting? Give examples of the artists/painters whose style is more familiar to you.

В этих упражнениях самостоятельность действия достигает высокого уровня. Устная речь в них, как правило, связана с мыслительной деятельностью по выбору фактов, их расположению, сравнению, обобщению и т. д. В результате выполнения речевых упражнений студенты овладевают навыками формировать самостоятельное высказывание. Они являются обучающими и контролирующими понимание на уровне содержания и говорение на уровне употребления соответствующих лексических единиц [Стародубцева, 2013, 47].

Заключение

Обучение профессионально-иноязычному общению как значимому профессионально-личностному качеству будущих специалистов в области дизайна становится актуальным направлением научно-практических изысканий. При структурировании содержания обучения профессионально-иноязычному общению и созданию учебно-методического пособия мы стремились к тщательному отбору языкового и предметного материала, включению в содержание обучения лишь того минимума языковых явлений, который обеспечит выполнение профессионально важных коммуникативных функций, а также постарались уделить внимание самообразовательным способностям студентов. Самообразовательные способности и осознанность учения зависят от мотивации и волевых качеств учащихся, которые можно развивать, интегрируя познавательную самостоятельность студентов в систему адекватных технологий самообучения во время занятий [Минеева, Ляшенко, 2018].

Библиография

1. Батунова И.В. Современные педагогические технологии на уроках иностранного языка как важное условие повышения качества образовательного процесса // IV Международная научно-практическая конференция: Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. Новосибирск: EDUCATIO, 2016. С. 126-128.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М.: ФРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Даричева М.В., Ляшенко М.С. Учебно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки студентов в вузе ART&DESIGN (на примере английского языка). Н.Новгород: НГПУ, 2019. 161 с.
4. Ерофеева Е.В., Скопова Л.В. Специфика разработки профессионально ориентированного учебного пособия по обучению французскому языку как второму иностранному // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С.129-135.
5. Матухин Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. Языкознание. 2011. № 2. С.121-129.
6. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. № 4 (25). С. 269-273.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1004 "Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/news/4/1911> (дата обращения: 24.06.2019)
8. Стародубцева О.Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. 2(2) . С.45-48.
9. Цветкова С.Е., Терехова Е.А. Содержательный аспект профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров в области кораблестроения // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия "Управление в социальных

системах. Коммуникативные технологии". 2014. № 1. С.83-91.

10. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения "Английский язык для профессиональной деятельности" в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 3 (24). С.5.

The specifics of the training manual for teaching professional foreign language communication of future designers

Mariya V. Daricheva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Department of Foreign Language Professional Communication,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: maria.dar@mail.ru

Elena A. Shvetsova

Graduate student,
Department of Environmental and Graphic Design,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: shvecovaea@std.mininuniver.ru

Abstract

In the article, the authors turn to the consideration of the issue of vocational-oriented teaching of a foreign language as one of the priorities in higher education. The relevance of the professional and foreign language training of future designers is indicated, since foreign language communication has become an essential component of the professional activities of specialists, and the goals and objectives of vocational and foreign language education are presented. The features of professional and foreign language communication of designers are considered, the types of professional foreign language speech activities of designers are presented. Also the authors have underlined some problems of implementing the tasks of teaching professional foreign language communication of future design specialists. The problems are connected with different levels of students' foreign language skills and a small number of classroom hours for the discipline "Foreign Language". Some problems in the mastery of students' skills of professional communication are noted. The authors share the experience of creating a training manual for teaching foreign language professional communication. The principles of professional orientation and authenticity in selecting content are described. The characteristic of the developed training manual is presented as well as the examples of various types of language, conventional speech and speech exercises and communication tasks, contributing to the enhancement of professional foreign language vocabulary and the development of skills of professional foreign language communication of future designers. The lexical exercises of this teaching manual allow to carry out the tasks of professional foreign language training fully.

For citation

Daricheva M.V., Shvetsova E.A. (2019) Spetsifika uchebnogo posobiya po obucheniyu professional'no-inoyazychnomu obshcheniyu budushchikh dizainerov [The specifics of the training manual for teaching professional foreign language communication of future designers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 46-55.

Keywords

Professional foreign language training, professional foreign language communication, training manual, content selection, exercise complex

References

1. Batunova I.V. (2016) Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii na urokakh inostrannogo yazyka kak vazhnoe uslovie povysheniya kachestva obrazovatel'nogo protsessa [Modern pedagogical technologies in foreign language lessons as an important condition for improving the quality of the educational process]. In: *IV Mezhdunarodnaya nauchnoprakticheskaya konferentsiya: Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizheniya i perspektivy novogo stoletiya* [IV International Scientific and Practical Conference: Scientific Perspectives of the 21st Century. Achievements and prospects of the new century]. Novosibirsk: EDUCATIO Publ.
2. Daricheva M.V., Lyashenko M.S. (2019) *Uchebno-metodicheskoe obespechenie protsessa professional'noi podgotovki studentov v vuze ART&DESIGN (na primere angliiskogo yazyka)* [Educational and methodological support of the process of vocational training of students in the university ART & DESIGN]. N.Novgorod.
3. Erofeeva E.V., Skopova L.V. (2017) Spetsifika razrabotki professional'no orientirovannogo uchebnogo posobiya po obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [The specifics of developing a professionally-oriented training manual for teaching French as a second foreign language] *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], pp.129-135.
4. Gal'skova N.D. (2000) *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: Posobie dlya uchitelya* [Modern methods of teaching foreign language: A manual for teachers]. Moscow: FRKTI-Glossa.
5. Matukhin D.L. (2011) Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostei [Professionally oriented foreign language teaching for students of non-linguistic specialties] *Yazyk i kul'tura. Yazykoznanie* [Language and culture. Linguistics], 2, pp.121-129.
6. Mineeva O.A., Lyashenko M.S. (2018) Issledovanie motivatsii studentov neyazykovykh spetsial'nostei k izucheniyu inostrannogo yazyka [Study of students' motivation of non-linguistic specialties to learn a foreign language] *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 7, 4 (25), pp. 269-273.
7. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g. № 1004 "Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 54.03.01 Dizain (uroven' bakalavriata)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 11, 2016 No. 1004 "On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in 54.03.01 Design (bachelor's degree)] Available at: <http://fgosvo.ru/news/4/1911> [Accessed 24/06/2019].
8. Shamov A.N., Kim O.M. (2018) Korporativnaya programma obucheniya "Angliiskii yazyk dlya professional'noi deyatel'nosti" v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: tseli, sodержание i rezul'taty [Corporate training program "English for professional activities" in the modern educational space: goals, content and results] *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 6, 3(24), p. 5.
9. Starodubtseva O.G. (2013) Tipy uprazhnenii dlya formirovaniya leksicheskikh navykov ustnoi rechi v neyazykovom vuze [Types of exercises for the formation of lexical skills of oral speech in a non-linguistic university] *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* [Scientific and pedagogical review. Pedagogical review], 2 (2), pp. 45-48.
10. Tsvetkova S.E., Terekhova E.A. (2014) Soderzhatel'nyi aspekt professional'no-inoyazychnoi podgotovki budushchikh inzhenerov v oblasti korablestroeniya [The content aspect of the foreign language training of future shipbuilding engineers] *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya "Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii"* [Bulletin of NNSTU n.a. R.E. Alekseev. Series "Management in social systems. Communication technologies"], 1, pp. 83-91.

УДК 378.14

Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в LMS Moodle

Минеева Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: mineevaolga@gmail.com

Максимова Ксения Алексеевна

Студент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: maksimovaka2017@st.mininuniver.ru

Бакулина Наталья Александровна

Студент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: bakulinana@st.mininuniver.ru

Гнездин Андрей Владимирович

Студент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
603004, Российская Федерация, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1;
e-mail: gnezdinav@st.mininuniver.ru

Аннотация

В статье рассматриваются принципы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза в системе управления обучением Moodle. Цель статьи заключается в описании и критическом анализе возможностей использования Moodle с целью организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза. Авторами статьи были проанализированы точки зрения и подходы различных педагогов и ученых, которые описывали опыт организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза в электронной образовательной среде. Был выделен ряд достоинств применения Moodle. Исследование проводилось среди студентов очного формы обучения Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. Респондентам предлагалось оценить уровень сложности и дать оценку эффективности заданий, выполняемых в Moodle. Кроме того, студентам необходимо было указать, пользуются ли

они учебно-методическими и информационно-справочными материалами, размещенными в электронных учебно-методических комплексах, а также выделить преимущества использования Moodle. В результате проведенного анализа было выявлено, что Moodle является эффективным средством организации самостоятельной работы студентов по сравнению с традиционными средствами, так как основывается на принципах дифференциации и учета индивидуальных особенностей студентов.

Для цитирования в научных исследованиях

Минеева О.А., Максимова К.А., Бакулина Н.А., Гнездин А.В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в LMS Moodle // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 56-63.

Ключевые слова

Высшее образование, образовательный процесс, самостоятельная работа, система управления обучением, Moodle, диагностика.

Введение

Самостоятельная работа студентов высших учебных заведений является важной формой образовательного процесса и представляет собой один из обязательных видов учебной деятельности. Значимость самостоятельной работы не ограничивается только тем, что она призвана помочь учащимся глубже и на более качественном уровне овладеть знаниями в рамках определенных учебных дисциплин [Колодезникова, Тарасов, 2016, 123]. Кроме того, самостоятельная работа способствует овладению методами современной учебно-познавательной деятельности, развивает у учащихся потребность в самообразовании и непрерывном саморазвитии, способствует формированию навыков самостоятельной познавательной деятельности в учебной, научной и профессиональной сферах деятельности [Челнокова, Кузнецова, 2017, www]. Д.М. Садыкова подчеркивает важность формирования навыков самостоятельной работы в учебной, научной, управленческой деятельности, что позволит студентам, а впоследствии и специалистам «обновлять свои профессиональные знания, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения» [Садыкова, 2008, 39].

Материалы и методы

Самостоятельная работа – один из типов образовательной деятельности, которая осуществляется студентами без прямого контакта с преподавателем и управляется им с помощью учебно-методических материалов и на основе методических рекомендаций Минобрнауки России [Агибова, Куликова, 2010, 223]. В общей структуре учебной деятельности учащихся на долю самостоятельной подготовки в течение каждого семестра приходится не менее 50% общего учебного времени. Однако это время не всегда используется рационально. Все это указывает на необходимость поиска новых средств и методов организации самостоятельной работы студентов.

В решении данного вопроса все большая роль отводится информационным и коммуникационным технологиям и электронному обучению [Захарова, 2010], позволяющим оптимизировать и усовершенствовать учебно-воспитательный процесс за счет обеспечения

доступности образования [Lyashenko, Frolova, 2014, 501], разнообразия учебных ресурсов, форм их предоставления, а также применения новых форм учебных занятий [Стрекалова, 2016, 230].

Система управления обучением (Learning Management System (LMS)) Moodle предоставляет преподавателям широкий набор инструментов, необходимых для организации самостоятельной работы студентов [Поначугин, Лапыгин, 2017, www]. Разрабатываемые в системе Moodle электронные учебно-методические курсы (ЭУМК) являются системой интерактивных элементов, структурированных в учебные модули по темам или разделам учебных дисциплин [Третьякова, 2016, 331].

С позиций организации самостоятельной работы студентов можно выделить следующие достоинства данной системы: обеспечение студентов всеми необходимыми учебными, справочными и методическими материалами; визуализация предоставляемой информации; широкое применение активных методов обучения и заданий эвристического характера, способствующих развитию когнитивных и познавательных качеств учащихся; эффективное управление самостоятельной работой студентов благодаря индивидуализации процесса обучения; наличие оперативной информативно-консультативной обратной связи между студентом и преподавателем; оперативность и объективность оценки результатов выполненной работы; наличие инструментов, обеспечивающих коммуникацию всех участников учебно-воспитательного процесса [Минеева, Даричева, 2016, 84].

Целями данной работы являются описание и критический анализ возможностей использования Moodle в процессе самостоятельной работы студентов педагогического вуза.

Результаты и обсуждение

Исследование проводилось в 2018/19 учебном году в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина». В нем приняли участие 25 студентов очной формы обучения, среди которых 2 человека – студенты первого курса, 15 человек – студенты второго курса, 5 человек – студенты третьего курса, 4 человека – студенты четвертого курса двух факультетов – факультета гуманитарных наук и факультета управления и социально-технических сервисов. Количество участников в возрасте до 18 лет составило 1 человек (4,2%), 18 лет – 1 человек (4,2%), 19 лет – 15 человек (62,5%), 20 лет – 3 человека (12,5%), 21 год – 2 человека (8,3%), старше 21 года – 2 человека (8,3%).

Методы исследования были определены исходя из задач решаемой проблемы. В ходе исследования были использованы статистические методы, такие как качественный и количественный анализ, эмпирические методы (анкетирование). Анкета включала в себя 11 вопросов, позволяющих определить, для достижения каких образовательных целей студенты чаще всего используют Moodle, а также выявить сильные и слабые стороны данной системы управления обучением.

Сначала участникам было предложено определить по пятибалльной шкале частоту использования системы Moodle. Ответы имели варианты «не пользуюсь», «редко», «только когда получаю задание от преподавателя», «часто» и «каждый день». На рис. 1 представлены ответы респондентов.

На основе представленных выше результатов мы можем сделать вывод о том, что большинство (40%) опрошенных часто используют систему Moodle, 32% респондентов отметили, что используют электронную систему Moodle только тогда, когда получают задание от преподавателя, и лишь 4% не пользуются Moodle вообще.

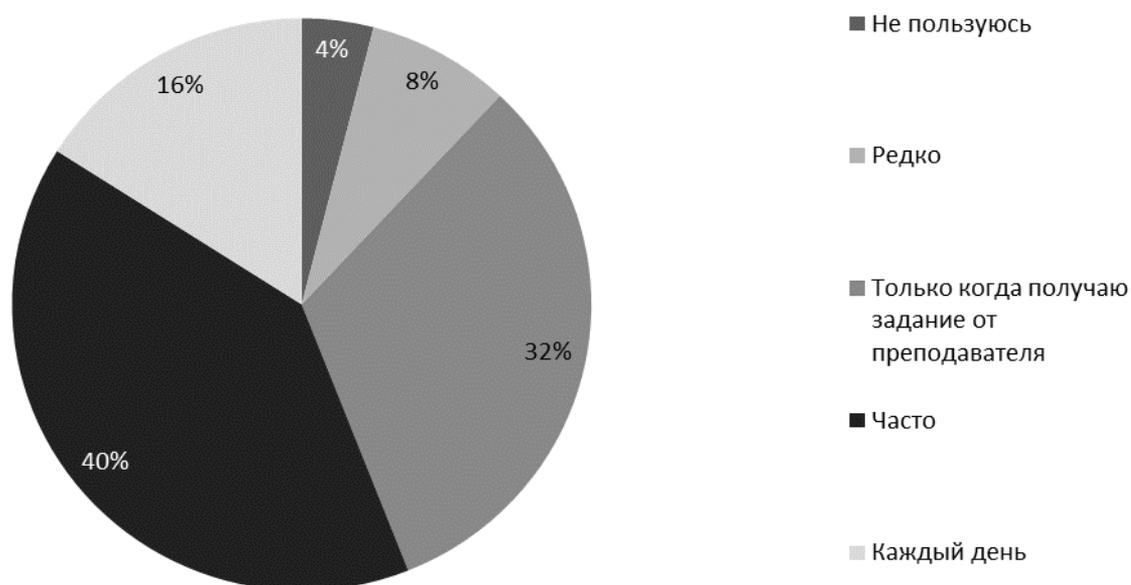


Рисунок 1 – Частота использования студентами LMS Moodle

Второй задачей исследования явилось выявление уровня сложности заданий для самостоятельной работы, размещаемых преподавателями в Moodle. Шкала оценивания была представлена в диапазоне от 1 до 5, где ответ 1 соответствовал «несложно», 2 – «достаточно несложно», 3 – «отчасти сложно», 4 – «сложно», 5 – «очень сложно». Большинство респондентов (52%) отметили, что задания в Moodle являются отчасти сложными, т. е. соответствуют уровню сложности «3», 40% студентов оценивают задания как «сложные», 4% выбрали ответ «достаточно несложно», 4% – «несложно». Никто из участников не оценил уровень сложности заданий как «очень сложно».

Следующей задачей стало определение эффективности заданий для самостоятельной работы в Moodle. Для оценивания были предложены наиболее часто используемые преподавателями задания, такие как «лекция», «тест», «практическая работа» и «гlossарий». При этом предлагались такие варианты ответов, как «очень эффективно», «эффективно», «и да, и нет (нейтрально)», «не очень эффективно» и «совершенно не эффективно». В табл. 1 представлены ответы студентов.

Таблица 1 – Оценка эффективности заданий в LMS Moodle, используемых для организации самостоятельной работы студентов

№	Тип задания	Очень эффективно	Эффективно	И да, и нет (нейтрально)	Не очень эффективно	Совершенно не эффективно
1	Лекции	16%	36%	24%	12%	8%
2	Тестирование	44%	40%	8%	4%	0%
3	Практическая работа	44%	40%	8%	4%	0%
4	Гlossарий	24%	32%	28%	12%	0%

Далее мы постарались выявить, какие достоинства LMS Moodle выделяют студенты. Были предложены следующие варианты ответов: «возможность получить дополнительные баллы», «упрощенная система самостоятельной работы», «свободный доступ к справочным материалам в сети Интернет во время выполнения заданий», «свободный доступ к заданиям в любое время». Студентам предлагалось оценить данные достоинства по следующей шкале: «очень полезно», «полезно», «бесполезно» и «затрудняюсь ответить». В табл. 2 даны результаты опроса респондентов.

Таблица 2 – Оценка студентами достоинств LMS Moodle

№	Достоинства	Очень полезно	Полезно	Бесполезно	Затрудняюсь ответить
1	Возможность получить дополнительные баллы	80%	20%	-	-
2	Упрощенная система самостоятельной работы	52%	36%	-	8%
3	Свободный доступ к сети Интернет во время выполнения заданий	60%	28%	-	8%
4	Свободный доступ к заданиям в любое время	64%	28%	-	8%

Что касается выявления недостатков Moodle, то 88% респондентов ответили, что не обнаружили каких-либо недостатков при работе в Moodle. Однако некоторые студенты к числу недостатков Moodle отнесли технические сложности, такие как скорость работы самой системы.

Кроме того, мы выяснили, пользуются ли студенты учебно-методическими и информационно-справочными материалами, которые преподаватели размещают в ЭУМК. Большинство респондентов (52%) активно используют все вышеперечисленные материалы во время самостоятельной работы в Moodle.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что большинство студентов используют Moodle в процессе самостоятельной работы достаточно часто. Что касается сложности самих заданий, которые они выполняют, то в целом респонденты считают их посильными для самостоятельного выполнения. При этом значительная часть респондентов отметили, что используют учебно-методические и информационно-справочные материалы, размещенные в ЭУМК.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Moodle является эффективным средством организации самостоятельной работы студентов по сравнению с традиционными средствами, так как основывается на принципах дифференциации и учета индивидуальных особенностей студентов.

Библиография

1. Агибова И.М., Куликова Т.А. Самостоятельная работа студентов в вузе: виды, формы, классификации // Наука. Инновации. Технологии. 2010. № 6. С. 221-227.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2010. 192 с.
3. Колодезникова С.И., Тарасов А.Е. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 122-124.

4. Минеева О.А., Даричева М.В. Организация тестирования в системе MOODLE при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 81-86.
5. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Организация интерактивного взаимодействия в электронном обучении // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-interaktivnogo-vzaimodeystviya-v-elektronnom-obuchenii-1>
6. Садыкова Д.М. Самостоятельная творческая работа студентов по дистанционной технологии обучения // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 38-43.
7. Стрекалова Н.Б. Средства управления качеством самостоятельной работы студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4. С. 228-232.
8. Третьякова Е.М. Организация самостоятельной работы студентов с применением новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4. С. 329-333.
9. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-obrazovatelnom-protseesse-1>
10. Lyashenko M.S., Frolova N.H. LMS projects: a platform for international e-learning collaboration // Education and information technologies. 2014. Vol. 19. No. 3. P. 495-513.

Organising the independent work of students of a pedagogical higher education institution in the LMS Moodle

Ol'ga A. Mineeva

PhD in Pedagogy, Docent,
Associate Professor at the Department of international professional communication,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: mineevaolga@gmail.com

Kseniya A. Maksimova

Student,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: maksimovaka2017@st.mininuniver.ru

Natal'ya A. Bakulina

Student,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: bakulinana@st.mininuniver.ru

Andrei V. Gnezdin

Student,
Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod,
603004, 1, Ulyanova st., Nizhny Novgorod, Russian Federation;
e-mail: gnezdinav@st.mininuniver.ru

Abstract

The paper aims to consider the principles of organising the independent work of students in the learning management system Moodle. It makes an attempt to describe and critically analyse the possibilities of using the LMS Moodle with a view to organising the independent work of students of a pedagogical higher education institution. The authors of the article carry out an analysis of the opinions of various researchers who have described the experience of organising the independent work of students of a pedagogical higher education institution in a virtual learning environment. The article highlights some advantages of using the LMS Moodle in higher education. The survey was carried out among full-time undergraduate students of the Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod. The participants were asked to evaluate the level of the complexity and the effectiveness of tasks in the LMS Moodle. The students were told to indicate whether they use teaching and information materials located in the LMS Moodle and to highlight the advantages of using the LMS Moodle. The results of the survey reveal that the LMS Moodle is an effective means that can be used for organizing the independent work of students since it is based on the principle of differentiation and takes into account students' individual characteristics.

For citation

Mineeva O.A., Maksimova K.A., Bakulina N.A., Gnezdin A.V. (2019) Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov pedagogicheskogo vuza v LMS Moodle [Organising the independent work of students of a pedagogical higher education institution in the LMS Moodle]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 56-63.

Keywords

Higher education, educational process, independent work, learning management system, Moodle, diagnostics.

References

1. Agibova I.M., Kulikova T.A. (2010) Samostoyatel'naya rabota studentov v vuze: vidy, formy, klassifikatsii [Independent work of students in a higher education institution: types, forms, classifications]. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii* [Science. Innovations. Technologies], 6, pp. 221-227.
2. Chelnokova E.A., Kuznetsova S.N. (2017) Rol' samostoyatel'noi raboty studentov v obrazovatel'nom protsesse [The role of independent work of students in the educational process]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod], 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-1> [Accessed 27/04/19].
3. Kolodeznikova S.I., Tarasov A.E. (2016) Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov v kontekste realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Organising the independent work of students in the context of the adoption of the competency-based approach]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic humanitarian journal], 5 (3), pp. 122-124.
4. Lyashenko M.S., Frolova N.H. (2014) LMS projects: a platform for international e-learning collaboration. *Education and information technologies*, 19 (3), pp. 495-513.
5. Mineeva O.A., Daricheva M.V. (2016) Organizatsiya testirovaniya v sisteme MOODLE pri obuchenii inostrannomu yazyku [The organisation of testing in the MOODLE system in foreign language teaching]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical review], 3, pp. 81-86.
6. Ponachugin A.V., Lapygin Yu.N. (2017) Organizatsiya interaktivnogo vzaimodeistviya v elektronnom obuchenii [Organising interactive cooperation in e-learning]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod], 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-interaktivnogo-vzaimodeystviya-v-elektronnom-obuchenii-1> [Accessed 27/04/19].
7. Sadykova D.M. (2008) Samostoyatel'naya tvorcheskaya rabota studentov po distantsionnoi tekhnologii obucheniya [Independent creative work of students in the context of distance learning technology]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 12, pp. 38-43.
8. Strekalova N.B. (2016) Sredstva upravleniya kachestvom samostoyatel'noi raboty studentov [Means used for managing the quality of independent work of students]. *Samarskii nauchnyi vestnik* [Samara journal of science], 4, pp. 228-232.

-
9. Tret'yakova E.M. (2016) Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov s primeneniem novykh informatsionnykh tekhnologii [Organising independent work of students by using new information technologies]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic humanitarian journal], 5 (4), pp. 329-333.
 10. Zakharova I.G. (2010) *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information technologies in education]. Moscow: Akademiya Publ.

УДК 37.013

**Организация проектной деятельности студентов
инженерных направлений в соответствии с принципами
международной инициативы CDIO**

Запевалов Андрей Валентинович

Кандидат технических наук, доцент,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Кузин Дмитрий Александрович

Кандидат технических наук, доцент,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Запевалова Лариса Юрьевна

Кандидат технических наук, доцент,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Аннотация

В статье описывается опыт организации проектной деятельности студентов первого курса направлений подготовки «Программная инженерия» и «Управление в технических системах», обучающихся на кафедре Автоматики и компьютерных систем Сургутского университета. Эти образовательные программы были адаптированы в соответствии с требованиями всемирной инициативы CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate), которая представляет собой методологию и комплект рамочных стандартов, формулирующих требования к подготовке студентов инженерных образовательных программ. Стандарты определяют требования, направленные на применение активных методов обучения, увеличение доли междисциплинарных курсов, развитие у студентов личностных и межличностных компетенций, а также компетенций в области технологического предпринимательства. Поскольку в методологии CDIO особое внимание уделяется проектной деятельности студентов, авторы посчитали необходимым описать полученный опыт в этой области по итогам первого года реализации указанных образовательных программ. В статье описывается порядок организации проектного обучения в рамках учебного плана подготовки бакалавров, рассматриваются выявленные типовые сложности, возникающие у студентов на начальном этапе проектной деятельности. Показаны достигаемые положительные эффекты от ее реализации. Оценена эффективность влияния проектной деятельности на повышение успеваемости.

Для цитирования в научных исследованиях

Запевалов А.В., Кузин Д.А., Запевалова Л.Ю. Организация проектной деятельности студентов инженерных направлений в соответствии с принципами международной инициативы CDIO // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 64-71.

Ключевые слова

CDIO, проектная деятельность, успеваемость, межличностные компетенции, обучение.

Введение

В соответствии с положениями международной инициативы инженерного образования CDIO значительное внимание уделяется организации проектной деятельности студентов. Инициатива CDIO была разработана в рамках сотрудничества Массачусетского технологического университета с тремя шведскими университетами – Технологическим университетом Чалмерса, Линкепингским университетом и Королевским технологическим институтом. В последствии многие вузы мира приняли положения инициативы и продолжили ее развитие [Crawley, 2008; Edstrom, 2014; Chuchalin, 2015; Nguyen-Xuan, 2018]. Положения инициативы предполагают выстраивание стратегии образовательной программы на базе изучения основополагающих жизненных стадий технических систем: планирование (Conceive), проектирование (Design), производство (Implement), применение (Operate).

Основная часть

Успешность освоения образовательной программы и приобретения навыков проектной деятельности во многом зависит от способности обучающегося к систематизации знаний. Значительно большим потенциалом междисциплинарного системного мышления обладают те студенты, которые получили опыт конструирования с использованием наборов конструкторов. С целью повышения качества обучения, выпускающая кафедра автоматике и компьютерных систем (АиКС) провела анкетирование своих студентов. Опрос показал, что около 80% хорошо успевающих обучающихся в школьные годы увлекались занятием с различными конструкторами.

Общение с конструкторским набором помогает сформировать навыки разностороннего анализа, так как требует привлечения знаний из различных областей и использования разных видов мышления. Очевидным первичным эффектом такого взаимодействия является развитие пространственной ориентации или пространственного мышления. Обучающиеся лучше осознают влияние ранее принятых решений на текущее состояние объекта или конструкции. Неустойчивость, непрочность или асимметрия конструкции заставляет анализировать причины неудач. «Визуализация» конструкции и проведение экспериментов облегчает поиск проблемных мест.

С другой стороны, подавляющее большинство отстающих студентов не имело такого опыта. Особенно ярко данное обстоятельство проявляется в процессе выполнения курсовых проектов и работ. К сожалению, около 50% от общего числа опрошенных студентов отметили отсутствие опыта конструирования. Данный факт негативно сказывается как на скорости выполнения проектов, так и на качестве проектных решений.

Учитывая выявленную закономерность, студентам первого курса были предложены темы проектной деятельности, в том числе и конструкторской направленности. Они должны были создать системы, отвечающие заданным требованиям. Обязательным условием являлась работа в командах, что способствовало передаче навыков конструирования и обмену имеющимся опытом между студентами.

Начало самостоятельной проектной деятельности студентов выявило ряд особенностей и проблем:

1. Первичное непонимание задачи. Не имея профессионального опыта и достаточного опыта проектной деятельности студенты как правило не могут на начальном этапе полноценно понять суть задания. Недостаточное знание терминологии и технических характеристик технических систем затрудняет системное понимание задачи обучающимися.

2. Распределение ролей в командах. Влияние опыта и темперамента. При образовании команды студентам зачастую крайне сложно самим распределить роли или обязанности. Может оказаться, что все желают заниматься одним видом деятельности, но никто не хочет заниматься другими видами. Наличие неформального лидера в команде ускоряет процесс ролевого распределения. Наличие у лидера опыта и знаний в области проектной деятельности позволит эффективно распределить обязанности. Однако, если лидерство не подкреплено опытом и знаниями, то влияние лидера будет пагубно сказываться на результативности работ. В отсутствии опыта командной деятельности наличие нескольких лидеров в команде может привести к краху проекта. В борьбе за лидерство может быть потрачено все время, выделенное на проект. Команда, образованная из одних исполнителей, зачастую имеет сложности как с распределением полномочий, так и со сборкой готового проекта.

3. Отсутствие опыта планирования работ по времени. Данное обстоятельство приводит к тому, что на определенные этапы работ выделяются временные и людские ресурсы, не соответствующие потребностям. На начальном этапе возникает иллюзия избытка времени. Одна из причин этого - первичное непонимание сути задания. Студенты могут посвятить много внимания тем задачам, которые кажутся им более понятными. Но зачастую эти задачи второстепенны.

4. Незнание направления или стратегии проектирования. Неопытным проектировщикам представляется, что проект можно легко скомпилировать из совокупности решений локальных задач. Они прорабатывают решения вне взаимодействия друг с другом. В результате массив полученных решений не может скомпоноваться в единый проект. Требуется значительное время на проработку вопросов стыкуемости компонентов. Целесообразно применение стратегии нисходящего проектирования, но отсутствие опыта усложняет ее принятие.

5. Продолжительность проектов. Студентами младших курсов легче доводятся до завершения краткосрочные проекты. Близость срока окончания и сдачи готового проекта стимулирует деятельную активность. Долгосрочные проекты создают иллюзию избытка времени. Поэтому работы на начальных этапах идут с низкой интенсивностью, либо не ведутся вовсе. Ошибка в распределении ресурсов приводит к тому, что к моменту окончания сроков проектирования часть проектов имеет низкую степень завершенности. Это делает невозможным формулирование студентам цепочно-связанных проектов. Количество завершенных проектов выше в том случае, если объем задания предусматривает краткосрочность его выполнения. Каждый законченный проект способствует повышению самооценки обучающихся. Укрепляет их веру в собственные силы.

6. Защита или презентация проектов. Отсутствие навыка систематизации данных и знаний существенно затрудняет процесс защиты студентами своих проектов. Неумение выделять главное и выстраивать повествование об общем к частному, проявляемое в процессе защиты, снижает достоинство проекта и затрудняет его понимание.

Полученный на начальных этапах проектной деятельности практический опыт студенты могут экстраполировать в дисциплинарное теоретическое обучение. Апробированные на практике знания и решения способствуют лучшему пониманию и закреплению теоретических знаний. Следствием этого является повышение качества подготовки.

Одним из основных положений инициативы CDIO является интенсивное использование проектного обучения. При этом акцент делается на командную проектную деятельность. В соответствии с положениями стандарта 3 CDIO в структуру учебного плана введен модуль «Инженерия». В него включены специализированные, последовательно реализуемые дисциплины: 1) введение в инженерию; 2) основы проектной деятельности; 3) инженерные исследования. Данные дисциплины ориентированы на проектную деятельность и развитие личностных и межличностных компетенций.

В соответствии со стандартом 4 CDIO в дисциплине «Введение в инженерию» излагаются концептуальные правила организации проектной деятельности, которые закрепляются на практике в последующих дисциплинах. Присутствие и содержание этих дисциплин определены стандартом 5 CDIO. Дисциплина «Основы проектной деятельности» реализуется на первом и втором курсах в течение 3 семестров. Основная задача дисциплины – сформировать знание основ командного взаимодействия и начальные навыки коллективной проектной деятельности. Дисциплина «Инженерные исследования» призвана обеспечить дальнейшее развитие навыков командной проектной деятельности. Дисциплина преподается на третьем и четвертом курсах в течение следующих 3 семестров.

В настоящее время в соответствии со стандартами CDIO обучаются студенты только 1-го и 2-го курсов. Они находятся на стадии начала проектной деятельности. В рамках дисциплины «Основы проектной деятельности» различным группам студентов были предложены концептуально разные проекты.

Студенты, обучающиеся по направлению «Управление в технических системах», получили задание по разработке макета автоматизированной системы «умный город». Проект относится к категории долгосрочных. Группа студентов была разделена на 4 команды. Каждой из них было сформулировано задание на проектирование. Команды прорабатывали и реализовывали натурные компоненты макета. В ходе выполнения коллективной работы студенты на практическом опыте ознакомились с проектной деятельностью. Обучающиеся «прочувствовали» ошибки, которые были допущены на начальном этапе проектирования (например, был выбран не совсем удачный масштаб макета, не были предусмотрены в конструкции каналы для эл. проводов и т.д.). Большая запланированная продолжительность проекта привела к нечеткому пониманию студентами целей первого этапа деятельности. Сформировалось представление о имеющемся существенном резерве времени. В результате этого к концу первого этапа не все команды смогли представить завершённые проекты. Тем не менее итогом этапа стала реализованная основа макета, представленная на рисунке 1.

Одним из главных результатов освоения дисциплины «Основы проектной деятельности» – получение студентами бесценного опыта работы в команде. Кроме того, студентам приходилось решать не совсем строго формализованные задачи с учетом возможности выбора из большого многообразия вариантов проектных решений. Анализ работы студентов над проектом в течение

двух семестров показал высокую заинтересованность у подавляющего большинства обучающихся и как следствие положительную динамику успеваемости обучающихся.



Рисунок 1 – Презентация результатов 1-го этапа проектной деятельности

Студенты, обучающимся по направлению «Программная инженерия», выбирали темы проектов самостоятельно. При этом определение темы и формирование команды проходило параллельно. Как правило, команда стихийно образуется там, где есть сильный лидер, способный сформулировать идею проекта, заложить архитектурные основы и увлечь своей идеей некоторое количество других студентов. Важную роль при формировании команды играет не только квалификация и профессиональные интересы студента, но и социальные неформальные связи, имеющиеся в любой студенческой среде. Было замечено, что лидер привлекает в команду скорее тех студентов, с которыми ему комфортно работать и с которыми у него есть эмоциональный контакт, чем тех, кто обладает наиболее подходящей квалификацией. Это подтверждает важность развития у студентов коммуникативных навыков и навыков командной работы.

Студенты не были ограничены в выборе темы, однако, условиями было то, что результатом проекта должен быть работоспособный программный продукт, код которого написан в процессе реализации проекта. Студенты также были вольны в выборе технологии, архитектуры, языка программирования и средств разработки.

В процессе реализации проектов выяснилось, что большинству студентов (около 70%) требуются регулярные консультации с преподавателем. Причем круг вопросов, которые обсуждались на таких консультациях, был достаточно широк – от поиска идеи проекта до

определения функционала продукта и конкретных деталей реализации пользовательского интерфейса.

По завершении семестра проектной деятельности проведен мониторинг успеваемости по результатам текущей и промежуточной аттестации. Сравнивались результаты успеваемости студентов обучающихся по образовательной программе, соответствующей формату CDIO, с результатами обучения до внедрения программы. Отмечено повышение показателей качественной успеваемости у студентов направления «Программная инженерия». При обучении по классической образовательной программе качество обучения составляло 19,5%. У студентов, обучающихся по программе CDIO показатель качества составил 35,2%. По образовательной программе «Управление в технических системах» прирост качества пока не отмечен.

Заключение

Таким образом в целом отмечено положительное влияние проектной деятельности на повышение общего уровня качественной подготовки студентов и повышение их готовности к последующей проектной деятельности при освоении образовательной программы.

Библиография

1. Гафурова Н.В., Осипова С.И. *Металлургическое образование на основе идеологии CDIO // Высшее образование в России.* 2013. № 12. С. 137-139.
2. Подлесный С.А., Козлов А.В. *CDIO: цели и средства достижения // Инженерное образование.* 2014. № 16. С. 9-13.
3. Чучалин А.И. *Модернизация бакалавриата в области техники и технологий с учетом международных стандартов инженерного образования // Высшее образование в России.* 2011. № 10. С. 20-29.
4. Чучалин А.И. *Модернизация инженерного образования на основе международных стандартов CDIO // Инженерное образование.* 2014. № 16. С. 14-29.
5. Crawley E.F., Brodeur D.R., Soderholm D.H. *The education of future aeronautical engineers: Conceiving, designing, implementing and operating // Journal of Science Education and Technology.* 2008. 17(2). P. 138-151.
6. Edstrom K., Kolmos A. *PBL and CDIO: Complementary models for engineering education development // European Journal of Engineering Education.* 2014. Vol. 39(5). P. 539-555.
7. Chuchalin A., Tayurskaya M., Malmqvist J. *Development of CDIO Academy in Russia // Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology. Chengdu, Sichuan, 2015.*
8. Nguyen-Xuan H., Sato K. *The educational influences of project design education on students' learning abilities (The first report) // Proceedings of the 14th International CDIO Conference. Kanazawa, Japan: Kanazawa Institute of Technology, 2018. P. 272-283.*
9. Pereira de Carvalho C. *Project based learning: an approach to one robotic cell design // Proceedings of the 12th International CDIO Conference. Turku, Finland, 2016. P. 346-355.*
10. Rebrin O., Sholina I., Berestova S. *Interdisciplinary Project for Bachelor Engineering Program // Proceedings of the 10th International CDIO Conference. Barcelona, Spain, 2014.*

Organization of project activities of engineering students in accordance with the principles of the CDIO international initiative

Andrei V. Zapevalov

PhD in Technologies, Associate Professor,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Dmitrii A. Kuzin

PhD in Technologies, Associate Professor,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Larisa Yu. Zapevalova

PhD in Technologies, Associate Professor,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zapevalov@mail.ru

Abstract

The article describes the experience of organizing project activities of first-year students of “Software Engineering” and “Management in Technical Systems” educational programs, who study at the Department of Automation and Computer Systems at the University of Surgut. These educational programs have been adapted in accordance with the requirements of the worldwide initiative CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate), which is a methodology and a framework that formulate the requirements for the engineering educational programs. Standards define the requirements aimed at the use of active learning methods, increasing the share of interdisciplinary courses, developing students' personal and interpersonal competencies, as well as competences in the field of technological entrepreneurship. Since the CDIO methodology pays special attention to students' project activities, the authors of the paper considered it necessary to describe the experience gained in this field following the results of the first year of implementation of the mentioned educational programs. The article describes the organization of project training, based on the curriculum for training bachelors, discusses the identified typical difficulties encountered by students at the initial stage of project activities. The achieved positive effects from its implementation are shown. The authors evaluated the effectiveness of the impact of project activities to improve performance.

For citation

Zapevalov A.V., Kuzin D.A., Zapevalova L.Yu. (2019) Organizatsiya proektnoi deyatel'nosti studentov inzhenernykh napravlenii v sootvetstvi s printsipami mezhdunarodnoi initsiativy CDIO [Organization of project activities of engineering students in accordance with the principles of the CDIO international initiative]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 64-71.

Keywords

CDIO, project activities, academic performance, interpersonal skills, learning.

References

1. Chuchalin A.I. (2011) Modernizatsiya bakalavriata v oblasti tekhniki i tekhnologii s uchetom mezhdunarodnykh standartov inzhenernogo obrazovaniya [Modernization of undergraduate in engineering and technology, considering international standards of engineering education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 10, pp. 20-29.

2. Chuchalin A.I. (2014) Modernizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya na osnove mezhdunarodnykh standartov CDIO [Modernization of engineering education based on international standards CDIO]. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering Education], 16, pp. 14-29.
3. Chuchalin A., Tayurskaya M., Malmqvist J. (2015) Development of CDIO Academy in Russia. In: *Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology*. Chengdu, Sichuan.
4. Crawley E.F., Brodeur D.R., Soderholm D.H. (2008) The education of future aeronautical engineers: Conceiving, designing, implementing and operating. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), pp. 138-151.
5. Edstrom K., Kolmos A. (2014) PBL and CDIO: Complementary models for engineering education development. *European Journal of Engineering Education*, 39(5), pp. 539-555.
6. Gafurova N.V., Osipova S.I. (2013) Metallurgicheskoe obrazovanie na osnove ideologii CDIO [Metallurgical education based on the ideology of CDIO]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 12, pp. 137-139.
7. Nguyen-Xuan H., Sato K. (2018) The educational influences of project design education on students' learning abilities (The first report). In: *Proceedings of the 14th International CDIO Conference*. Kanazawa, Japan: Kanazawa Institute of Technology.
8. Pereira de Carvalho C. (2016) Project based learning: an approach to one robotic cell design. In: *Proceedings of the 12th International CDIO Conference*. Turku, Finland.
9. Podlesnyi S.A., Kozlov A.V. (2014) CDIO: tseli i sredstva dostizheniya [CDIO: goals and means of achievement]. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering Education], 16, pp. 9-13.
10. Rebrin O., Sholina I., Berestova S. (2014) Interdisciplinary Project for Bachelor Engineering Program. In: *Proceedings of the 10th International CDIO Conference*. Barcelona, Spain.

УДК 378

Формирование основы вокально-исполнительской деятельности певца**Павлова Наталия Владимировна**

Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры вокального искусства и оперной подготовки,
Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке,
123060, Российская Федерация, Москва, ул. Маршала Соколовского, 10;
e-mail: neptun67@list.ru

Аннотация

Исполнительский процесс является сложным психофизиологическим действием, в осуществлении которого участвуют сознание и физические усилия исполнителя, где решающая роль принадлежит разуму исполнителя, его сознательному отношению к исполнению и всевозможным действиям для достижения намеченной художественной цели. Слово является условным раздражителем, который вызывает ту или иную реакцию в двигательной сфере при постановке и формировании исполнительского аппарата в период овладения вокальными навыками. Объясняя причины, от которых зависит определенный вокальный или певческий навык, педагогу следует стремиться к доходчивому, понятному языку в процессе объяснения понятий. Слово становится заменителем реальных представлений, явлений, которые вызывают ту же реакцию организма, что и сами предметы, явления, оно становится сигналом сигналов. Благодаря второй сигнальной системе у человека можно улучшать данный приобретенный навык, т. е. производить наслаивание одного навыка над другим в огромном количестве. Утрата приобретенных навыков происходит в результате бессистемности занятий, невнимательности к указаниям преподавателя. Художественное воспроизведение музыки, составляющее содержание деятельности любого музыканта-исполнителя, не ограничивается передачей замысла композитора и выполнением этих указаний, оно отражает личность самого исполнителя с ее индивидуальными способностями, эмоциональностью и темпераментом, волевыми качествами и складом мышления, особенностями характера и другими признаками. Умение развить те или иные стороны врожденных певческих способностей или приобретенных вокально-технических навыков, что свойственно только человеку, сознательное отношение к данным процессам формируют основу вокально-исполнительской деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Павлова Н.В. Формирование основы вокально-исполнительской деятельности певца // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 72-77.

Ключевые слова

Исполнительский аппарат, певец, мыслительный процесс, восприятие, воображение, волевые действия, талант.

Введение

В процессе вокально-исполнительской деятельности возникают различного вида психические процессы и состояния, с помощью которых и осуществляется творческий акт индивидуального, неповторимого воспроизведения исполнителем содержания музыки.

Основная часть

Наши ощущения представляют собой простейший психический процесс, состоящий в отражении сознанием отдельных свойств предметов материального мира или состояний нашего организма. С помощью органов чувств мы постоянно получаем необходимую информацию о различных звуках, красках, запахах, температуре, величине и других свойствах окружающего мира.

В практике ощущения играют роль проводника от раздражений извне и внутри организма исполнителя к сложнейшим формам его психической деятельности. При помощи своих ощущений вокалист получает необходимую информацию о различных сторонах исполнительского процесса, а с помощью осознания этих ощущений контролирует его практическое осуществление.

Из многих ощущений, свойственных человеку, наиболее важными являются слуховые, зрительные, тактильные (ощущения прикосновения), мышечно-двигательные, болевые.

Восприятие – это отражение органами чувств человека предмета или явления в целом, в совокупности его свойств. Восприятие осуществляется не изолированным органом чувств, а человеком со всеми его особенностями, желаниями, интересами, знаниями, жизненным опытом. При восприятии человек производит множество соответствующих двигательных действий, которые помогают сформировать адекватный образ предмета, воздействующего на органы чувств. В процессе этих действий человек осмысливает предмет или явление, мысленно называет его, пытается уловить в нем сходство с уже знакомыми подобными предметами, для чего использует свои знания и предшествующий опыт. Поэтому чем богаче знания и опыт человека, тем больше особенностей предмета он увидит, тем разнообразней будет его восприятие. Характерной особенностью восприятия, влияющей на его содержание, является установочный характер действий воспринимающего. Сущность установки заключается в том, что возникающая перед человеком цель и необходимость определенных действий настраивают его органы чувств, анализаторы, мускулатуру и т. д. на успешное решение задачи, т. е. на внутреннее построение образа предмета или явления.

Музыкальное восприятие строится следующим образом. Слушая свое исполнение, музыкант, имеющий достаточный музыкальный опыт, многократно совершает ряд действий: расчленяет звуковой поток на отдельные музыкальные построения; соотносит части с целым и целое с частями; определяет характерные особенности мелодии, гармонии, ритма; оценивает эмоционально-образное содержание произведения в целом и его частей и т. д.

В процессе музыкального восприятия своеобразным фундаментом для художественного осмысления и понимания музыки исполнителем и слушателем является их жизненный опыт, который включает в себя эмоциональную, чувственную, моторно-двигательную, временную, пространственную, социальную и другие сферы человеческой деятельности.

Процесс отражения объективной действительности в понятиях, суждениях, умозаключениях называется мышлением [Дмитриев, 2007, 116]. Мышлению свойственны

целенаправленность и проблемность. Мышление, как и всякая другая деятельность человека, носит индивидуальный, личностный характер, так как побудительными причинами мышления являются мотивы и потребности определенной личности. Индивидуальные особенности мышления проявляются в его самостоятельности, гибкости и быстроте.

Огромную помощь исполнителю в работе над музыкальным произведением оказывает его музыкальное воображение. Оно предполагает создание новых музыкальных образов без опоры на какой-либо конкретный внешний объект.

Воображение – это активный художественный поиск новых сторон содержания произведения, неизвестных черт музыкального образа. Основу этого процесса составляют запоминание, сохранение и последующее воспроизведение воспринятых явлений, процессов, сведений и т. д.

Память подразделяется на несколько видов: двигательную, образную, эмоциональную, словесно-логическую [Там же, 111-115].

- Двигательная (моторная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений.
- Образная память проявляется в сохранении человеком образов ранее воспринятых им предметов или представлений о них. Образная память может быть зрительной, слуховой, осязательной. Наличие того или иного вида образной памяти обусловлено большей частью профессиональной деятельностью человека.
- Эмоциональная память выражается в запоминании чувств и эмоций. Она свидетельствует о степени удовлетворения потребностей и интересов человека.
- Словесно-логическая память – это запоминание мыслей, изложенных в различной языковой форме. Исполнителю, ввиду его профессиональной деятельности, необходимо наличие хорошо развитой музыкальной памяти.
- Музыкальная память синтезирует в себе все виды памяти. Слуховая память музыканта позволяет ему запомнить высоту, громкость, тембр, мелодический рисунок, ритм, лад, гармонию и т. д. Двигательная память обеспечивает запоминание разнообразных технических навыков, исполнительских движений. Зрительная память позволяет исполнителю мысленно со всеми мельчайшими подробностями представить себе нотный текст музыкального произведения.

Прочность запоминания во многом зависит от индивидуальных свойств личности самого исполнителя, т. е. от степени подвижности нервных процессов, от особенностей его эмоциональной жизни. Долговременность памяти также зависит от содержания музыкального материала, его осознанности и заинтересованности исполнителя.

Еще одна сфера человеческой психики – это чувства и эмоции [Дмитриев, 2007, 120-124; Павлова, Боголепова, 2019, www]. Находясь в различных отношениях с окружающим миром, т. е. людьми, вещами, природой, человек может испытывать радость, горе, волнение, удивление, восхищение, гордость, страх, гнев, обиду и множество других чувств и эмоциональных состояний, которые делятся на два основных качества эмоционально-чувственного отношения человека к действительности – положительное и отрицательное.

Богатая и разнообразная душевная жизнь человека проявляет себя в различных формах: эмоциях, чувствах, стрессах, настроениях, которые не существуют обособленно, а возникают и переживаются в составе сложных психических состояний, которые называются высшими чувствами.

- Практические чувства связаны с отношением человека к своей трудовой деятельности и ее результатам. В ходе этой деятельности он ставит перед собой конкретные цели,

определяет пути их достижения и переживает чувства успеха или неудачи.

- Интеллектуальные чувства выражают определенное отношение человека к различным мыслям – истинным, ложным и т. д.
- Моральные чувства – это переживание человеком его отношения к другим людям и к выполнению своих обязанностей в обществе, т. е. происходит нравственная оценка поступков других людей и своих собственных.
- Эстетические чувства проявляются в способности человека воспринимать, оценивать и создавать прекрасное в жизни и в искусстве.

Активность и развитость высших чувств позволяют исполнителю одухотворить музыкальное исполнение и тем самым усилить его эмоционально-эстетическое воздействие на публику.

Разнообразная практическая деятельность человека, в том числе и музыкально-исполнительская, немыслима без свершения каких-либо действий, направленных на достижение сознательно поставленных целей и с преодолением внешних и внутренних препятствий на пути к этим целям. Эти действия называются волевыми. Важнейшими из них являются решительность, настойчивость, способность к самостоятельным действиям и поступкам, выдержка, самообладание.

Для превращения своего исполнительского замысла в реальное звучание певцу необходимо привести в действие исполнительский аппарат – особым образом скоординировать работу дыхания, артикуляции и слуха, что требует активного участия не только сознания, но и воли [Дмитриев, 2007, 125-127]. Большого проявления воли требуют от исполнителя ежедневные занятия, в процессе которых приходится постоянно преодолевать разного рода трудности, проявляя настойчивость и терпение для достижения конкретных исполнительских целей.

Способности людей влияют на приобретение ими знаний, умений и навыков, но проявляются не в самих этих компонентах, а в динамике их приобретения. В зависимости от того, насколько быстро, глубоко и прочно осуществляется овладение знаниями, умениями и навыками, принято определять тот или иной уровень способностей. Способности обнаруживаются только в процессе практической деятельности людей. Высшую ступень развития конкретных способностей называют талантом: он дает человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять определенную сложную трудовую деятельность.

Для успешных занятий вокально-исполнительской деятельностью человек должен обладать специфическими способностями, т. е. музыкальным слухом, чувством ритма, музыкальной памятью, способностью переживать содержание музыки и т. д. Это общемузыкальные способности, но певец должен обладать и специфическими способностями, которые являются прямыми задатками музыкально-исполнительских способностей (пол, тип голоса, форма и строение тела, строение артикуляционного аппарата и дыхательной системы).

Заключение

Формирование психологических основ процесса вокально-исполнительской деятельности является важной музыкальной составляющей певца. Исполнительство является непрерывным мыслительным процессом, который обеспечивает, с одной стороны, восприятие реального звучания, а с другой – воображение, предвосхищающее звучание в данный момент и в его дальнейшем развитии. Такое активное, целенаправленное и последовательное музыкальное

мышление необходимо певцу для того, чтобы уверенно строить и контролировать вокально-исполнительский процесс.

Библиография

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 675 с.
2. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 106-112.
3. Злобин А.Т. К классификации эмоций // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 96-99.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
5. Люсин Д.В. Стратегии переработки информации при распознавании эмоций // Журнал Высшей школы экономики. 2007. № 4. С. 140-148.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973. 654 с.
7. Павлова Н.В., Боголепова З.Н. Пение как один из механизмов формирования, обучения и развития конструктивно-универсального человека // Мир педагогики и психологии. 2019. № 5. URL: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/penie-kak-odin-iz-mekhanizmov-formirovaniya-obucheniya-i-razvitiya-konstruktivno-universalnogo-cheloveka.html>
8. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. М.: Гаудеамус, 2008. 490 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
10. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 30-38.
11. Хайкин С. Нейронные сети. Полный курс. М.: Вильямс, 2006. 1103 с.

The formation of the basis for vocal activities of a singer

Nataliya V. Pavlova

PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of vocal art and opera training,
Schnittke Moscow State Institute of Music,
123060, 10, Marshala Sokolovskogo st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: neptun67@list.ru

Abstract

The performing process is a difficult psychophysiological action. The word is a conditional irritant that causes some reaction in the motor sphere in the formation of the performing apparatus with a view to developing vocal skills. Teachers should use intelligible, clear language in the course of explaining concepts. Words become substitutes for real objects, phenomena that cause the same reaction of an organism, words here become signals of signals. Thanks to the second-signal system, it is possible for a person to improve this acquired skill, i. e. to make stratification of one skill over another in a huge number. The loss of the acquired skills results from the unsystematic character of classes, carelessness about instructions of a teacher. The art reproduction of music, which is the content of activities of any performing musician, is not limited to transferring the idea of a composer and following these instructions, it reflects the personality of a performer with his/her individual abilities, emotionality and temperament, volitional qualities and mindset, features of character, etc. The ability to develop these or those congenital singing abilities or the acquired vocal and technical skills, which is typical only of man, the conscientious attitude to these processes form a basis for vocal activities.

For citation

Pavlova N.V. (2019) Formirovanie osnovy vokal'no-ispolnitel'skoi deyatel'nosti pevtsa [The formation of the basis for vocal activities of a singer]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 72-77.

Keywords

Performing apparatus, singer, thinking process, perception, imagination, volitional actions, talent.

References

1. Dmitriev L.B. (2007) *Osnovy vokal'noi metodiki* [The fundamentals of the vocal technique]. Moscow: Muzyka Publ.
2. D'yachenko M.I., Ponomarenko V.A. (1990) O podkhodakh k izucheniyu emotsional'noi ustoichivosti [On approaches to studying emotional stability]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1, pp. 106-112.
3. Il'in E.P. (2001) *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. St. Petersburg: Piter Publ.
4. Khaikin S. (2006) *Neironnye seti. Polnyi kurs* [Neural networks. A full course]. Moscow: Vil'yams Publ.
5. Lyusin D.V. (2007) Strategii pererabotki informatsii pri raspoznavanii emotsii [Strategies for processing information in the process of recognising emotions]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics], 4, pp. 140-148.
6. Pavlov I.P. (1973) *Dvadtsatiletnii opyt ob"ektivnogo izucheniya vysshei nervnoi deyatel'nosti (povedeniya) zivotnykh* [Twenty years' experience of objective studying of higher nervous activity (behaviour) of animals]. Moscow: Nauka Publ.
7. Pavlova N.V., Bogolepova Z.N. (2019) Penie kak odin iz mekhanizmov formirovaniya, obucheniya i razvitiya konstruktivno-universal'nogo cheloveka [Singing as one of the mechanisms of formation, training and development of a constructive versatile person]. *Mir pedagogiki i psikhologii* [The world of pedagogy and psychology], 5. Available at: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/penie-kak-odin-iz-mekhanizmov-formirovaniya-obucheniya-i-razvitiya-konstruktivno-universal'nogo-cheloveka.html> [Accessed 20/06/19].
8. Petrushin V.I. (2008) *Psikhologiya i pedagogika khudozhestvennogo tvorchestva* [The psychology and pedagogy of art creativity]. Moscow: Gaudeamus Publ.
9. Rubinshtein S.L. (1999) *Osnovy obshchei psikhologii* [The fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter Kom Publ.
10. Savenkov A.I. (2006) Emotsional'nyi i sotsial'nyi intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha [Emotional and social intelligence as predictors of success]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 1, pp. 30-38.
11. Zlobin A.T. (1991) K klassifikatsii emotsii [On the classification of emotions]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 4, pp. 96-99.

УДК 37

Формирование фонетических навыков в фонационной деятельности исполнителя

Павлова Наталия Владимировна

Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
кафедра вокального искусства и оперной подготовки,
Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке,
123060, Российская Федерация, Москва, ул. Маршала Соколовского, 10;
e-mail: neptun67@list.ru

Аннотация

Физиологический процесс образования звуков речи, воспринимаемых на слух, называется фонацией. Фонационная деятельность исполнителя (певца, актёра) зависит от скоординированной работы дыхания и органов артикуляции. Фонация звука в пении отличается от речи интенсивностью работы органов артикуляции и изменением давления воздушного столба согласно tessiture музыкального упражнения или произведения.

Интенсивность работы органов артикуляции представляет собой изменения формы и объема ротоглоточного канала, изменения положения гортани, степень и активность в работе челюстного сустава, поднятия мягкого нёба и работа языка в процессе артикуляции звуков и слогов в пространстве ротовой полости. Фонационный уклад органов артикуляции в процессе пения и речи индивидуален, что в значительной степени определяет акустические характеристики звука [Дмитриев, 2007, 243].

Помимо индивидуальной специфики фонации в речи и пении, существуют фонетическая основа образования гласных и согласных звуков, которая формирует фонетические навыки в фонационной деятельности исполнителя. Гласные звуки – это основа музыкальных тонов, с них начинается вокальное искусство. Качественная постановка голоса невозможна без правильного формирования гласных звуков, которая связана с художественной стороной исполнительской деятельности. Согласные звуки улучшают звучание гласных и способствует ясности и четкости в произнесении текста исполняемого произведения.

Свободная сознательная скоординированная работа органов артикуляции с дыханием имеет особое значение для ясной и чёткой дикции. Знания о фонетических особенностях русского языка в процессе формирования речевых и певческих звуков без лишнего напряжения в процессе фонации, представления о физиологических функциях артикуляционных органов в формировании гласных и согласных звуков, применение правил орфоэпии в речи и пении позволят значительно улучшить фонационную деятельность исполнителя в целом.

Для цитирования в научных исследованиях

Павлова Н.В. Формирование фонетических навыков в фонационной деятельности исполнителя // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 78-84.

Ключевые слова

Фонация, речь, пение, гласные звуки, согласные звуки, органы артикуляции, дыхание, дикция.

Введение

Фонация – это процесс звукообразования связанный с работой голосовых складок, модифицированный резонансом речевого тракта, который сочетает в себе тон и образование гласного или согласного звука в единой работе дыхания и артикуляции, т.е. звук – это вибрации воздуха в процессе фонации.

В русском алфавите 10 гласных звуков: простые и йотированные.

Простые гласные – [а], [э], [и], [ы], [о], [у].

По своей природе звуки «И» и «Э» обладают самой высокой частотой вибраций и имеют максимальную звонкость. «О» и «У», имеют низкую частоту и являются глухими, а «А» и «Ы» находятся в промежуточном положении между вышеуказанными гласными.

Основная часть

Существенное отличие по звучанию глухих и звонких гласных делает тембр голоса исполнителя довольно пестрым, что недопустимо с точки зрения постановки голоса. Этим отличается речь, с произвольным образованием уклада голосовых органов, от пения и от поставленной речи на дыхание [Зотова, Павлова, 2018, 205]..

Вокальному звучанию свойственно округление губ, при котором любой гласный звук приводится к некому общему знаменателю, с частотой близкой 517 Гц и примерно соответствующей звуку «О». Округление губ явно происходит у

лабиализованных гласных (округленных) [о] и [у]. Не явно у нелабиализованных гласных (неокругленных) [и], [э], [ы], [а] [Юшманов, 2006, 60].

Вокал требует активного озвончения глухих гласных «О», «У» и усиления «А» путем увеличения высоких частоты в звуке (формант) до 2 тысяч Гц и более. Это способствует формированию однородности голосового потока и нейтрализации его пестроты. Гласный «И» обладает большой звонкостью, высокой певческой частотой, способствует активизации других гласных. «И» формируется за счёт сильно вибрирующих и активно смыкающихся голосовых складок. При артикуляции гласного «Ы» (твёрдый вариант гласного «И») корень языка напряжен, поэтому при пении «Ы» стараются приблизить к «И» с меньшей амплитудой в артикуляции. Гласный «Э» звонкий звук, который формируется за счёт работы спинки языка. При произнесении звука «А» ротоглотка принимает форму рупора, а гортань находится в низком положении, это помогает развивать единый голосовой тембр исполнителя. Звук «О» хорош для активной работы мягкого нёба и глотки. Гласному «У» свойственна большая глубина в образовании. Этот гласный звук сильнее поднимает мягкое нёбо и усиливает артикуляцию челюстного сустава и губ.

Двойные или так называемые «йотированные» гласные, их буквенные обозначение «Е», «Ё», «Ю», «Я» содержат сочетание двух звуков (один из согласный другой гласный) [й]+[э], [й]+[о], [й]+[у], [й]+[а]. При пропевание йотированного гласного звука первый его компонент согласный звук [й] очень краток и сразу же сменяется вторым основным длительно тянущимся, который должен звучать без искажения [Зотова, Павлова, 2018, 209].

Гласные звуки также классифицируются по степени подъёма языка в ротовой полости: высокий подъём – [и], [ы], [у]; средний – [э], [о]; низкий – [а].

Согласные звуки [б], [в], [г], [д], [ж], [й], [з], [к], [л], [м], [н], [п], [р], [с], [т], [ф], [х], [ц], [ч], [ш], [щ] формируются в ротовой полости, преодолевая естественные преграды воздушного потока с шумом.

Согласный звук формируется тремя основными способами скоординированной работы артикуляционного аппарата и дыхания:

1) Смыкание. Образуется тогда, когда воздушный поток полностью перекрывается артикуляционными поверхностями в процессе звучания, а затем, под давлением воздушного столба, заслонка открывается, и воздух выталкивается наружу. На слух такой звук ассоциируется как взрыв (шум). Согласные, образованные таким способом, называют смычные (взрывные) согласные, к ним относятся: [п], [п'], [б], [б'], [т], [т'], [д], [д'], [к], [к'], [г], [г'], эти согласные называют ещё смычно-взрывными. Смычно-проходные согласные образуются путём выхода части воздушной струи через нос, так образуются носовые сонорные согласные [м], [м'], [н], [н']. Если воздушный поток проходит дополнительно между боковыми краями языка и верхними зубами, то образуется тип звуков [л], [л'], именуются эти согласные латеральными или боковыми согласными.

2) Щелевые согласные (спиранты). Они образуются тогда, когда воздушная струя под большим давлением выходит из ротовой полости через узкий канал, образованный органами артикуляции. За счет трения и завихрений воздуха в процессе звучания на слух, образующийся звук воспринимается как шипение: [ф], [ф'], [в], [в'], [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ш'], [ж], [ж'], [щ], [й], [х], [х']. Такие звуки называют ещё фрикативными, потому как в процессе их формирования артикуляционные поверхности устремляются друг к другу, но плотно не соприкасаются, вызывая в ротовой полости воздушную турбулентность, на слух это концентрированный шум.

Указанные способы скоординированной работы артикуляционных поверхностей и дыхания (смыкание и шипение) довольно часто интегрируются друг с другом: после смыкания возникает щель для воздушной струи, существующей под давлением, что дает возможность формированию смычно-щелевых звуков. Согласные звуки, в которых смыкание раскрывается постепенно и образовавшаяся щель имеет продленный период, называются аффрикаты, к ним относятся звуки: [ц] и [ч].

3) Вибрационные звуки (вibrанты). Они образуются тогда, когда в воздушном потоке, устремившемся из ротовой полости наружу, происходит активная вибрация кончика языка. В русской фонетике так образуется дрожащая сонорная, к этому типу относится только согласные [р] и [р'].

Классификация согласных звуков зависит от органов, участвующих в их образовании (мягкое нёбо, язык и губы).

1) По участию в артикуляции мягкого нёба. Звуки, образуемые в полости рта, при поднятии нёбной занавески и прижимании ее к задней стенке зева (этим достигается разобщение полости носа от полости рта), называются ротовыми звуками. К ним относятся все гласные звуки и согласные: [б], [в], [г], [д], [ж], [й], [з], [к], [л], [п], [р], [с], [т], [ф], [х], [ц], [ч], [ш], [щ].

При артикуляции носовых (назальных) звуков опускается нёбная занавеска и воздух проходит через носовые полости. Носовая полость действует на воздушную струю как еще один резонатор в дополнение к ротовой полости (основному резонатору), и согласный звук приобретает на слух носовую окраску. Носовыми согласными в русском языке являются сонорные звуки: [м], [м'], [н], [н']. Поскольку при артикуляции носовых звуков наряду со смычкой открыт проход воздуха через нос, эти звуки называют также смычно-проходными, как и согласный звук: [л], [л'].

2) Разделяют звуки и по месту образования в ротовой полости с помощью языка переднего, среднего и заднего уклада. Передний уклад звучания способствуют глубокому и глухому звучанию.

Звуки, образуемые дыхательной струей, перекрываемой интеграционной комбинацией органов артикуляции: губно-губные, кончик языка за нижними зубами – [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] и губно-зубные – [ф], [ф'], [в], [в']; кончик языка у верхних зубов (верхнеязычные) – [т], [д], [н], [л], [л'], [р], [р'], [ш], [ж], [щ], [ч]; кончик языка у нижних зубов, а спинка языка соприкасается с альвеолами верхней челюсти – [т'], [д'], [н'], [с], [с'], [з], [з'], [ц]; спинка языка соприкасается с твердым нёбом (среднеязычные) – [й]; спинка языка соприкасается с мягким нёбом (заднеязычные) – [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'] [Дмитриев, 2007, 247].

3) По степени работы спинки языка:

мягкие – [й], [ш], [ч], [т'], [д'], [н'], [б'], [в'], [г'], [с'], [р']; твёрдые – [ш], [ж], [ц], [т], [д], [н], [б], [в], [г], [с], [р].

Согласные звуки бывают глухие и звонкие. Глухой звук образуется от колебания выдыхаемого воздуха и состоит из одного шума [ф], [ф'], [с], [с'], [ш], [п], [п'], [т], [т'], [к], [к'], [х], [х'], [ч], [щ].

Звонкий согласный звук образовывается в сочетании шума выдыхаемого воздуха в ротовой полости и работы голосовых складок [в], [в'], [з], [з'], [ж], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г'] [Дмитриев, 2007, 247].

Среди согласных основной тон проявлен довольно слабо или его вовсе нет. Сонорная согласная возникает в результате преобладания работы голосовых складок над шумами, их иногда называют полусогласными и их можно пропеть [й], [м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р']. Сонорные согласные имеют хорошее звучание в певческом голосообразовании и применяются педагогами в вокальных упражнениях на тренировку дикции в пении.

Помимо этого есть еще дополнительные свойства некоторых согласных звуков, которые необходимо учитывать в пении:

- [л] способствуют активизации кончика языка, делая его свободным и гибким, а также помогает звучанию голоса во время образования мягкой атаки;

- [м] и [н] образуются тогда, когда мягкое нёбо опущено, образуя малое глоточное пространство;

- [к] и [г] дают ощущение хорошо поднятого мягкого нёба, но удерживаются приподнятым или полностью поднятым корнем языка, образуя малое глоточное пространство;

- [ж], [в] и [ф] считаются язычно-губными и активизируют оба органа;

- [т] и [п] используются для активизации выдыхательной функции;

- [д] формирует так называемую «твердую атаку»;

- [б], [д] и [р] образуются за счет сопротивления артикуляционных органов потоку воздуха, они стимулируют дыхание и дополнительно увеличивают работу голосовых складок.

Интенсивность согласованной работы артикуляционных органов в процессе дыхания,

определяющая качество согласных и гласных звуков во время фонации, отвечающая за разборчивость слов, называется дикцией. Для ясности дикции в процессе певческой фонации необходимо соблюдать правила орфоэпии:

- согласные, оканчивающие слог в середине слова, переносятся к следующему слогу: «Ты тра-ви-ну-шка за-ку-дря-ви-лась...»;
- согласные, оканчивающие слово, переносятся к началу следующего слова: «Да-лѐ-ки-йтво-йсту-ксквѐ-лра-ду-жны-йцвет...»;
- редуцирование согласных: сердце – серце, поздний – позний и др;
- замена согласных: чтобы – штобы, скучно – скушно, счастье – щастье, дождь – дощ и др;
- сочетание букв «тс» произносится как звук [ц]: советский – совецкий и др;
- сочетание букв -тсья произносится как [цц]: перебраться – перебрацца и др;
- окончания -его и -ого произносятся как -ево(а) и -ово(а): своего – своево, любопытного – любопытнова и др;
- две одинаковые рядом стоящие согласные в пении произносятся обычно, как один удлинённый звук;
- все звонкие гласные в конце слова переходят в глухие: чад – чат, чернослив – чернослиф, флаг – флак, эрмитаж – эрмиташ, Бог – Бох и др;
- сочетание двух согласных «сн», после которого следует мягкая гласная, произносится со смягчением: пресня – пресьня, маслѐнка – масьлѐнка, теснянка – тесьнянка и др. [Зотова, Павлова, 2018, 210-213].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фонетические особенности русского языка в процессе образования гласных и согласных звуков для дикции имеют огромное значение. В экспериментальной фонетике речи существуют конкретные указания на то, как при переходе с согласной на гласную и с гласной на согласную сохранить единую тембровую окраску голоса. Обращая особое внимание на специфику образования того или иного звука, исполнитель (певец или актёр) формирует фонетические навыки, которые помогут установить теснейшую связь взаимных переходов согласных и гласных звуков, улучшать красоту тембра и чёткость дикции исполнителя в процессе собственной фонационной деятельности.

Библиография

1. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. М. ; Л. : Гос. муз. изд-во, 1952. 191 с.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. Ч.1. М.: Музсектор Госиздата, 1929. 248 с.; Ч.2. М.: Музгиз, 1932. 320 с.; Ч.3.М.: Музгиз, 1937. 215 с.
3. Вербовская Н.П., Головина О.М., Урнова В.В. Искусство речи. М.: Советская Россия, 1977. 304 с.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 675 с.
5. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. М.: URSS. 2014. 120 с.
6. Зотова И.Н., Павлова Н.В. Душа поющая. Леонид Зотов: сборник биографических очерков и научно-методических статей. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2018. 456 с.
7. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Искусство и наука. 2002. 496 с.
8. Павлова Н.В. Вокально-речевая подготовка студентов вузов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2015. 205 с.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
10. Юшманов В.И. Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов: дисс. ... докт. иск. наук. СПб. , 2004. 262 с.

The formation of phonetic skills in the phonation activity of a performer

Nataliya V. Pavlova

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of vocal art and opera training,
Schnittke Moscow State Institute of Music,
123060, 10 Marshala Sokolovskogo st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: neptun67@list.ru

Abstract

Physiological process of formation of sounds of the speech, audible, is called a fonation. Fonatsionny activity of the performer (the singer, the actor) depends on the coordinated work of breath and bodies of an articulation. Fonation of a sound in singing differs from the speech in intensity of work of bodies of an articulation and change of pressure of an air column according to a texture of musical exercise or the work.

The intensity of work of bodies of an articulation represents changes form and the volume of the rotoglotochny channel, change of position of a throat, degree and activity in work of a maxillary joint, a raising of a soft palate and work of language in the course of an articulation of sounds and syllables in mouth space. Fonatsionny way of bodies of an articulation in the course of singing and the speech is individual that substantially defines acoustic characteristics of a sound [Dmitriyev, 2007, 243].

Besides individual specifics of a fonation in the speech and singing, there is a phonetic basis of formation of vowels and consonants which forms phonetic skills in fonatsionny activity of the performer. Vowels are a basis of musical tones, the vocal art begins with them. High-quality voice training is impossible without the correct formation of vowels which is connected with the art party of performing activity. Consonants improve sounding of vowels and promotes clarity and clearness in pronouncing the text of the executed work.

The free conscious coordinated work of bodies of an articulation with breath is of particular importance for clear and accurate diction. Knowledge of phonetic features of Russian in the course of formation of speech and singing sounds without excess tension in the course of a fonation, idea of physiological functions of articulation bodies in formation of vowels and consonants, application of rules of orthoepy in the speech and singing will allow to improve considerably fonatsionny activity of the performer in general.

For citation

Pavlova N.V. (2019) Formirovanie foneticheskikh navykov v fonacionnoj dejatel'nosti ispolnitelja [The formation of phonetic skills in the phonation activity of a performer]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 78-84.

Keywords

Fonation, speech, singing, vowels, consonants, bodies of an articulation, breath, diction.

References

1. Aspelund D.L. (1952). Development of the singer and his voice. [Razvitie pevca i ego golosa]. M.; L.: State. muses. publishing house. 191 p.

2. Bagadurov V. A. (1929); (1932); (1937). Sketches on stories of vocal methodology. [Ocherki po istorii vokal'noj metodologii]. Ch.1. M.: Muzsektor Gosizdata. 248 p.; Ch.2. M.: Muzgiz. 320 p.; Ch.3.M.: Muzgiz, 215 p.
3. Verbovskaya N.P., Golovina O.M., Urnova V.V. (1977). Iskusstvo rechi. [Art of the speech]. M.: Soviet Russia. 304 p.
4. Dmitriyev L. B. (2007). Osnovy vokal'noj metodiki. [Bases of a vocal technique]. M.: Music. 675 p.
5. Zasedatelev, F.F. (2014). Nauchnye osnovy postanovki golosa. [Scientific bases of voice training]. M.: URSS. 2014. 120 p.
6. Zotova I.N., Pavlova N.V. (2018). Dusha poyushchaya. Leonid Zotov: sbornik biograficheskikh ocherkov i nauchno-metodicheskikh statej. [The soul singing. Leonid Zotov: collection of biographic sketches and scientific and methodical articles]. Saratov: Saratov state Conservatory of L.V. Sobinov. 456 p.
7. Frosts V.P. (2002). Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki. [Art of resonant singing. Bases of the resonant theory and equipment]. M.: Art and science. 496 p.
8. Pavlova N.V. (2015). Vokal'no-rechevaya podgotovka studentov vuzov k professional'noj deyatel'nosti [Vocal and speech training of students of higher education institutions for professional activity]: dis. ... kand. ped. nauk [yew.... edging. пед. sciences]. Saratov. 205 p.
9. Shcherba L.V. (2004). Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. M.: URSS editorial. 432 p.
10. Yushmanov V.I. (2004). Pevcheskij instrument i vokal'naya tekhnika opernyh pevcov: diss. ... dokt. isk. nauk. [Singing tool and vocal equipment of opera singers: yew.... claim. Sciences]. SPb., 262 pages.

УДК 378

Информационно-образовательная среда УрГЮУ как условие организации обучающего и контрольного тестирования студентов-юристов в процессе обучения иностранному языку (система «INDIGO»)

Боровкова Марина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи,
Уральский государственный юридический университет,
620137, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21;
e-mail: mborovkova@rambler.ru

Ялаева Наталья Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи,
Уральский государственный юридический университет,
620137, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21;
e-mail: yalaeva-nv@mail.ru

Садыкова Наталья Валерьевна

Старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи,
Уральский государственный юридический университет,
620137, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21;
e-mail: nine999@list.ru

Жеребцова Евгения Валерьевна

Старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи,
Уральский государственный юридический университет,
620137, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21;
e-mail: evgenia.zherebtsova@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена информационным технологиям в контексте глобального коммуникативного пространства. Авторы подчеркивают потребность в новых образовательных технологиях, раскрывают понятие информационно-образовательной среды и называют ее составляющие. Описываются особенности работы в тестовой системе «INDIGO», которая является частью электронной образовательной среды УрГЮУ. В статье рассматриваются структура системы и различные виды тестовых заданий. Даются примеры заданий и индивидуальных настроек. Приводятся принципы отбора лексического и грамматического материала на основе терминологического минимума. Авторы

представляют статистику выполнения теста, критерии оценивания и статистический анализ по баллам, по шкалам и по ответам. Кроме того, говорится о возможности создания с помощью данной системы печатных версий тестов с возможностью их электронного редактирования с сохранением результатов контроля для дальнейшей работы со студентами. Делаются выводы о возможности оптимизации и интенсификации процесса обучения с помощью данной системы. Авторы предлагают использовать различные дополнительные формы работы, такие как контроль, обучение, опрос, индивидуальные задания и т. д. Подчеркивается важность формирования профессиональной иноязычной компетенции с помощью работы в системе «INDIGO».

Для цитирования в научных исследованиях

Боровкова М.В., Ялаева Н.В., Садыкова Н.В., Жеребцова Е.В. Информационно-образовательная среда УрГЮУ как условие организации обучающего и контрольного тестирования студентов-юристов в процессе обучения иностранному языку (система «INDIGO») // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 85-94.

Ключевые слова

Тестовая система «INDIGO», тесты, электронная информационно-образовательная среда, педагогическая диагностика, структура теста.

Введение

На сегодняшний день основу информационного общества составляет глобализация коммуникативного пространства, в том числе и профессионального. В соответствии с национальными проектами во все сферы жизни активно внедряются информационные технологии. Информатизация образовательного пространства не является исключением. В связи с этим возникает потребность в новых образовательных технологиях, актуализации непрерывного, открытого образования. Первоочередными задачами выступают сегодня создание и использование электронной информационно-образовательной среды для реализации программ по иностранному языку как бакалавров, специалистов, так и магистров всех форм обучения.

Под электронной информационно-образовательной средой понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса [Ильченко, 2002].

Электронная информационно-образовательная система УрГЮУ включает в себя:

- учебный портал;
- электронные библиотечные системы;
- систему тестового контроля знаний;
- систему управления учебным процессом;
- официальный сайт как интегратор всех ресурсов.

По мнению ряда исследователей, таких как В.И. Васильев, Н.Ф. Ефремова, В.А. Красильникова, Н.В. Ялаева, А. Хьюз, К. Ингенкамп, Д. Кристоль, компьютерное тестирование является одной из наиболее эффективных форм педагогической диагностики и способствует улучшению организации и повышению качества образования. Тестирование отличается от

других методов оценки благодаря единым требованиям к отбору грамматического и лексического материала, к самому процессу тестирования, методам обработки и интерпретации результатов.

Цель настоящей статьи заключается в описании особенностей работы в тестовой системе «INDIGO», используемой в электронной информационно-образовательной среде УрГЮУ.

Основное содержание

Для интенсификации процесса обучения иностранному языку в Уральском государственном юридическом университете применяется система тестирования «INDIGO», которая является многофункциональным комплексом программного обеспечения, позволяющим создавать и редактировать тесты, проводить тестирование и обрабатывать результаты. Система «INDIGO» может использоваться для решения различных педагогических задач:

- контрольного тестирования;
- обучающего или тренировочного тестирования;
- опроса, который включает в себя открытые типы вопросов с возможностью написания эссе;
- организации дистанционных олимпиад и конкурсов по иностранным языкам;
- аудирования.

В конструкторе данной системы можно создавать пять типов вопросов:

- выбор одного варианта из списка;
- выбор нескольких вариантов из списка;
- ввод ответа с клавиатуры (текстовый или числовой);
- установление соответствия;
- расстановка в правильном порядке.

Следует отметить, что каждый из вышеперечисленных типов вопросов имеет свои индивидуальные настройки. Далее рассмотрим подробнее процесс разработки тестов в системе «INDIGO» на конкретном примере теста, разработанного в этой системе на кафедре русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ.

Первоочередными целями создания теста по иностранному языку в системе «INDIGO» являлись: 1) проверка соответствия знаний, умений, навыков студентов целям обучения на конкретном этапе формирования компетенций; 2) объективная и независимая оценка знаний; 3) статистическая обработка и анализ информации о результатах обучения. Процесс создания данного теста включал в себя следующее: отбор языкового материала, составление банка тестовых заданий, разработку структуры компьютерного теста и анализ результатов тестирования. Отбор языкового материала для тестирования осуществлялся лишь после тщательного анализа текстов, частотности употребления лексики и ошибок студентов.

К.М. Левитан отмечает, что становление и развитие профессионально компетентной личности юриста невозможно без усвоения обучающимися тезауруса специальности [Левитан, 2014, 102]. Поэтому, помимо общеупотребительной лексики, был определен терминологический минимум, обеспечивающий понимание юридических текстов и ведение беседы на профессиональные темы. Лексические единицы, составляющие тезаурус юридической специальности, должны составлять ядро терминологической системы и создавать таким образом «большой потенциальный лексический запас, основанный на способности самостоятельной семантизации незнакомых терминов на базе известных основ и словообразовательных моделей» [Вишнякова, 1989, 82].

Лексический материал для тестирования отбирался с учетом следующих принципов:

- тематического принципа («Судебные системы» и «Юридические профессии»);
- принципа терминологической значимости (отбирались термины, выражающие наиболее важные понятия);
- принципа частотности (использовался интернет-корпус английского языка <https://corpus.byu.edu/glowbe/>);
- принципа словообразовательной ценности (чем больше производных, тем больше оснований включить термин в тезаурус).

Грамматический материал подбирался в соответствии с пройденной тематикой, а именно: Complex Object, Complex Subject, Participles, Modals, Reported Speech, Tenses, Prepositions.

Для заданий по чтению разработаны профессионально ориентированные тексты по темам «Судебные системы» и «Юридические профессии». Работая с юридическим текстом, студент знакомится с его структурой, лингвостилистическими особенностями, что способствует лучшему пониманию текста при его чтении и, как следствие, адекватной интерпретации этого текста [Боровкова, 2010].

В данном тесте использовались три типа заданий из пяти предлагаемых системой «INDIGO», а именно:

- выбор одного варианта из списка;
- выбор нескольких правильных вариантов из списка;
- установление соответствия.

Примеры заданий с выбором одного правильного ответа

1. Выберите грамматически верную видовременную форму глагола:

The policemen warned me _____ my doors and windows.

- ✓ to lock
- to have been locked
- to be locked
- to have locked

2. Выберите наиболее подходящее слово, пропущенное в предложении:

In the UK, to become a _____ you need to pass the Bar Final Examination.

- legal advisor
- ✓ barrister
- prosecutor
- solicitor

Пример задания с выбором нескольких правильных вариантов из списка

Прочитайте текст и выберите утверждения, соответствующие его содержанию:

If you are interested in the law and want a career in legal work in the UK, the solicitor profession could be ideal for you. It would be your job to advise clients about the law, and act on their behalf in legal matters. Your clients could be individuals, groups of people or companies. To be in this profession you will need strong spoken and written communication skills. You will need to be able to analyze large amounts of information. You will also need confidence and the ability to work under pressure.

- ✓ You need to be good at legal writing.
- ✓ You should get on well with people.
- You will act on behalf of clients in higher courts.
- ✓ You should be stress resistant.

Нами было разработано 256 заданий, причем в выборку попадают только 40. У каждого

студента на экране разные задания из 24 категорий.

Тест состоит из 24 разделов (10 грамматических, 12 лексических и 2 на чтение). Далее указываются уникальные номера тестовых заданий, количество тестовых заданий в элементе структуры, количество тестовых заданий в выборке и баллы, начисляемые за данное задание, форма тестового задания (один или несколько верных ответов, сопоставление).

После того как была сформирована структура теста, мы произвели настройки. Они включают в себя тип теста (контрольный, обучающий или опрос), установку времени на проведение работы, перемешивание вариантов ответа (не перемешивать, перемешивать все вопросы или какие-то вопросы настроить индивидуально), настройку отображения ошибок и правильных ответов в конце теста, настройку количества баллов за каждое задание и т. д. Для обучающего теста есть дополнительные настройки (пояснения во время тестирования, проверка, вывод правильного ответа и т. д.). Кроме того, можно настроить инструкцию к тесту. Немаловажно, что преподаватель сам настраивает систему оценок и имеет возможность редактировать задания. После выполнения теста студент сразу же видит результат на экране. Если тест тренировочный, то есть возможность просмотреть задания, в которых обучающийся допустил ошибки.

Разработанный нами тест был апробирован студентами Института юстиции УрГЮУ, обучающимися по программе специалитета, в декабре 2018 г. и студентами всех институтов, обучающимися по программам бакалавриата, в мае 2019 г. Контрольное тестирование на основе тестовой системы «INDIGO» по темам «Судебные системы» и «Юридические профессии» проводилось в компьютерном классе. В тестировании приняло участие 1152 студента. Для статистической обработки и анализа результатов тестирования «INDIGO» предлагает большое количество различных отчетов, что дает преподавателю возможность проанализировать результаты и обратить внимание на разделы, которые вызвали сложности у студентов.

1. Статистика по баллам. Максимальный балл за данную категорию составлял 2. Из рис. 1 видно, что процент выполнения данного задания – 55,16, средний балл за задание составляет 1,1 из 2. Самым простым оказалось задание 1 (27 верных ответа и 7 неверных), а самым сложным оказалось задание 2 (10 верных ответа и 19 неверных).

P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC
Группа		Грамматика. Complex Object Умение											
Вопрос №	1	2	3	4	5	6	7	8					
Тип вопроса	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙					
Всего	34	29	36	33	34	26	27	33	252				
Верно	27	10	15	22	22	15	11	17	139				
Частично	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Неверно	7	19	21	11	12	11	16	16	113				
Пропущено	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Средний Балл	0,79	0,34	0,42	0,67	0,65	0,58	0,41	0,52	1,1				
МаксБалл	1	1	1	1	1	1	1	1	2				
Процент	79,41	34,48	41,67	66,67	64,71	57,69	40,74	51,52	55,16				

Рисунок 1 – Статистика по баллам

2. Статистика по шкалам показывает набранные студентами баллы, наибольшее и наименьшее количество баллов.

Шкала	Оценка*	Балл	Макс. Балл
Среднее значение	24,5	24,5	47
Наибольшее	46	46	47
Наименьшее	5	5	47

Рисунок 2 – Статистика по шкалам

3. Статистика по ответам дает нам объективную картину того, как студенты отвечали на вопросы теста.

Английский язык. Контрольное тестирование (декабрь)			
Английский язык. Контрольная (декабрь)			
Грамматика. Complex Object Умение			
№	Вопрос	Выберите грамматически верную форму инфинитива:	Вариант ответа
4	Вопрос №1	My parents wanted me _____ an investigator.	
		%	К
6		79,41	27 to become
7		11,76	4 to have become
8		5,88	2 to be becoming
9		2,94	1 to have been becoming
10	Вопрос №2	I don't expect my boss _____ the room.	
		%	К
12		34,48	10 to enter
13		31,03	9 to be entering
14		27,59	8 to be entered
15		6,9	2 to have been entered

Рисунок 3 – Статистика по ответам

Анализ и обобщение результатов тестирования указывают на достижение целей, поставленных при подготовке тестовых материалов.

Разработанность и обоснованность тестовых заданий выявляют способность обучающихся не только воспроизводить усвоенную информацию, но и применять полученные в ходе изучения дисциплины знания для решения учебных и практических задач.

Стандартизированный ход тестирования и подведение итогов обеспечивают высокую степень объективности. Содержательная структура банка тестовых заданий предполагает формирование достаточного количества эквивалентных вариантов теста для проведения параллельного тестирования в академической группе, что обеспечивает индивидуальную работу обучающихся и исключает возможность списывания. Заданный в системе метод нормированного вычисления итоговой оценки гарантирует ее независимость от субъективного влияния преподавателя и значительно снижает вероятность оспаривания результата [Cristol, 2014, 36].

Независимое оценивание достижений в системе «INDIGO» положительно воздействует на учебную мотивацию, так как позволяет обучающимся самостоятельно определить уровень развития индивидуального познавательного потенциала. Считается, что оценка собственных знаний развивает стремление к самостоятельному изучению предмета, дает обучающимся дополнительный контроль над процессом обучения и делает его более осозанным [Ирисханова, 2005, 162].

Одним из преимуществ системы тестового контроля «INDIGO» является наличие обратной связи с разработчиком теста. Она заключается в анализе статистических данных и построении отчетов по разным критериям: по результату или по выборке результатов, отдельно по пользователю или группе обучающихся. Представление конечных результатов в виде числовых таблиц позволяет сделать вывод не только об успеваемости обучающихся, но и о качестве тестовых заданий. В случае выявления нарушений критериев разработки тестовых заданий рекомендуется провести корректирующие мероприятия по улучшению качества тестовых материалов.

Следует отметить, что реализация тестирования с целью контроля знаний не охватывает весь спектр функциональных возможностей системы «INDIGO», позволяющих решать значительное количество задач. Например, гибкий механизм настроек системы предлагает комбинировать задания из разных форматов файлов, в том числе аудио и видео, а также позволяет создать файловое хранилище для обмена учебными материалами. Благодаря этому тестовую систему можно достаточно просто адаптировать к потребностям процесса обучения в рамках конкретного занятия. Система также ориентирована на создание условий для формирования индивидуальной образовательной траектории, воплощает идеи индивидуализации и дифференциации обучения. Инструмент генерации бланков тестов обеспечивает проведение тестирования без использования компьютеров, сохраняя возможность вывода нескольких вариантов с ключами. Все виды отчетов тоже можно распечатать с целью хранения или дальнейшей аналитической обработки.

Заключение

Результаты работы в «INDIGO» позволяют утверждать, что система способствует интенсификации процесса обучения, повышает продуктивность самостоятельной работы и уровень ответственности обучающихся за результаты учебной деятельности. Наполнение инструментов системы учебно-методическими материалами и создание ресурсной базы с элементами интерактивного общения определяют комплекс мероприятий, направленных на оптимизацию условий для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиография

1. Боровкова М.В. Лингвостилистический статус текстов юридической интерпретации и юридического толкования (на материале немецкоязычных и русскоязычных текстов). Екатеринбург: ЕАСИ, 2010. 208 с.
2. Вишнякова Н.Г. Определение состава и объема терминологического словаря-минимума для неязыкового вуза // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах педвузов. М., 1989. С. 81-98.
3. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 193 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
5. Ирисханова К.М. (ред.) Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.
6. Левитан К.М. Развитие профессионально компетентной личности юриста на полилингвальной основе (русский и иностранный языки) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 98-105.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования

и науки РФ от 01.12.2016 № 1511. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/

8. Ялаева Н.В. Компьютерное тестирование как средство интенсификации обучения английскому языку в юридическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 233 с.
9. Cristol D. Former, se former et apprendre à l'ère numérique. ESF Editeur, 2014. 225 p.
10. Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge University Press, 2003. 255 p.

The information and educational environment of the Ural State Law University as a condition for organising training and control testing of law students in the process of foreign language teaching (the “INDIGO” system)

Marina V. Borovkova

PhD in Philology, Docent,
Associate Professor at the Department of Russian, foreign languages and culture of speech,
Ural State Law University,
620137, 21, Komsomolskaya st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: mborovkova@rambler.ru

Natal'ya V. Yalaeva

PhD in Pedagogy, Docent,
Associate Professor at the Department of Russian, foreign languages and culture of speech,
Ural State Law University,
620137, 21, Komsomolskaya st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: yalaeva-nv@mail.ru

Natal'ya V. Sadykova

Senior Lecturer at the Department of Russian, foreign languages and culture of speech,
Ural State Law University,
620137, 21, Komsomolskaya st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: nine999@list.ru

Evgeniya V. Zherebtsova

Senior Lecturer at the Department of Russian, foreign languages and culture of speech,
Ural State Law University,
620137, 21, Komsomolskaya st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: evgenia.zherebtsova@gmail.com

Abstract

The article is devoted to information technologies in the global communication environment. The authors stress the need for new educational technologies, reveal the concept of information and educational environment and name its components. They also describe the specific features of work within the testing system “INDIGO” that forms a constituent part of the electronic educational environment of the Ural State Law University. The article makes an attempt to identify the structure

of the system and different types of test exercises. It presents examples of exercises and individual settings. The authors describe the principles of selecting lexical and grammar material on the basis of the terminological minimum. The article reveals the statistics of test performance, the assessment criteria, and the statistical analysis based on points, scales, and answers. Besides, it says that there is a possibility to create a printed version of texts with the help of the mentioned system, to edit them electronically, and to save the results of the test for the future work with students. The authors propose to use various additional forms of work such as monitoring, education, assessment survey, individual tasks, etc. They also stress the importance of forming professional foreign-language competence by working in the “INDIGO” system.

For citation

Borovkova M.V., Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Zherebtsova E.V. (2019) Informatsionno-obrazovatel'naya sreda UrGYuU kak uslovie organizatsii obuchayushchego i kontrol'nogo testirovaniya studentov-yuristov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku (sistema “INDIGO”) [The information and educational environment of the Ural State Law University as a condition for organising training and control testing of law students in the process of foreign language teaching (the “INDIGO” system)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 85-94.

Keywords

“INDIGO” testing system, tests, electronic information and educational environment, pedagogical diagnostics, test structure.

References

1. Borovkova M.V. (2010) Lingvostilisticheskii status tekstov yuridicheskoi interpretatsii i yuridicheskogo tolkovaniya (na materiale nemetskoyazychnykh i russkoyazychnykh tekstov) [The linguostylistic status of texts of juridical interpretation (a case study of German- and Russian-language texts)]. Ekaterinburg: Ekaterinburg Academy of Contemporary Art.
2. Cristol D. (2014) Former, se former et apprendre à l'ère numérique. ESF Editeur.
3. Hughes A. (2003) Testing for language teachers. Cambridge University Press.
4. Il'chenko O.A. (2002) Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya. Doct. Diss. [Organisational and pedagogical conditions for e-learning. Doct. Diss.]. Moscow.
5. Ingenkamp K. (1985) Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Basel. (Russ. ed.: Ingenkamp K. (1991) Pedagogicheskaya diagnostika. Moscow: Pedagogika Publ.)
6. Iriskhanova K.M. (ed.) (2005) Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka [Pan-European competences of foreign language skills: learning, teaching, assessment]. Moscow: Moscow State Linguistic University.
7. Levitan K.M. (2014) Razvitie professional'no kompetentnoi lichnosti yurista na polilingval'noi osnove (russkii i inostrannyyi yazyki) [The development of professionally competent personality of a lawyer on a polylingual basis (Russian and foreign languages)]. Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Issues of linguistics and pedagogy], 10, pp. 98-105.
8. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudentsiya (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 01.12.2016 № 1511 [On approving the Federal State Educational Standard of Higher Education for the area of study 40.03.01 Law (Qualification (Degree) “Bachelor”): Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1511 of December 1, 2016]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/ [Accessed 28/05/19].
9. Vishnyakova N.G. (1989) Opreделение sostava i ob"ema terminologicheskogo slovary-minimuma dlya neyazykovogo vuza [Defining the content and volume of the terminological minimum for non-language higher education institutions]. In: Voprosy teorii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov na neyazykovykh fakul'tetakh pedvuzov [Issues of the theory of and technique for foreign language teaching at non-language faculties of pedagogical higher education institutions]. Moscow, pp. 81-98.

-
10. Yalaeva N.V. (2003) Komp'yuternoe testirovanie kak sredstvo intensivatsii obucheniya angliiskomu yazyku v yuridicheskom vuze. Doct. Diss. [Computer testing as a means of intensification of foreign language teaching in law schools. Doct. Diss.]. Ekaterinburg.

УДК 37.013

Формирование компетенций тактического мышления командира**Кабалин Владимир Львович**

Кандидат военных наук,
доцент кафедры организации повседневной деятельности и боевой подготовки,
Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского,
197198, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Прищепа Владимир Николаевич

Кандидат военных наук,
преподаватель кафедры организации повседневной деятельности и боевой подготовки,
Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского,
197198, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Сергеев Алексей Николаевич

Начальник лаборатории,
кафедра организации повседневной деятельности и боевой подготовки,
Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского,
197198, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос формирования тактического мышления командира, с учетом личностных качеств обучающегося. Проведенные исследования и анализ научных публикаций, проведенный по этой теме, актуализировали исследование, проведенное авторами публикации. В статье доказана необходимость развития тактического мышления офицера в условиях боевой обстановки. Привязанность командира к привычному способу решения задач, отсутствие творчества, неспособность изменить установку, стереотипность, негибкость мышления, консерватизм, догматизм - причины ошибок, больших жертв и поражений. В статье рассмотрены такие показатели тактического мышления командира, как правильная оценка обстановки, адекватное боевой обстановке решение, рациональное использование своих сил, точное установление целей и задач, способов и порядка боевых действий, обеспечение внезапности, учет влияния местности и метеоусловий на боевые действия своих войск и войск противника, сохранение подразделением высокого морально-психологического состояния и другие. Приводятся примеры, где отражена важность, особенно в условиях боевой обстановки, высокой эффективности мыслительной деятельности командира, которая достигается через соответствующие познавательные процессы (восприятие, память, воображение и другие) и использование основных операций мышления (анализ, синтез и других).

Для цитирования в научных исследованиях

Кабалин В.Л., Прищепа В.Н., Сергеев А.Н. Формирование компетенций тактического мышления командира // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 95-102.

Ключевые слова

Тактическое мышление, военное дело, оперативная обработка, боевые действия, офицер, боевая обстановка, оценка обстановки.

Введение

В настоящее время научно-технический прогресс привел к бурному развитию оружия и военной техники. Можно сказать, что ныне проходит очередной этап революции в военном деле. Современные требования к выпускникам, поражающее действие современного оружия, оперативность в его применении стали основными факторами, определяющими темпы развития боевых действий, быстроту изменения обстановки, а следовательно, и время на принятие решения и организацию боя [Кабалин, Инюшева, 2015]. В одно мгновение современные средства поражения способны резко изменить обстановку в огромном районе и нарушить все первоначальные расчеты на предстоящие действия. Перед войсками сразу же может возникнуть целый ряд совершенно новых задач, а прежние будут терять свой изначальный смысл. Под влиянием развития средств вооруженной борьбы изменяются взгляды на характер современного общевойскового боя. А, как известно, нет ничего пагубнее в тактике, чем попытки решать новые задачи старыми методами. Глубокое осмысление изменившихся условий боя, творческое развитие тактических положений и умение командира применять их стали велением времени [Карпов, Касавцев, 2015]. Если офицер лишен гибкости тактического мышления, привержен к шаблону, то он в подавляющем большинстве случаев не способен добиться успеха в бою. И напротив, активный, творчески мыслящий командир как бы увеличивает возможности подчиненных ему частей (подразделений) [Кабалин, Инюшева, Селихина, 2015а]. Это убедительно доказывает практика войск. В условиях современного боя от командира потребуются высочайшее творчество в подготовке и организации боя. Ему придется более детально программировать свою деятельность и деятельность подчиненных, подвергать всестороннему, глубокому и объективному анализу сложившуюся обстановку, предвидеть ход событий [Кабалин, Инюшева, Селихина, 2015б].

Основная часть

Мышление – это высшая форма познавательного отражения действительности. Более конкретно оно представляет собой сложный психологический процесс, направленный на решение поставленной задачи, поиск ответа на вопрос [Брушлинский, 2008]. Характер решаемых задач предопределяет и характер мышления, которое может быть политическим, педагогическим, математическим и др. Для решения тактических задач требуется тактическое мышление.

Исходя из общего понимания мышления тактическое мышление – это активный процесс отражения содержания и условий тактической задачи, поиск путей и способов ее решения.

Тактическое мышление обеспечивает познание боевой обстановки как при подготовке, так и в ходе боевых действий. Поскольку тактическая задача выполняется не только в проблемной, но и в опасной ситуации, тактическое мышление зависит от общей устойчивости личности командира, его установок, потребностей, интересов, чувств, воли, знаний.

Подчеркивая важность тактического мышления командира для успешного исхода боя, видный советский полководец М.Н. Тухачевский писал: «Смелым может быть только понимающий тактическую динамику боя».

На необходимость интеллекта, развитого мышления офицера обращал внимание в своих воспоминаниях генерал армии С.М. Штеменко: «Как-то уж повелось, что, говоря о людях интеллектуального творческого труда, имеют в виду работников искусства, литературы, реже техников и почти никогда – военных. Между тем военное дело тоже требует и творческого вдохновения, и высокоразвитого интеллекта. Подчас военным людям приходится обращаться с неизмеримо большим, чем другим специалистам, количеством исходных элементов и слагаемых, осмысление которых позволяет сделать определенные выводы и на основе их прийти к наилучшему решению» [Гришин, 1991].

Подтверждением вышесказанного является то, что в познавательной деятельности командира с помощью мышления обобщаются отдельные, подчас разрозненные и противоречивые данные и создается целостная картина боя. Мышление позволяет командиру раскрывать сущность, взаимосвязь, тенденции развития и закономерности происходящего в бою.

В условиях боевой обстановки особенно важна высокая эффективность мыслительной деятельности командира, которая достигается через соответствующие познавательные процессы (восприятие, память, воображение и др.) и использование основных операций мышления (анализ, синтез и др.) [Касавцев, Карпов, Кабалин, 2018].

В одном из боев в 1945 г. отличилась рота под командованием гвардии старшего лейтенанта Серова. Обстоятельства сложились так, что в подразделении из восьми боеспособных танков остались только два. Остальные нуждались в ремонте. Неожиданно появилась большая колонна вражеских солдат и техники. Старший лейтенант Серов решил разгромить колонну. Неисправные танки он установил на окраине города, а двумя, усадив на них взвод автоматчиков, атаковал противника. В результате внезапных и решительных действий вражеская колонна, состоявшая из автомашин и тягачей, двух артиллерийских орудий, шестиствольных минометов и тыловых подразделений, была разгромлена. За проявленную инициативу и смелость Серов удостоился ордена Александра Невского [Тематический сборник..., 1989]. В данном случае в действиях командира явно видна правильная оценка обстановки, состояния своих сил, их возможностей и боевых возможностей противника. Действия командира вместе с тем показывают, что он трансформировал свой боевой опыт и знания применительно к ситуации, четко и рационально на основе предвидения использовал боевой потенциал своего подразделения. Благодаря творческому и быстрому осмыслению условий и обстоятельств предстоящего боя был найден лучший способ действий, врагу нанесены наибольшие потери в живой силе и технике при минимальных потерях со своей стороны. Этот факт свидетельствует о таких показателях тактического мышления командира, как правильная оценка обстановки, рациональное использование своих сил и др.

Основными показателями тактического мышления командира в бою являются:

– точное установление целей и задач, способов и порядка боевых действий;

- наиболее рациональное для данных условий использование боевого потенциала подразделения;
- адекватное боевой обстановке решение, нахождение лучших способов разгрома противника;
- учет влияния местности и метеоусловий на боевые действия своих войск и войск противника;
- нанесение врагу наибольших потерь в живой силе и технике при минимуме потерь со своей стороны;
- правильное определение своего места в боевом порядке подразделения;
- сохранение подразделением высокого морально-психологического состояния, несмотря на потери;
- обеспечение внезапности, боевая активность.

Таким образом, главный показатель тактического мышления – выполнение поставленной боевой задачи в установленные сроки при наименьших потерях и материальных затратах.

Тактическое мышление командира состоит не в том, чтобы идти путем проб, а в том, чтобы исключить их. При этом он должен определить реальные изменения в обстановке с помощью обобщения, предвидения, составить себе представление о том, что же последует в результате боевых действий. Опыт командира в его тактическом мышлении должен быть динамичным и изменяющимся. Он используется в познавательной работе по мере необходимости при уяснении задачи, оценке обстановки, принятии решения и руководстве практическими боевыми действиями подразделения. Сам по себе опыт недостаточен для того, чтобы определить направленность поисков неизвестного в боевой обстановке: необходимо переосмысление уже известных способов решения боевой задачи, умение найти новые связи и отношения в боевой ситуации, новые способы действий, видоизмененно использовать ранее известные. К тактическому мышлению командира полностью относится положение известного советского психолога С.А. Рубинштейна о том, что «мышление в ходе рассуждений добывает новые и новые данные, выходящие за пределы исходных условий, и, используя их, приходит ко все новым и новым выводам в силу того, что включая объекты исходных положений во все новые связи, оно как бы поворачивает их каждый раз новой стороной, открывает и как бы черпает из них все новые свойства и отношения: в этом сущность продуктивности мышления» [Рубинштейн, 2007].

В боевой обстановке привязанность командира к привычному способу решения задач, отсутствие творчества, неспособность изменить установку, стереотипность, негибкость мышления, консерватизм, догматизм – причины ошибок, больших жертв и поражений [Кабалин, Инюшева, 2015]. Показателем и чертой тактического мышления командира являются: целесообразное варьирование способами выполнения боевых задач, свобода от шаблонов, легкость перестройки уже имеющихся знаний, перехода от одного намерения к другому, подвижность и гибкость усвоенных процессов, способность к перестроению оценок условий боевой задачи, ясность, простота, экономичность, изящество решения. Тактическое мышление проявляется в способности увидеть поставленную боевую задачу в свете текущей информации об обстановке, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с ранее усвоенными знаниями, преобразовать их в соответствии с новой целью деятельности.

Так, действуя в горах, командир довольно быстро убеждается, что полностью использовать здесь боевые возможности техники неизмеримо труднее, чем на равнине, что она значительно

быстрее выходит из строя. Заметно снижаются в горах и физические возможности человека. Поэтому в подобных условиях требуются особенно точная оценка истинного уровня обученности, натренированности личного состава, знание реальных границ выносливости и психологической устойчивости подчиненных [Тематический сборник..., 1989].

В результате творческого тактического мышления возникает оригинальное, принципиально новое, верное решение поставленной боевой задачи в данной конкретной обстановке. В тактическом мышлении находит проявление диалектическое противоречие между творческими и репродуктивными процессами. Особенность творческого тактического мышления – отказ от стереотипных способов действий и выделение не воспринятых ранее связей и отношений действительности. Творческая сторона процесса мышления состоит, по-видимому, в процессе построения новых моделей проблемных ситуаций, а не в актуализации уже имеющихся.

Нельзя ограничивать формирование тактического мышления только усвоением знаний о каких-то непреложных истинах. Это будет недостаточно творческое мышление, которое предполагает оригинальность, способность создавать необычное, независимость суждений, инициативность, гибкость в неожиданно возникающих ситуациях, настойчивость в достижении цели.

В этой связи заслуживает внимания опыт деятельности офицеров, учувствовавших в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС. В таких условиях исключительную важность приобретают расширение и уточнение знаний о характере влияния на человека радиационного заражения, особенностях обстановки в районе работ, их технологии и мерах безопасности. Эти углубленные знания и профессионально-деловые качества повышали умение офицеров быстро ориентироваться в радиационной обстановке и принимать обоснованные решения, сводящие к минимуму риск для здоровья подчиненных. Вместе с тем опыт Чернобыля выявил и некоторые теневые стороны в мышлении офицеров, особенно призванных из запаса:

- у некоторых офицеров проявилась недостаточная способность осмысливать и реально оценивать обстановку радиационной опасности;
- ряд офицеров не имели четких представлений и не могли принять оптимального решения о путях и средствах преодоления страха, напряжения, поддержания работоспособности подчиненных;
- личный пример отдельных офицеров не основывался на глубоком знании дела, был неоправданно рискованным для них лично и их подчиненных [Дьяченко, 1991].

Опыт целесообразно использовать в подготовке курсантов военных учебных заведений к руководству подчиненными в сложных и опасных ситуациях.

Заключение

Таким образом, основными чертами и показателями тактического мышления командира являются активный поиск новых способов действий, смелое видоизменение ранее усвоенных тактических приемов, учет при принятии решения особенностей конкретной боевой ситуации, отказ от шаблона, механического использования прежнего опыта, переоценка привычного взгляда на условия боя, самостоятельность и оригинальность принимаемых решений.

Грамотно тактически мыслить – не значит перебирать известные варианты решения сходных задач. Это значит вырабатывать новый способ действий путем перестройки имеющихся знаний и критического анализа текущей информации о боевой обстановке. Если

прежний опыт будет безраздельно доминировать – творчества не будет, будет шаблон. Оригинальность появится, если командир использует свой опыт соответственно содержанию данной задачи и конкретным условиям.

Библиография

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 2008. 406 с.
2. Гришин В.П. Развитие тактического мышления у курсантов военных училищ. М.: Воениздат, 1991. 256 с.
3. Дьяченко А.А. Опыт ликвидации последствий Чернобыльской катастрофы. М.: Воениздат, 1991. 198 с.
4. Кабалин В.Л., Инюшева Е.А. Исторические аспекты изучения развития личности военного специалиста // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2015. №1. С. 179-183.
5. Кабалин В.Л., Инюшева Е.А. Психофизиологические тренинги, используемые для формирования профессионально важных качеств военных специалистов // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2015. №3. С. 54-58.
6. Кабалин В.Л., Инюшева Е.А., Селихина Н.В. К вопросу оптимизации управления учебным процессом в военно-учебных заведениях // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2015. №1. С. 95-99.
7. Кабалин В.Л., Инюшева Е.А., Селихина Н.В. Моделирование системы организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. 2015. №1. С. 95-99.
8. Карпов В.Б., Касавцев М.Ю. Диагностика личности курсанта как инструмент повышения качества подготовки военных специалистов // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2015. №7. ART 2390. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2390.htm> ISSN 1997-8588
9. Касавцев М.Ю., Карпов В.Б., Кабалин В.Л. Оптимизация взаимодействия преподавателя и обучающихся в ходе повседневной деятельности посредством моделирования учебных занятий // Педагогический журнал. 2018. Том 8. № 5А. С. 373-382.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
11. Тематический сборник боевых примеров из опыта ВОВ и локальных войн (отделение-батальон). М.: Воениздат, 1989. 98 с.

The formation of the commander's competence of tactical thinking

Vladimir L. Kabalin

PhD in Military Sciences,
Associate Professor,

Department of Organization daily activities and combat training,
Mozhaisky Military Space Academy,
197198, 13, Zhdanovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Vladimir N. Prishchepa

PhD in Military Sciences,
Lecturer,

Department of Organization daily activities and combat training,
Mozhaisky Military Space Academy,
197198, 13, Zhdanovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Aleksei N. Sergeev

Head of Laboratory,
Department of Organization daily activities and combat training,
Mozhaisky Military Space Academy,
197198, 13, Zhdanovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kabalin1971@mail.ru

Abstract

The article considers the formation of the tactical thinking of the commander, considering the personal qualities of the student. The studies and analysis of scientific publications conducted on this topic actualized the study conducted by the authors of the publication. The article proves the need for the development of tactical thinking of an officer in a combat situation. The commander's attachment to the usual way of solving problems, lack of creativity, inability to change attitudes, stereotyping, inflexibility of thinking, conservatism, dogmatism are the causes of mistakes, big sacrifices and defeats. The article considers such indicators of the tactical thinking of the commander as a correct assessment of the situation, a solution adequate to the combat situation, the rational use of one's forces, the precise establishment of goals and objectives, methods and procedures for combat operations, ensuring surprise, taking into account the influence of the terrain and weather conditions on the fighting of their troops and enemy troops, maintaining a unit of high moral and psychological status, and others. Examples are given where the importance, especially in a combat situation, of the high efficiency of the commander's mental activity, which is achieved through appropriate cognitive processes (perception, memory, imagination, and others) and the use of basic thinking operations (analysis, synthesis, and others), is reflected.

For citation

Kabalin V.L., Prishchepa V.N., Sergeev A.N. (2019) Formirovanie kompetentsii takticheskogo myshleniya komandira [The formation of the commander's competence of tactical thinking]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 95-102.

Keywords

Tactical thinking, military affairs, operational processing, military operations, officer, combat situation, situation assessment.

References

1. Brushlinskii A.V. (2008) *Sub"ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie* [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow.
2. D'yachenko A.A. (1991) *Opyt likvidatsii posledstviy Chernobyl'skoi katastrofy* [Experience in the aftermath of the Chernobyl disaster]. Moscow: Voenizdat Publ.
3. Grishin V.P. (1991) *Razvitie takticheskogo myshleniya u kursantov voennykh uchilishch* [The development of tactical thinking among cadets of military schools]. Moscow: Voenizdat Publ.
4. Kabalin V.L., Inyusheva E.A. (2015) Istoricheskie aspekty izucheniya razvitiya lichnosti voennogo spetsialista [Historical aspects of the study of the development of the personality of a military specialist]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University], 1, pp. 179-183.
5. Kabalin V.L., Inyusheva E.A. (2015) Psikhofiziologicheskie treningi, ispol'zuemye dlya formirovaniya professional'no vazhnykh kachestv voennykh spetsialistov [Psychophysiological trainings used to form professionally important qualities of military specialists]. *Izvestiya SPbGETU «LETI»* [News of St. Petersburg State Electrotechnical University], 3, pp. 54-58.

6. Kabalin V.L., Inyusheva E.A., Selikhina N.V. (2015) K voprosu optimizatsii upravleniya uchebnym protsessom v voenno-uchebnykh zavedeniyakh [On the issue of optimizing the management of the educational process in military schools]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University], 1, pp. 95-99.
7. Kabalin V.L., Inyusheva E.A., Selikhina N.V. (2015) Modelirovanie sistemy organizatsii kontrolya formirovaniya professional'noi kompetentnosti voennykh spetsialistov [Modeling the organization of the control system for the formation of professional competence of military specialists]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University], 1, pp. 95-99.
8. Karpov V.B., Kasavtsev M.Yu. (2015) Diagnostika lichnosti kursanta kak instrument povysheniya kachestva podgotovki voennykh spetsialistov [Diagnostics of a cadet's personality as a tool to improve the quality of training of military specialists]. *Pis'ma v Emissiya.Offline* [Letters in Emissions.Offline], 7, 2390. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2015/2390.htm> ISSN 1997-8588 [Accessed 06/06/2019]
9. Kasavtsev M.Yu., Karpov V.B., Kabalin V.L. (2018) Optimizatsiya vzaimodeistviya prepodavatelya i obuchayushchikhsya v khode povsednevnoi deyatel'nosti posredstvom modelirovaniya uchebnykh zanyatii [Optimization of the interaction between the teacher and students in the course of everyday activities through the modeling of training sessions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8, 5A, pp. 373-382.
10. Rubinshtein S.L. (2007) *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ.
11. (1989) *Tematicheskii sbornik boevykh primerov iz opyta VOV i lokal'nykh voyn (otdelenie-batal'on)* [Thematic collection of military examples from the experience of the Second World War and local wars (squad-battalion)]. Moscow: Voenizdat Publ.

УДК 796.015.5**Учет соматотипов студентов при выборе средств и методов физической культуры****Батури́н Алексе́й Евге́ньевич**

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической и специальной подготовки,
Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации,
190000, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная Мойки, 96;
e-mail: alex-baturin5@yandex.ru

Катков Александр Евгеньевич

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической и специальной подготовки,
Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации,
190000, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная Мойки, 96;
e-mail: katkovaleks61@gmail.com

Коваленко Владимир Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической подготовки,
Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского,
197198, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13;
e-mail: bjhlfy70@mail.ru

Аннотация

В условиях гуманитаризации образовательного процесса попытки дифференцировать, а при возможности и индивидуализировать подбор средств и методов физического совершенствования молодых людей являются весьма актуальными. Для осуществления такого подхода необходим выбор признака, объективно отражающего совокупную индивидуальность или групповую дифференциацию в проявлении особенностей организма и оценке его физического состояния. Проведенные статистические исследования по результатам ежегодных медицинских обследований студентов, выявили, что до 50% студентов имеют различные хронические заболевания опорно-двигательного аппарата, заболевания зрительных органов, сердечно-сосудистой системы и аллергические заболевания, что относит их к подготовительной и специальной медицинской группе. Цель исследования заключается в обосновании модели физической тренировки студентов с учетом их соматической принадлежности. Новизна исследования заключается в том, что анализ физических качеств, осуществляющийся на основе из связи с соматотипами, позволяет объективно оценивать индивидуальные морфофункциональные особенности студентов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что выявленные соматотипологические особенности студентов отражаются проявлением основных

физических способностей: в беге на 100 м достоверно лучшие результаты имеют лица мускульного, мускульно-грудного и грудного грациального типов; в беге на 3000 м статистически более высокими результатами отличаются лица мускульного, мускульно-грудного и грудного грациального типов. Разработанная программа дифференцированной тренировки студентов, оказалась на 26,3-43,1% эффективней (по количеству подготовленных студентов) по сравнению с программой унифицированного применения тренировочных средств.

Для цитирования в научных исследованиях

Батурин А.Е., Катков А.Е., Коваленко В.Н. Учет соматотипов студентов при выборе средств и методов физической культуры // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 103-111.

Ключевые слова

Средства и методы физической культуры, физические качества, двигательные навыки, морфологические особенности, обучение.

Введение

Трансформация современного общества, изменение базовых принципов жизнедеятельности формируют принципиально новые ориентиры студентов в их жизнедеятельности. Приоритетными социальными ценностями являются высокий доход, образование, профессиональная карьера. Стремление, любой ценой, достичь высокого материального благополучия и жизненного успеха, вытесняет важные природно-жизненные ценности, в том числе и здоровье. Вопросы физического воспитания подрастающего поколения, призывной молодежи и студентов образовательных организаций все острее стоят перед специалистами различных областей.

Литературный обзор

Снижение объемов физических нагрузок, уменьшение количества выполняемого физического труда неизбежно влечет увеличение количества людей с недостаточной тренированностью сердечно-сосудистой системы. Отмечается рост количества людей с отклонениями в состоянии здоровья. Как следствие – пониженная физическая работоспособность и недостаточное развитие физических и психофизических качеств у значительного числа молодых людей [Астафьев, Готовцев, Новиков, 2017, 85].

Распространенные подходы к дозированию физических нагрузок, базирующиеся на использовании средневозрастных нормативов не учитывают индивидуальную и групповую вариабельность функциональных показателей [Стафеева, Иванова, 2015, 145]. Их изменчивость обусловлена не только генетическими факторами, но и влиянием среды и образом жизни.

Поэтому ряд ученых, в частности считают, что индивидуальные особенности биологического формирования организма, средовая и социальная адаптация человека требуют применения развивающих физических упражнений, адекватных адаптивным возможностям их организма [Каменский, Семенов, 2019, 192]. Эти показатели в целом свидетельствуют о состоянии здоровья и работоспособности человека. В связи с этим для правильного подбора тренирующих воздействий в процессе физического совершенствования студентов, учета

успешности их функционирования при взаимодействии с социальными и биологическими факторами окружающей среды, важное значение имеет оценка степени влияния физических упражнений на формирование морфофункциональных систем с низким уровнем физической подготовленности и функционирования основных систем организма [Бальсевич, 2002, 3].

Физиологическим механизмом, объясняющим перенос тренированности с одного вида деятельности на другой, являются адаптационные процессы в организме [Ярчи́ковская, Коваленко, Миронова, Токарева, 2018, 86]. Под воздействием физической тренировки в нем формируются новые признаки и свойства, в первую очередь экономичность функционирования при данной мышечной работе, повышение функциональных возможностей и устойчивости организма при ее выполнении, особенно в условиях стресса.

Поэтому для правильного подбора тренирующих воздействий в процессе физического совершенствования студентов, рационального учета успешности их функционирования при взаимодействии с социальными и биологическими факторами окружающей среды важное значение имеет оценка степени влияния физических упражнений на формирование морфофункциональных систем у студентов с низким уровнем физической подготовленности и функционирования основных систем организма.

Цель исследования заключается в обосновании модели физической тренировки студентов с учетом их соматической принадлежности.

Материалы и методы

В процессе исследований выявлялись закономерности, определяющие проявление двигательных способностей студентов в зависимости от соматотипологической индивидуальности, проведено обоснование выбора средств физической культуры, в зависимости от особенностей антропометрических характеристик, разработаны рекомендации по дозировке тренирующих нагрузок на выносливость и скорость у студентов с недостаточным уровнем физической подготовленности.

Соматометрические исследования проводились с целью определения типа конституции (соматотипа) студентов, привлекавшихся к проведению эксперимента.

Соматотипологическая диагностика проводилась в соответствии с методикой В.П. Чтецова (1978) с определением массы компонентов тела.

Данная схема диагностики включает 22 дискриминативных признака (. Первые шесть характеризуют развитие жировой ткани, 7-12-й признаки – мышечной, 13-16 – костной ткани. Наряду с перечисленными учитываются шесть дополнительных показателей.

Исследования проводились в 2016-2018 годах на базе Санкт-Петербургской академии Следственного комитета. В период с 2016 по 2017 год (1 этап исследований) были выявлены соматические особенности 102 студентов. На этом же этапе авторами была изучена специальная литература по возрастной морфологии и физиологии развития организма юношей. На втором этапе (январь-ноябрь 2018 года) 47 студентов первого курса приняли участие в апробации программ тренирующих воздействий. Исходя из соматотипологических характеристик были определены три экспериментальные группы ЭГ-1 (n = 16 человек), ЭГ-2 (n = 17 человек), ЭГ-3 (n = 14 человек). Апробация программ осуществлялась один раз в неделю в рамках учебных занятий, продолжительностью 90 минут.

Авторами были исследованы особенности обучения в образовательной организации. Было установлено, что образовательная деятельность студентов имеет гиподинамический характер,

представляя собой разновидность напряженного умственного труда [Лосев, Руденко, Батулин, 2018, 199].

Высокая ответственность за его результаты приводит к большому нервно-психическому напряжению студентов в условиях ограниченной двигательной активности, при этом интенсивность режима образовательной деятельности студентов аналогична динамике дальнейшего выполнения ими служебно-профессиональных задач [Ковардо, Рогожников, 2018, 28].

Результаты и обсуждение

Показателями, отражающими приспособительные реакции организма на воздействие внутренних и внешних факторов среды, могут служить морфологические признаки человека. Их анализ выявил значительные различия в развитии костного, жирового и мышечного компонентов [Лобанов, Коваленко, Миронова, Токарева, 2018, 123] (табл. 1).

Таблица 1 – Распределение студентов по типам конституции

№ п/п	Тип конституции студентов (соматотип)	Количество человек, чел
1	Мускульный (М)	31
2	Мускульно-брюшной (МБ)	18
3	Брюшной (Б)	15
4	Брюшно-мускульный (БМ)	13
5	Мускульно-грудной (МГ)	9
6	Грудно-мускульный (ГМ)	7
7	Грудной грациальный (ГГ)	6
8	Астенический (А)	2
9	Грудной ширококостный (ГШ)	1
ВСЕГО		102

Более многочисленной явилась группа первых семи конституционных типов. Данные типы классифицируются по преимущественному развитию жировой и мышечной ткани с определением степени развития костного компонента. Диагностированные соматотипы включают в себя почти 100% (97,0%) проверяемых студентов.

В связи с этим определенным интересом для нас представляют сведения об уровне развития физических качеств студентов данных конституциональных групп. Проведенный по результатам тестирования анализ свидетельствовал об наличии достоверных различий ($P < 0,05$) в 52,4% сопоставлений. Отмечается существенное превосходство в проявлении быстроты у лиц мускульного и грудного грациального типов ($P < 0,05-0,01$) и отставание у имеющих брюшной тип конституции ($P < 0,01-0,001$). По проявлению скоростно-силовых качеств в прыжке в длину с места достоверные различия наблюдаются в 47,6% сопоставлений. Уровень результатов существенно выше у лиц с мускульным и мускульно-брюшным типом и существенно ниже у студентов брюшного соматотипа ($P < 0,05-0,01$). Более выраженные различия между группами была отмечена в развитии силовых качеств различных групп мышц. Так, более чем в 76% анализируемых данных кистевой динамометрии были установлены достоверные различия, по силе двуглавой мышцы плеча – в 87,5%, а по результатам в становой динамометрии – в 66,7% сопоставлений. Дальнейший анализ показал, что силовые способности по результатам тестирования различных групп мышц существенно выше у студентов мускульного ($P < 0,01$), мускульного брюшного ($P < 0,01$) и брюшно-мускульного ($P < 0,05$) типов. Низкие показатели

имеют лица грудного грациального ($P < 0,01$), брюшного ($P < 0,05-0,01$) и грудно-мышечного типов ($P < 0,05-0,01$).

Также были получены статистически существенные отличия в основных упражнениях, требующие проявления выносливости (бег 3000 м), быстроты (бег 100 м).

В беге на 3000 м различия ($P < 0,05-0,01$) обнаружены в 33,3% сопоставлений. Наилучшие результаты имеют лица мышечного, мышечно-грудного, грудно-мышечного и грудного грациального типов. Статистически достоверное отставание отмечается у лиц брюшного и брюшно-мышечного соматотипов.

Достоверные различия ($P < 0,05-0,01$) установлены более чем в 47% случаев при выполнении бега на 100 м. Расчет достоверности различий позволил установить, что студенты мышечного, мышечно-грудного, грудного грациального и грудно-мышечных типов отличаются более выраженными показателями по результатам бега на 100 м менее выражены показатели у студентов брюшно-мышечного и брюшного типов, а студенты с мышечно-брюшным соматотипом находятся в промежуточном положении.

Исходя из этого, были выбраны тесты, в которых уровень развития качеств в большей степени имел отличия, соответствующие морфологическим признакам выявленных соматотипов [Вольский, Батулин, Емельянец, 2016, 23]. Применительно к бегу на 100 м такими тестами явились прыжок в длину с места и кистевая динамометрия. Далее приведены значения баллов в данных двигательных тестах (табл. 2).

Таблица 2 – Оценочная таблица выборки результатов тестирования студентов для оперативного определения соматотипов

Оценка (в баллах)	1	2	3	4	5	6	7
Результаты в беге на 100 м, с	15,9-16,3	15,2-15,8	14,7-15,1	13,9-14,6	13,5-13,8	13,1-13,4	12,8-13,0
Результаты в прыжке в длину с места, см	180-200	201-216	217-225	226-240	241-250	251-259	260-277
Кистевая динамометрия	34-39	40-44	45-49	50-55	56-61	62-67	68-72

Результаты исследований подтвердили необходимость дифференцированного подхода к выбору тренирующих воздействий, обеспечивающих развитие отстающих двигательных способностей, составляющих структуру выносливости и быстроты у студентов с различными соматотипологическими характеристиками [Радченко, Ефремов, Пузыревский, 2017, 221]. Программы тренирующих воздействий представлены в табл. 3, 4.

Таблица 3 – Программа подготовки студентов к достижению «модельной» подготовленности в беге на 100 м

Исходный результат (соматотип)	Бег 3-4 раз - 200 м (33-35 с) 2-4 мин отдыха					Бег 3-4 раз - 30 м 2-4 мин отдыха					
	№ занятий										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Контр.
14.1-14.4 с (МБ, БМ, Б)	+	+	+	+	+						
14.5-14.7 с (Б, БМ)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Considering student's somatotypes when choosing means...

Таблица 4 – Программа подготовки студентов к бегу на 3000 м

Исходный результат (соматотип)	Равномерный бег с индивидуальной интенсивностью в течение 13 мин										
	№ занятий										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Контр.
13.08-13.49 мин (МБ, БМ, Б)	+	+	+	+	+						
13.50-14.35 мин (Б)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

В работе со студентами, имеющими низкие показатели, применялась дополнительная программа тренировки, направленная на первоначальное развитие скоростной выносливости. Она заключалась в повторном пробегании 200 м с интенсивностью, позволяющей сохранять субъективный контроль студентами за выполнением бега и обеспечивающей ЧСС по окончании дистанции в пределах 160-180 уд./мин. Этим требованиям отвечает время пробегания дистанции в пределах 33-35 с. Количество повторений в ходе занятия лимитировалось возможностью сохранять контроль за исполнением движений при указанной интенсивности бега. Интервалы отдыха обеспечивали восстановление пульса до 120-130 уд./мин.

Заключение

Таким образом, основанием для дифференцированного использования тренировочных средств, с целью преимущественного развития двигательных качеств, является распределение студентов на соматотипологические группы по уровню развития физических качеств.

Студенты, не занимавшиеся спортом, характеризуются значительной неоднородностью в проявлении соматотипологических признаков. По соматотипологическому состоянию выделены девять групп: мускульный тип – 30,4% занимающихся; мускульно-брюшной – 17,6%; брюшной – 14,7%; брюшно-мускульный – 12,7%; мускульно-грудной – 8,9%; грудно-мускульный – 7,0%; грудной грациальный – 5,9%; астенический – 1,9%; грудной ширококостный – 0,9%. Первые семь групп имеют практически значимое количественное наполнение для построения дифференцированного учебно-тренировочного процесса.

Выявленные соматотипологические особенности студентов отражаются проявлением основных физических способностей:

в беге на 100 м достоверно лучшие результаты имеют лица мускульного, мускульно-грудного и грудного грациального типов, достоверно худшие результаты у студентов брюшного и брюшно-мускульного типов;

в беге на 3000 м статистически более высокими результатами отличаются лица мускульного, мускульно-грудного и грудного грациального типов, более низкими – брюшного и брюшно-мускульного типов.

Выявлена группа двигательных тестов (бег 100 м, прыжок в длину с места и кистевая динамометрия), результаты в которых позволяют проводить оперативную диагностику морфологических особенностей студентов с последующим планированием дифференцированной тренировки.

Разработанная программа дифференцированной тренировки студентов, оказалась на 26,3-43,1% эффективней (по количеству подготовленных студентов) по сравнению с программой унифицированного применения тренировочных средств.

Библиография

1. Астафьев К.А., Готовцев Е.В., Новиков Ю.Н. Анализ научных взглядов на процесс развития физических качеств у курсантов и студентов образовательных учреждений // Культура физическая и здоровье. 2017. № 1 (61). С. 84-90.
2. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 2-4.
3. Вольский В.В., Батурич А.Е., Емельянец С.Л. Разработка современных систем проверки и оценки физической подготовленности студентов вузов // Научные труды Северо-Западного института управления. 2016. Т. 7. № 2 (24). С. 21-24.
4. Каменский Д.А., Семенов С.В. Влияние режима сна на успеваемость и физическую активность студентов // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». СПб., 2019. С. 190-192.
5. Ковардо А.В., Рогожников М.А. Формирование компетенций у студентов юридического профиля средствами тай-бо // Colloquium-journal. 2018. № 5-7 (16). С. 27-29.
6. Лобанов Ю.Я., Коваленко В.Н., Миронова О.В., Токарева А.В. Характер проявления физических качеств в зависимости от типологических особенностей конституции студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 122-126.
7. Лосев Ю.Н., Руденко Г.В., Батурич А.Е. Изучение мотивации к занятиям физической подготовкой у студентов Санкт-Петербургской академии Следственного комитета // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 199-203.
8. Радченко О.В., Ефремов М.А., Пузыревский Р.В. Особенности оценки уровня сформированности компетенций в области физического воспитания // Вестник Воронежского института ФСИН России. 2017. № 2. С. 220-224.
9. Стафеева А.В., Иванова С.С. Специфика организации и содержания двигательных заданий при занятиях фитнесом с мужчинами зрелого возраста // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: сборник статей по материалам I Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 143-147.
10. Ярчиковская Л.В., Коваленко В.Н., Миронова О.В., Токарева А.В. Формирование элементов здорового образа жизни у студентов в процессе занятий физической культурой // Теория и практика физической культуры. 2018. № 2. С. 85-87.

Considering student's somatotypes when choosing means and methods of physical education

Aleksei E. Baturin

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of physical and special training,
Saint Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation;
190000, 96, Moika emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: alex-baturin5@yandex.ru

Aleksandr E. Katkov

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of physical and special training,
Saint Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation;
190000, 96, Moika emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: losev.un@skspba.ru

Vladimir N. Kovalenko

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of physical training,
Mozhaisky Military Space Academy,
197198, 13, Zhdanovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: bjhlfy70@mail.ru

Abstract

In the context of the humanitarization of the educational process, attempts to differentiate and, if possible, individualize the selection of means and methods for physical improvement of young people and university cadets are very relevant. To implement such an approach, it is necessary to make a choice that objectively reflects an aggregate individuality or group differentiation in the manifestation of the characteristics of the organism and the assessment of its physical state. Conducted statistical studies on the results of annual medical examinations of students revealed that up to 50% of students have various chronic diseases of the musculoskeletal system, diseases of the visual organs, cardiovascular system and allergic diseases, which classifies them as a preparatory and special medical group. Which in turn requires individualization of training effects in the process of physical education of students. The purpose of the study is to substantiate the model of physical training of students based on their somatic affiliation. The novelty of the study lies in the fact that the analysis of physical qualities, carried out on the basis of the connection with somatotypes, allows us to objectively evaluate the individual morphofunctional characteristics of students. The results of the study indicate that the identified somatotypologic features of students are reflected in the manifestation of basic physical abilities. The developed program of differentiated training of students turned out to be 26.3-43.1% more effective (by the number of trained students) as compared with the program of unified use of training tools.

For citation

Baturin A.E., Katkov A.E., Kovalenko V.N. (2019) Uchet somatotipov studentov pri vybore sredstv i metodov fizicheskoi kul'tury [Considering student's somatotypes when choosing means and methods of physical education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 103-111.

Keywords

Means and methods of physical education, physical qualities, movement skills, morphological features, learning.

References

1. Astaf'ev K.A., Gotovtsev E.V., Novikov Yu.N. (2017) Analiz nauchnykh vzglyadov na protsess razvitiya fizicheskikh kachestv u kursantov i studentov obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Analysis of scientific views on the process of development of physical qualities in cadets and students of educational institutions]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e* [Culture physical and health], 1 (61), pp. 84-90.
2. Bal'sevich V.K. (2002) Osnovnye polozheniya kontseptsii intensivnogo innovatsionnogo preobrazovaniya natsional'noi sistemy fizkul'turno-sportivnogo vospitaniya detei, podrostkov i molodezhi Rossii [The main provisions of the concept of intensive innovative transformation of the national system of physical culture and sports education of children, adolescents and youth in Russia]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture], 3, pp. 2-4.

3. Kamenskii D.A., Semenov S.V. (2019) Vliyanie rezhima sna na uspevaemost' i fizicheskuyu aktivnost' studentov [The impact of sleep on the performance and physical activity of students]. *Sbornik izbrannykh statei po materialam nauchnykh konferentsii GNII «Natsrazvitiye»* [Collection of selected articles based on materials of scientific conferences of the State Research Institute "National Development"]. St. Petersburg.
4. Kovardo A.V., Rogozhnikov M.A. (2018) Formirovanie kompetentsii u studentov yuridicheskogo profilya sredstvami tai-bo [Formation of competencies in law students by means of tai-bo]. *Colloquium-journal*, 5-7 (16), pp. 27-29.
5. Lobanov Yu.Ya., Kovalenko V.N., Mironova O.V., Tokareva A.V. (2018) Kharakter proyavleniya fizicheskikh kachestv v zavisimosti ot tipologicheskikh osobennostei konstitutsii studentov [Character of manifestation of physical qualities depending on the typological features of the students' constitution]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 2 (156), pp. 122-126.
6. Losev Yu.N., Rudenko G.V., Baturin A.E. (2018) Izuchenie motivatsii k zanyatiyam fizicheskoi podgotovkoi u studentov Sankt-Peterburgskoi akademii Sledstvennogo komiteta [Study of the motivation for physical training for students of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 3 (157), pp. 199-203.
7. Radchenko O.V., Efremov M.A., Puzyrevskii R.V. (2017) Osobennosti otsenki urovnya sformirovannosti kompetentsii v oblasti fizicheskogo vospitaniya [Features of the assessment of the level of competence in the field of physical education]. *Vestnik Voronezhskogo instituta FSIN Rossii* [Bulletin of the Voronezh Institute of the FSIN of Russia], 2, pp. 220-224.
8. Stafeeva A.V., Ivanova S.S. (2015) Spetsifika organizatsii i sodержaniya dvigatel'nykh zadaniy pri zanyatiyakh fitnessom s muzhchinami zrelogo vozrasta [Specificity of the organization and maintenance of motor tasks during fitness classes with men of mature age]. *Antropnye obrazovatel'nye tekhnologii v sfere fizicheskoi kul'tury: sbornik statei po materialam I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Koz'my Minina* [Anthropic educational technologies in the field of physical culture: collection of articles based on materials of the I All-Russian Scientific and Practical conference]. Nizhny Novgorod.
9. Vol'skii V.V., Baturin A.E., Emel'yantsev S.L. (2016) Razrabotka sovremennykh sistem proverki i otsenki fizicheskoi podgotovlennosti studentov vuzov [Development of modern systems of testing and assessing the physical fitness of university students]. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya* [Scientific works of the North-West Institute of Management], 2 (24), pp. 21-24.
10. Yarchikovskaya L.V., Kovalenko V.N., Mironova O.V., Tokareva A.V. (2018) Formirovanie elementov zdorovogo obraza zhizni u studentov v protsesse zanyatii fizicheskoi kul'turoi [Formation of the elements of a healthy lifestyle by students in the process of physical culture classes]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture], 2, pp. 85-87.

УДК 377

Оценка качеств профессионализма воспитателей на основе диагностики развития детей раннего возраста

Минникова Юлия Михайловна

Магистрант,

Сургутский государственный педагогический университет,
628417, Российская Федерация, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2;
e-mail: minnak@yandex.ru

Аннотация

В статье анализируется проблема становления профессионализма воспитателей для групп детей раннего детства. Приводятся данные диагностики, выполненной методом наблюдения определенных направлений деятельности воспитателей, что позволило выявить наиболее низкие уровни определенных направлений в работе с детьми. Эти недостатки находят свое выражение и в показателях уровня развития у детей важнейших новообразований – уровня речевого развития и уровня сенсорного развития. Проведенное исследование подтвердило наличие связи между недостатками деятельности воспитателя по определенным направлениям и недостатками в развитии у детей важных новообразований раннего детства. Она позволяет наметить программу консультативной деятельности для воспитателей и родителей детей раннего детства, которая позволила бы преодолевать недостатки профессионализма воспитателей этой специфической группы и обеспечивать не только достижение норм развития, но и их опережение.

Для цитирования в научных исследованиях

Минникова Ю.М. Оценка качеств профессионализма воспитателей на основе диагностики развития детей раннего возраста // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 112-118.

Ключевые слова

Воспитатель, профессионализм воспитателя, раннее детство, уровни профессионализма воспитателей, психические новообразования раннего детства.

Введение

В настоящее время раннему возрасту уделяется самое пристальное внимание со стороны психологов и педагогов. И это не случайно. Ранний возраст является уникальным, стратегически важным для всего последующего умственного, физического, речевого и эмоционального развития ребенка. Он представляет собой наиболее благоприятный период для формирования многих психических функций и является важным этапом с точки зрения эффективности психолого-педагогического воздействия.

Планомерная развивающая работа в раннем возрасте является предупреждением интеллектуальных, речевых и социальных проблем адаптации личности в современном быстро меняющемся обществе. Для повышения качества воспитания детей этого возраста необходимо разработать комплексные меры, которые будут включать и направления профессионального совершенствования воспитателей этих групп в системе непрерывного образования.

Объектом исследования определен профессионализм воспитателей групп детей от года до трех лет. Предметом исследования является связь между недостатками деятельности воспитателей этих групп и наличием у детей определенных дефектов развития.

Наше исследование было направлено на решение следующих проблем.

- Каковы особенные требования к профессионализму воспитателей в группах детей в возрасте раннего детства?
- Как должна быть организована диагностика уровней профессионализма воспитателей, какие характеристики их готовности сопровождают основные психические новообразования этой группы детей?

Основная часть

Общие указания для ответа на первый вопрос можно найти в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В п. 2.7 приведены следующие требования к образовательному маршруту в раннем возрасте: «...предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность». ФГОС ДО предъявляет новые требования к профессионализму воспитателей детей раннего возраста и характеристики уровней его развития.

Попытки выделить уровни профессионализма педагогов предпринимались с разных позиций многими авторами. Так, А.К. Маркова для характеристики профессионально-личностного развития педагогов применила прием разработки профессиограммы. Ее составными частями являются трудограмма и психограмма. Трудограмма включает следующие модули: 1) задачи, миссия, распространенность; 2) предмет труда; 3) профессиональные знания; 4) профессиональные действия; 5) средства труда; 6) условия труда; 7) продукт труда как показатель эффективности; 8) квалификационные разряды; 9) права; 10) обязанности; 11) позитивное влияние труда на субъект; 12) негативное влияние на субъект [Маркова, 1996]. Общая трудограмма педагога должна быть конкретизирована относительно воспитателей групп детей раннего детства.

Можно опереться на исследование уровней профессионализма представителей деятельностного подхода. Так, А.А. Воротникова в своем исследовании выделила следующие уровни профессионализма будущих педагогов: репродуктивный, эвристический, креативный. По ее мнению, педагог может достичь все более высоких уровней профессионализма на основе развития профессионально-личностной рефлексии. Качественно изменить рефлексию педагогов помогают образовательные сценарии, способствующие активизации такой рефлексии, которая позволяет им различать актуальный уровень своей деятельности от идеального, как в системе основного, так и непрерывного образования воспитателей [Воротникова, 1991].

Положения о выделении уровней профессионализма представлены в работах, выполненных под руководством В.С. Лазарева при обосновании компетентностного подхода. Положив в основу различения уровней компетенций концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную П.Я. Гальпериным, В.С. Лазарев выделяет три уровня. Первый уровень компетенции соответствует профессионалу, умеющему решать только *единичные* профессиональные задачи; второй уровень компетенции соответствует обобщенным методам решений *особенных* профессиональных задач, а третий уровень компетенции соответствует профессионалу, способному к решению *любых* профессиональных задач [Лазарев, 2006].

Общие положения об уровнях профессионализма воспитателей групп детей раннего возраста на основе компетентностного подхода в настоящее время не конкретизированы. При организации этого направления можно воспользоваться представленными в работе такого известного автора, как Л.А. Венгер, характеристиками того, какие важнейшие психические новообразования детей этого возраста необходимо курировать воспитателям в [Венгер, 1988]. Эти направления деятельности воспитателей в зарубежной дошкольной психологии и педагогике представлены в известных шкалах ECERS-R [Хармс, Клиффорд, Крайер, 2017]. В настоящее время все большее признание находит метод наблюдения за деятельностью воспитателей на основе применения критериев, представленных в этих шкалах по отдельным сферам, важным для характеристики профессионализма воспитателей. В частности, это шкалы, характеризующие активность воспитателей, направленную на речевое развитие детей, развитие мыслительных операций, развитие продуктивной конструктивной деятельности и т. п.

В нашей работе осуществлялся синтез тех направлений психического развития детей раннего возраста, которые были отмечены в классических исследованиях, выполненных в институте дошкольного воспитания под руководством Л.А. Венгера, и некоторых направлений, которые представлены в шкалах ECERS-R, касающихся базовых компетенций воспитателей детей раннего возраста. Нами также применялась диагностика методом наблюдения развития у детей раннего возраста базовых новообразований как свидетельство качества работы воспитателей с применением диагностических карт К.Л. Печоры.

При организации наблюдения за воспитателями были выделены следующие направления:

- 1) выбор педагогом дидактического материала для ребенка;
- 2) состав дидактического материала;
- 3) планирование индивидуальной работы с ребенком (ведение дневника);
- 4) мера вмешательства педагога в индивидуальную деятельность с ребенком;
- 5) стимулирование общения между детьми;
- 6) стратегия педагога при разрешении конфликтов между детьми;
- 7) смена дидактического материала в группе;
- 8) чередование видов деятельности в течение дня.

Нами были организованы наблюдение и анализ деятельности 8 педагогов, работающих с детьми раннего возраста в ДОУ № 20 «Югорка» и № 40 «Снегурочка» г. Сургута в период с 1 ноября 2018 г. по 30 ноября 2018 г. Такое наблюдение носило двойственный характер: оценивалась деятельность воспитателей, осуществлялась диагностика методом наблюдения за определенными новообразованиями раннего возраста. Этими новообразованиями выступали сенсорное развитие, речевое развитие (активная речь, понимание пассивной речи), творческая деятельность, крупная и мелкая моторика, навыки самообслуживания. Диагностика детей на соответствие развития возрастным нормам проводилась при помощи диагностических карт К.Л. Печоры [Печора, 2010]. В соответствии с критериями, предложенными Печорой, детям по данным наблюдения присваивался определенный уровень: 3-й уровень – детям с опережением в развитии, 2-й уровень – детям с нормальным развитием, 1-й уровень – детям, чье развитие находится на нижней границе нормы. Процентное распределение детей ясельных групп в детских садах указано в табл. 1.

Таблица 1 – Распределение детей по уровню развития ($n=61$)

Уровень	ДОУ № 40 «Снегурочка»		ДОУ № 20 «Югорка»	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	3	10,7	4	12,1
Средний	18	64,3	22	66,7
Низкий	7	25	7	21,2

Из таблицы видно, что дети той подгруппы, в которой развитие находится на нижней границе нормы, имеют небольшое отставание, связанное с речевым развитием. Так, дети в возрасте от 1 года 11 месяцев до 2 лет должны говорить трехсложными предложениями, но, по данным наблюдения, говорят лишь двухсложными или не говорят совсем. Показатели детей со 2-м уровнем развития полностью совпадают с описанными К.Л. Печорой нормами развития. Дети 3-го уровня опережают по развитию описанные нормы. Это касается прежде всего речевого развития и развития сенсорики (различение и называние форм, цвета, величины).

Результаты, полученные в результате наблюдения за работой воспитателей на основе диагностической карты, представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Оценка направлений деятельности педагога при работе с детьми раннего возраста ($n=8$)

Воспитатели		Направления деятельности воспитателей ¹							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ЭГ	Ст. восп. 1-й гр.	2	2	1	1	1	1	3	3
	Восп. 1-й гр.	2	1	1	1	1	2	2	2
	Ст. восп. 2-й гр.	2	3	1	1	1	1	2	2
	Восп. 2-й гр.	2	2	1	1	1	1	2	2
	<i>Средние показатели</i>	2	2	1	1	1	1,25	2,25	2,25

¹ Диагностируемые направления деятельности воспитателей: 1 – выбор педагогом диагностического материала для ребенка; 2 – состав диагностического материала; 3 – планирование индивидуальной работы с ребенком (ведение дневника); 4 – мера вмешательства педагога в индивидуальную деятельность с ребенком; 5 – стимулирование общения между детьми; 6 – стратегия педагога при разрешении конфликтов между детьми; 7 – смена материала в группе; 8 – чередование видов деятельности в течение дня.

Воспитатели		Направления деятельности воспитателей ¹							
		1	2	3	4	5	6	7	8
КГ	Ст. восп. 1-й гр.	2	3	1	1	1	1	2	2
	Восп. 1-й гр.	1	2	1	1	1	1	2	2
	Ст. восп. 2-й гр.	2	2	1	1	1	2	3	3
	Восп. 2-й гр.	2	2	1	1	1	1	2	2
	<i>Средние показатели</i>	<i>1,75</i>	<i>2,25</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1,25</i>	<i>2,25</i>	<i>2,25</i>

Как можно увидеть из табл. 2, более низкими показателя характеризуются направления, связанные с активизацией речевого общения с ребенком. Так, воспитатели при работе с ребенком, задавая вопрос, часто не дожидались ответа ребенка и отвечали за него (направление «Мера вмешательства педагога в индивидуальную деятельность с ребенком»). Помимо этого, педагоги не стремились активизировать общение между детьми, ссылаясь на то, что дети еще слишком маленькие (направление «Стимулирование общения между детьми»). В ситуациях конфликта между детьми часть воспитателей стремилась действовать согласно стратегии «избегания слез ребенка», что не всегда было адекватно возникающей ситуации (направление «Стратегия педагога при разрешении конфликтов между детьми»).

Учитывая то, что дети с развитием, отвечающим нижней границе нормы, получили низкие показатели по причине отставания в речевом развитии, то становится очевидным, что этот недостаток обусловлен работой воспитателей. С другой стороны, дети с опережением в развитии, по словам самих воспитателей групп, ходят на дополнительные занятия в детские центры развития.

Низкие показатели деятельности воспитателей были выявлены по направлению «Планирование индивидуальной работы с ребенком». Оно касается индивидуализации подхода к каждому отдельному ребенку как субъекту воспитания. Педагоги не ведут дневники наблюдений, не фиксируют тот дидактический материал, с которым ребенок уже действовал и с которым ему еще предстоит действовать. Предметная деятельность осуществляется стихийно. Это не позволяет воспитателям целенаправленно планировать динамику развития конкретных детей.

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило наличие связи между недостатками деятельности воспитателя по определенным направлениям и недостатками в развитии важных новообразований раннего детства. Она позволяет наметить программу консультативной деятельности для воспитателей и родителей детей раннего детства, которая позволила бы преодолевать недостатки профессионализма воспитателей этой специфической группы и обеспечивать не только достижение норм развития, но и их опережение.

Библиография

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
2. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога // Советская педагогика. 1991. № 6. С. 18-26.
3. Лазарев В.С. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода. М.: Институт инновационной деятельности в образовании РАО, 2006. 64 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 310 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ

Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/

6. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: ВЛАДОС, 2010. 146 с.
7. Хармс Т., Клиффорд Р., Крайер Д. ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2017. 136 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Assessing the professionalism of kindergarten teachers on the basis of the diagnostics of the development of early-age children

Yuliya M. Minnikova

Master's Degree Student,
Surgut State Pedagogical University,
628417, 10/2, 50 let VLKSM st., Surgut, Russian Federation;
e-mail: minnak@yandex.ru

Abstract

The article aims to carry out an analysis of the problem of the development of the professionalism of kindergarten teachers working with groups of early-age children in order to reveal how their work influences the development of new mental formations in early childhood. It presents the results of the analysis of the data of the diagnostics performed by using the method of observation of certain activities of the kindergarten teachers of two preschool institutions located in Surgut (Russia), which allows the researcher to identify the lowest levels of certain directions in the work with early-age children. These shortcomings are reflected in the indicators of the level of the development of the most important new mental formations in children – the level of speech development and the level of sensory development. The study confirms the existence of a link between the shortcomings in the activities of kindergarten teachers in certain areas and the shortcomings in the development of new mental formations in early childhood. The results of the research help to create a programme of counselling activities for kindergarten teachers working with groups of early-age children and their parents, which would overcome the shortcomings in the professionalism of this particular group of kindergarten teachers and ensure the compliance with development standards.

For citation

Minnikova Yu.M. (2019) Otsenka kachestv professionalizma vospitatelyi na osnove diagnostiki razvitiya detei rannego vozrasta [Assessing the professionalism of kindergarten teachers on the basis of the diagnostics of the development of early-age children]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 112-118.

Keywords

Kindergarten teacher, professionalism of kindergarten teachers, early childhood, levels of professionalism of kindergarten teachers, new mental formations in early childhood.

References

1. El'konin D.B. (1989) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ.

2. Harms T., Clifford R., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press. (Russ. ed.: Harms T., Clifford R., Cryer D. (2017) *ECERS. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh*. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ.)
3. Lazarev V.S. (2006) *Printsipy i protsedury opredeleniya trebovaniy k rezul'tatam innovatsionnogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda* [The principles of and the procedures for determining the requirements for the results of innovative education on the basis of the competency-based approach]. Moscow: Institute of Innovative Activity in Education of the Russian Academy of Education.
4. Markova A.K. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [The psychology of professionalism]. Moscow: Znanie Publ.
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155* [On approving the Federal State Educational Standard of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of October 17, 2013]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ [Accessed 20/04/19].
6. Pechora K.L. (2010) *Deti rannego vozrasta v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh* [Early-age children in preschool institutions]. Moscow: VLADOS Publ.
7. Venger L.A. (1988) *Vospitanie sensornoj kul'tury rebenka ot rozhdeniya do 6 let* [Developing sensory culture of a child from birth to 6 years]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
8. Vorotnikova A.A. (1991) *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya professional'noi kompetentnosti budushchego pedagoga* [Psychological conditions for the development of future teachers' professional competence]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 6, pp. 18-26.

УДК 37.013

Педагогическая сущность понятия социокультурной среды образовательного учреждения, значение ее формирования

Козлова Наталия Геннадьевна

Кандидат педагогических наук,
учитель английского языка,
Школа «Кузьминки»,
109443, Российская Федерация, Москва, бульвар Есенинский, 14/2;
e-mail: nnadezhdina@yandex.ru

Аннотация

В данной статье рассматриваются многочисленные подходы к определению социокультурной среды как классиков педагогики, так и современных исследователей. Приводятся толкования социокультурной среды из фундаментальных работ и диссертаций, а также автор статьи, проанализировав имеющиеся дефиниции социокультурной среды, дает свое определение. Социокультурная среда образовательной организации и окружения обучающегося рассматривается через призму личности обучающегося и качественное обучение. Подчеркивается актуальность интереса к данному вопросу. Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что на сегодняшний день нет единого понимания «социокультурной среды». Но интерес и дискуссия ученых по данному вопросу говорит об актуальности данного понятия и о том, что оно не до конца изучено. Поэтому проблема создания в образовательном учреждении социокультурной среды, способствующей формированию личности обучающегося и его гуманистических ценностей, является одной из ключевых для развития отечественного образования. Важную роль в решении данной проблемы должна сыграть система среднего школьного образования. Поэтому для такого образовательного учреждения особенно актуально создание социокультурной среды.

Для цитирования в научных исследованиях

Козлова Н.Г. Педагогическая сущность понятия социокультурной среды образовательного учреждения, значение ее формирования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 119-126.

Ключевые слова

Социокультурная среда, личность, качество образования, деятельностный, компетентностный подход.

Введение

Проблема необходимости создания в образовательной организации социокультурной среды, направленной на всестороннее развитие и воспитание личности обучающегося, является в настоящее время актуальной, хотя и достаточно сложной в условиях ориентации образовательных учреждений на качественную систему образования, в которой реализован компетентностный подход.

Феномен «социокультурная среда» стал объектом активного изучения исследователей только в конце 20 века, и единого определения данного понятия на данный момент не сформировалось. Поэтому особенно важно детальное осмысление концепта среды, наиболее известных представлений и подходов, которые предопределили ее современное понимание.

Основная часть

В истории развития педагогической мысли в этом направлении немалую роль сыграли идеи классиков отечественной педагогики. Так, в произведениях В.А. Сухомлинского четко сформулировано положение о том, что социокультурная среда образовательного процесса – это совокупность средств образования личности (материальная и духовная деятельность), его условий (красота и взаимодействие) и позиций субъектов (отношение к материальной и деятельностной сферам, и друг к другу [Сухомлинский, 1981]. Автор «Педагогической поэмы» А. С. Макаренко определил основным механизмом формирования воспитательного коллектива (социокультурной среды) – развитие отношений ответственной зависимости. Он исходил из того, что само становление человека связано с его природной способностью осознавать связь с другими людьми, подчинять свою жизнь определенным обязанностям. Этот процесс, по его мнению, и есть вступление человека в отношения ответственной зависимости. Он писал: «Для того, чтобы яснее представить себе эту проблему, посмотрим коллектив в действии. В этом коллективе зависимости очень сложные, каждая отдельная личность должна согласовывать свои личные стремления со стремлениями других: во-первых, целью коллектива, во-вторых, своего первичного коллектива – ближайшей группы, должна согласовывать так, чтобы личные цели не делались антагонистичными по отношению к общим целям» [Макаренко, 1986, 193].

Общее направление исследований социокультурной среды можно проследить в фундаментальных работах, диссертационных сочинениях и статьях, в которых, прежде всего, отмечается, что социокультурная среда многофункциональна, многофакторна, общим полем охватывает не только профессиональное или бытовое, информационное или образовательное пространство, но и пронизывает всю жизнедеятельность личности, формирует определенный образ жизни. При этом уже сам термин «социокультурная среда» предполагает два аспекта, в контексте которых мы рассматриваем личностное становление студента: социальный и культурный. [Бурдуковская, 2004, 44-45].

Исходя из данной логики, социокультурная среда трактуется как особый, социально организованный феномен культуры, в котором социальные и культурные процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, развиваются в рамках общей идеи и оказывают влияние на деятельность социальных субъектов по созданию и освоению духовных ценностей и общественных ориентиров [Арнольдов, 1993]. Или понимается как конкретное, непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества [Ницше, 1990]. Предпринимаются попытки определить социокультурную среду как особое пространство [Крылова, 1995, 91]. Однако

между ними есть существенная разница: в понятии пространства, в отличие от среды, не подразумевается включенность в него человека [Кривых, 2010, 18], в то время как среда формирует человека и человек формирует свою среду. Более того, среда предполагает не только присутствие человека, но и взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом. Кроме того, именно люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие [Ненахова, 2010, 176].

Значимыми в контексте проблематики социокультурной среды представляются нам исследования педагогической направленности, в которых особое внимание уделяется возможностям воздействия на личность обучающегося через преподавание конкретных дисциплин, создание особым образом составленных программ, связанных с формированием социокультурной среды. В этой связи социокультурная образовательная среда определяется как пространство совместной жизнедеятельности обучающего и обучающегося, обеспечивающее выбор ценностей, жизненных смыслов, среды жизнедеятельности, способов культурной самореализации, функционирующее на принципах социально-экономической детерминации, культуурообусловленности, информационной избирательности, парадигмальности [Игнатова, 2001; Бурдуковская, 2004, 45].

В рамках данного направления в научной литературе представлены и другие аспекты понимания социокультурной среды. Ряд исследователей, например, предлагает под средой понимать обстоятельства или комплекс условий, от которых зависит существование и развитие личности или социума; обозначать социокультурную среду как пространство, наполненное культурными ценностями, имеющее социальную значимость для развития личности или конкретной социальной общности; рассматривать как внешний фактор, способствующий социализации личности, ориентации в социокультурных ценностях, преломляясь через взаимодействие с личностью, обогащая ее [Евтушенко, 2009, 29-30].

Иначе говоря, социокультурная среда образовательного учреждения представляет собой органичное сочетание материальных (производственных) ресурсов и нематериальных (внепроизводственных) активов организации. Социокультурная среда предполагает наличие 4 обязательных составляющих: субъектов социокультурного процесса, профессионально-культурного сообщества, социокультурного процесса как такового и объективных условий его актуализации [Васильева, Петрунева, 2011, 115].

В то же время, как подчеркивает Е.А. Бурдуковская, социокультурная среда вуза включает такие сферы, как образовательная, научная, информационная, коммуникативная, досуговая, предметно-пространственная, бытовая, управленческо-координационная». Особенно важно то, что разделение на сферы достаточно условно, поскольку в реальности они не могут рассматриваться независимо друг от друга, а в контексте социокультурной среды вуза эти сферы вузовской жизни приобретают новый смысл. Следовательно, влияние выделенных сфер будет достаточно существенным только в том случае, если студент включен в каждую из них, а это происходит в ходе его деятельности и в отношениях. Это позволяет сделать вывод о том, что «социокультурная среда является интегративным фактором, влияющим на личностное становление студента в вузе, а деятельность и отношения выступают системообразующим фактором [Бурдуковская, 2004, 45-46].

Для М.Г. Караевой в понятии среды акцент делается на личностном аспекте этого понятия, поскольку категории «социокультурная среда» и «личность» тесно связаны друг с другом. Вместе с тем следует подчеркнуть, что общность вещественных элементов среды для индивидов в реальной жизни не гарантирует однородность ее личностной стороны. На практике социокультурная среда оказывается внутренне противоречивой, ибо включенные в основной

коллектив малые группы и отдельные личности существенно различаются по своим ценностным ориентациям, интересам и потребностям. Это в значительной степени объясняется тем, что отдельный человек в силу своей пространственной и временной ограниченности, интересов и потребностей испытывает непосредственное влияние не всей совокупности элементов данной системы, а лишь части из них. Тем не менее, взаимосвязь личности и микросреды как компонента целостной функциональной системы осуществляется путем активной, творческой, преобразовательной деятельности человека» [Караева, 2002, 37-38].

Для нашего исследования также важно отметить, что на современного человека оказывает воздействие не только его ближайшее окружение (культура семьи или социальной группы, к которой он принадлежит), но и вся атмосфера жизни общества, способ существования в мировом сообществе, его опосредованное взаимодействие через книги и мультимедийные средства с культурами разных стран и эпох. Одним из оснований структурного анализа может служить деление всех входящих компонентов социокультурной среды на материальные, духовные. В круг наших научных интересов входит духовный компонент среды, в который будут включены индивиды, групповое сознание, взгляды, представления, чувства, установившиеся традиции, культура речевого общения и средства массовой коммуникации; связи и отношения, виды деятельности и формы общения. Важность такого структурного анализа социокультурной среды обусловлена тем, что дает возможность наиболее полно выяснить роль ее компонентов в развитии личности [там же, 40].

В.Н. Кимков в своей диссертации делает важный вывод из мнений ученых педагогов: «среда является не просто фоном образовательного процесса, а выступает ведущим фактором его качества». Он отмечает, что среду именуют по-разному: социально-психологическая, социокультурная и педагогическая, но понимают, как определенное благоприятное окружение образовательного процесса» [Кимков, 2001, 30].

Практически Шакуров Р.Х. и В.М. Кимков единодушны в понимании социокультурной среды как «созидаемой реальности, участвующей в формировании личности» [Шакуров, 1982]. В.Н. Кимков поясняет, что созидаемая реальность – это управляемое взаимодействие трех ценностных пространств: материального, деятельностного и «отношенческого» [Кимков, 2001, 30-31].

Как видим, (и мы полностью согласны с этим), организация жизнедеятельности обучающихся предполагает, в первую очередь, разнообразную по содержанию деятельность: познавательную, материальную, духовную. Эта деятельность направлена на развитие ценностных отношений учащихся к самой деятельности, к людям, вещам, явлениям. Кроме того, их развитие требует определенной жизненной позиции как педагогов, так и учащихся. То есть формирование социокультурной среды образовательного учреждения (например, средней школы) на основе организации жизнедеятельности детей и педагогов в данных аспектах можно рассматривать как процесс развития средств образования (разнообразной деятельности) условий (отношений и взаимоотношений) и жизненных позиций детей и взрослых в деятельности и отношениях.

Организация, а затем и самоорганизация жизнедеятельности воспитанников, по мнению В.Н. Кимкова заключается: а) в педагогическом проектировании личности; б) в выборе видов и содержания деятельности как элементов культуры, обеспечивающих достижения развития целостной личности; в) в выборе форм и методов организации разнообразной деятельности, обеспечивающих развитие отношений ответственной зависимости, формирование коллектива. Особенно важен вывод исследователя о том, что, по существу, анализируемые педагогические системы включают две основные подсистемы: образовательная и профессионально-

педагогическая, субъектами, которых являются люди, а объектами – их жизнедеятельность. Вариативные формы и методы взаимодействия этих подсистем в процессе разнообразной деятельности в соответствии с педагогическими целями создают «дух» школы, т.е. ее социокультурную среду [там же, 36-37].

Рассмотрим специфику социокультурной среды школы, выполняющую, в первую очередь, обучающую и воспитывающую функции. В этом контексте отметим ее следующие характеристики: деятельностьную (наличие совместной деятельности субъектов), коммуникативную (проявление различных связей и отношений), рефлексивную, ценностно-смысловую (единые цели, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия).

Авторы социокультурологической концепции отмечают в этом плане тот факт, что ребенок, являясь частью школьной среды и ее творцом, одновременно подвергается воздействию этой среды и становится ее продуктом. Вместе с тем, школьную среду они рассматривают как культуру предметно-пространственного обитания детей и социально-психологический климат школы, который материализуется, по их мнению, во всех формах отношений и складывается из множества поступков – действий всех ко всем. В связи с этим подчеркивается, что социально-психологический климат школы выполняет роль социального и психологического пространства, в котором разворачивается деятельность детей, и которое выступает в своем влиянии на самочувствие и активность ребенка фактором реальных успехов его деятельности, а, следовательно, его общего развития [Шамова, 1991, 57; Кимков, 2001, 40].

Основанием рассмотрения школьной среды как средства развития личности служит разнообразная деятельность по ее созиданию и эмоционально-ценностные отношения к самой деятельности и ее субъектам. В связи с этим нам представляется, что внутреннее условие и средство следует тоже характеризовать через категорию культуры социально-поведенческого окружения. В этой среде «детерминантами становления и развития человека и социума являются человеческое сознание, человеческая воля и человеческая практика, предметная и социальная (совокупная) деятельность» [Гурьянова, 1994]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что социокультурная среда – это совокупность внешних условий пребывания личности, которые при качественной работе переходят во внутренние ценности личности.

Коллектив ученых-управленцев, характеризую школу как открытую систему, выделяет в ней: школьную культуру и внутренние условия жизнедеятельности или внутренней среды. Внутренняя среда характеризует образ жизни школы, ее жизнедеятельность. Школьная внутренняя среда не что иное, как социокультурная среда образовательного процесса, которая является фактором целостного функционирования его компонентов, а также качества его результатов. Социокультурная среда может быть охарактеризована с позиций культуры и ее субъектов, культуры материально-предметного окружения. В основе ее становления лежит организация коллективов и управление взаимодействием их жизнедеятельностью на основе совместной творческой деятельности субъектов образовательного процесса [Кимков, 2001, 43-44].

Заключение

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что на сегодняшний день нет единого понимания «социокультурной среды». Но интерес и дискуссия ученых по данному вопросу говорит об актуальности данного понятия и о том, что оно не до конца изучено. Поэтому проблема создания в образовательном учреждении социокультурной среды, способствующей формированию личности обучающегося и его гуманистических ценностей, является одной из

ключевых для развития отечественного образования. Важную роль в решении данной проблемы должна сыграть система среднего школьного образования. Поэтому для такого образовательного учреждения особенно актуально создание социокультурной среды.

В ГБОУ «Школа» Кузьминки» (г. Москва) накоплен значительный опыт по моделированию социокультурной среды с помощью различных форм работы и учебно-воспитательных событий. В этой ситуации дальнейшее исследование в отношении социокультурной среды мы планируем проводить с несколько иной целью: изучить, каким образом осуществляется формирование социокультурной компетенции и компетентности обучающихся в социокультурной среде иноязычного образовательного процесса.

Библиография

1. Арнольд А.И. Введение в культурологию. М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. 352 с.
2. Бурдуковская Е.А. Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента: дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2004. 201 с.
3. Васильева В.Д., Петрунева Р.М. Социокультурная среда вуза условие формирования профессиональной культуры специалиста // Высшее образование в России. 2011. №6. С. 115.
4. Гурьянова М.П. Сельская социальная среда как педагогический фактор: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 28 с.
5. Евтушенко Ю.Н. Дополнительное образование как социокультурная среда развития личности // Вестник ЧГПУ. 2009. №12. С. 29-30.
6. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации: дис... д-ра пед. наук. Челябинск, 2001. 365 с.
7. Караева М.Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002, 186 с.
8. Кимков В.Н. Формирование социокультурной среды сельской гимназии как средство реализации качества образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2001. 205 с.
9. Кривых С.В. Соотношение понятий «Среда» и «Пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Известия АлтГУ. 2010. №1-2. С. 18.
10. Крылова Н.Б. Социокультурная среда // Новые ценности образования: Тезаурус. Вып. 1. М., 1995. С. 91.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. Т. 4. 399 с.
12. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства образовательного учреждения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №128. С. 176.
13. Ницше Ф. Сочинения. М., 1990. Т. 2. 830 с.
14. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1981. Т. 3. 640 с.
15. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982. 208 с.
16. Шамова Т.И. (ред.) Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 192 с.

The pedagogical essence of the concept of the sociocultural environment of an educational institution, the importance of its formation

Nataliya G. Kozlova

PhD in Pedagogy,
Teacher of English,
Kuzminki School,

109443, 14/2, Eseninskii boulevard, Moscow, Russian Federation;
e-mail: nnadezhdina@yandex.ru

Nataliya G. Kozlova

Abstract

The pedagogical research presented in this article discusses the numerous approaches to determining the sociocultural environment of both the classics of pedagogy and modern researchers. Some interpretations of the sociocultural environment from fundamental works and dissertations are given, as well as the author of the article, having analyzed the existing definitions of the sociocultural environment, gives his definition. The sociocultural environment of the educational organization and the learner's environment is viewed through the prism of the learner's personality and quality training. The relevance of interest in this issue is emphasized. Summing up, it should be emphasized once again that today there is no single understanding of the "sociocultural environment". But the interest and discussion of scientists on this issue indicates the relevance of this concept and that it is not fully understood. Therefore, the problem of creating a sociocultural environment in an educational institution that contributes to the formation of the learner's personality and his humanistic values is one of the keys to the development of national education. An important role in solving this problem should be played by the secondary school system. Therefore, concludes the author, the creation of a sociocultural environment is especially relevant for such an educational institution.

For citation

Kozlova N.G. (2019) Pedagogicheskaya sushchnost' ponyatiya sotsiokul'turnoi sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya, znachenie ee formirovaniya [The pedagogical essence of the concept of the sociocultural environment of an educational institution, the importance of its formation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 119-126.

Keywords

Sociocultural environment, personality, quality of education, active, competency-based approach.

References

1. Arnol'dov A.I. (1993) *Vvedenie v kul'turologiyu* [Introduction to cultural studies]. Moscow: People's Academy of Culture and Universal Values.
2. Burdukovskaya E.A. (2004) *Sotsiokul'turnaya sreda vuza kak pedagogicheskii faktor lichnostnogo stanovleniya studenta. Doct. Dis.* [Sociocultural environment of the university as a pedagogical factor in the student's personal development. Doct. Dis.]. Blagoveshchensk.
3. Evtushenko Yu.N. (2009) *Dopolnitel'noe obrazovanie kak sotsiokul'turnaya sreda razvitiya lichnosti* [Further education as a sociocultural environment for personality development]. *Vestnik ChGPU* [Bulletin of ChSPU], 12, pp. 29-30.
4. Gur'yanova M.P. (1994) *Sel'skaya sotsial'naya sreda kak pedagogicheskii faktor. Doct. Dis.* [Rural social environment as a pedagogical factor. Doct. Dis.]. Moscow.
5. Ignatova V.V. (2001) *Pedagogicheskie faktory dukhovno-tvorcheskogo stanovleniya lichnosti v protsesse sotsializatsii i usloviya ikh realizatsii. Doct. Dis.* [Pedagogical factors of the spiritual and creative formation of personality in the process of socialization and the conditions for their implementation. Doct. Dis.]. Chelyabinsk.
6. Karaeva M.G. (2002) *Vzaimodeistvie shkoly i sotsiokul'turnoi sredy v protsesse vospitaniya uhashchikhsya. Doct. Dis.* [The interaction of the school and the socio-cultural environment in the process of educating students. Doct. Dis.]. Moscow.
7. Kimkov V.N. (2001) *Formirovanie sotsiokul'turnoi sredy sel'skoi gimnazii kak sredstvo realizatsii kachestva obrazovaniya. Doct. Dis.* [The formation of the socio-cultural environment of the rural gymnasium as a means of realizing the quality of education]. St. Petersburg.
8. Krylova N.B. (1995) *Sotsiokul'turnaya sreda* [Sociocultural environment]. In: *Novye tsennosti obrazovaniya: Tezaurus. Vyp. 1* [New values of education: Thesaurus. Vol. 1]. Moscow.
9. Krivykh S.V. (2010) *Sootnoshenie ponyatii «Sreda» i «Prostranstvo» v sotsiokul'turnom i obrazovatel'nom aspektakh* [The correlation of the concepts of environment and space in the socio-cultural and educational aspects]. *Izvestiya AltGU* [News of AltSU], 1-2, p. 18.

10. Makarenko A.S. (1986) *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works]. Moscow: Pedagogika Publ. Vol. 4.
11. Nenakhova E.N. (2010) Teoretiko-metodologicheskie podkhody k formirovaniyu sotsiokul'turnogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Theoretical and methodological approaches to the formation of the sociocultural space of an educational institution]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University], 128, p. 176.
12. Nietzsche F. (1990) *Sochineniya* [Works]. Moscow. Vol. 2.
13. Shakurov R.Kh. (1982) *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy rukovodstva pedagogicheskim kollektivom* [Socio-psychological problems of leadership of the teaching staff]. Moscow.
14. Shamova T.I. (ed.) (1991) *Vnutrishkol'noe upravlenie: Voprosy teorii i praktiki* [Intra-School Management: Issues of Theory and Practice]. Moscow: Pedagogika Publ.
15. Sukhomlinskii V.A. (1981) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical essays]. Moscow: Pedagogika Publ. Vol. 3.
16. Vasil'eva V.D., Petruneva R.M. (2011) Sotsiokul'turnaya sreda vuza uslovie formirovaniya professional'noi kul'tury spetsialista [The sociocultural environment of a university is a condition for the formation of a professional culture of a specialist]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 6, p. 115.

УДК 378

Развитие навыков устного общения на английском языке на основе модели речевых ситуаций

Покалова Татьяна Анатольевна

Ассистент,
кафедра теории и истории международных отношений,
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
e-mail: pokalova@gmail.com

Аннотация

В статье анализируются механизмы формирования навыков устного общения на иностранном языке. При обучении устному общению на иностранном языке необходимо учитывать современную ситуацию межкультурного общения, ситуацию, когда общение между представителями разных стран приобрело особую актуальность, в особенности общение на английском языке. В связи с данной тенденцией развитие коммуникативных навыков должно происходить на качественно ином уровне. Статья раскрывает содержание понятия межкультурной коммуникации, и на основании этого автор предлагает инновационный способ развития навыков устного общения на английском языке. Данный метод имеет интерактивный характер и построен на основе модели речевых ситуаций. Автор акцентирует внимание на выявлении зависимости усвоения иностранного языка и межкультурной коммуникации для достижения речевого воздействия. Статья просвещена детальному анализу данного инновационного способа развития коммуникативных умений на английском языке. Также в статье раскрывается вопрос об актуальности применения данного метода при обучении английскому языку на факультете международных отношений.

Для цитирования в научных исследованиях

Покалова Т.А. Развитие навыков устного общения на английском языке на основе модели речевых ситуаций // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 127-135.

Ключевые слова

Английский язык, модель речевых ситуаций, речевое воздействие, механизмы речевого воздействия, межкультурная коммуникация.

Введение

В современном образовательном процессе прослеживается зависимость усвоения иностранных языков и межкультурной коммуникации для достижения речевого воздействия. Приобретение знаний иностранного языка является практикой межкультурной коммуникации, так как слово отражает «иностраный» мир и его культуру¹ [Бизикоева, www].

Таким образом, сегодня необходимо рассматривать обучение английскому языку в процессе создания ситуаций реального общения и формирования способности к речевому воздействию и развитию аспектов межкультурной коммуникации² [Гойхман, 2017, 17].

Концепты межкультурной коммуникации Е.И. Пассова и С.Г. Тер-Минасовой, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина³ и контекст экстралингвистических, паралингвистических и лингвистических аспектов указывают на то, что речевое воздействие происходит за счет композиции высказывания, выбора языковых средств, приемов изложения и объяснения, аргументации и контакта с аудиторией, привлечения внимания аудитории и его удержания, уровня подготовленности личности [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2013].

Межкультурная коммуникация представляет собой процесс построения межкультурных отношений в достижении и сохранении контакта согласно использованию и активизации персональных качеств, умению говорить и приводить аргументы во взаимном процессе восприятия «иной» культуры с преодолением культурного шока («culture shock»), психологических различий и факторов речевого воздействия [Бергельсон, 2014].

Являясь сторонниками теории интенсивного обучения иностранному языку, мы рассматриваем обучение английскому языку студентов факультета международных отношений как процесс развития межкультурной коммуникации для достижения речевого воздействия за счет применения метода интерактивности, достигаемого вследствие активизации мыслительной, речевой и эмоциональной деятельности учащихся, создания дискуссионных ситуаций, активизации форм индивидуальной и групповой работы.

Метод интерактивности позволяет достичь динамики развития языковых навыков и речевых умений и учесть культурный, языковой, информационный, речевой и оценочный критерии, уровень владения межкультурными знаниями и умениями.

Основная часть

В числе многих других предметов на факультете международных отношений Уральского федерального университета есть также предмет «Профессиональная коммуникация» на английском языке. Согласно рабочей программе «Основы коммуникации на иностранном языке» (код модуля 1125602), а также в соответствии с Федеральным государственным

¹ Ср.: Ф. Боас, И.А. Бодуэн де Куртене, В.В. Виноградов, М. Мосс, У.Р. Смит, Э. Тейлор, Ф.Ф. Фортунатов, Л.В. Щерба и др.

² Ср.: В.О. Ключевский, А.Р. Лурия, В.С. Соловьев, Л.Я. Штенберг; Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, Д.С. Лихачев, В.В. Розанова и др.

³ См., например: Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999; Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991; Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Норма, 2014.

образовательным стандартом высшего образования, по окончании обучения по данному предмету у студентов будут сформированы следующие компетенции:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность адаптироваться к условиям работы в составе многоэтнических и интернациональных групп, владение методами делового общения в интернациональной среде, способность использовать особенности местной деловой культуры.

Цель данной дисциплины – совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции (как совокупности языковой, речевой, социокультурной, информационной и социально-политической) выпускника-международника для использования на международной арене, в межкультурном и межличностном общении.

И самое главное – это то, что итогом освоения дисциплины является продуктивное участие в речевой ситуации. Согласно определению К. Бюлера и Р. Якобсона, речевая ситуация – это ситуация, в которой осуществляется речевое взаимодействие между коммуникантами [Бюлер, 1993]. Ее важнейшие параметры обычно описываются на основе модели коммуникативного акта. Коммуникативный акт – это элемент коммуникативного поведения, потока коммуникации как взаимодействия между собеседниками с целью обмена информацией.

В соответствии с целями и задачами данного курса обучения мы предлагаем следующий инновационный метод развития навыков профессионально ориентированного общения. Данный метод заключается в использовании речевой ситуации на занятиях профессиональной коммуникации на английском языке для развития навыков диалогического общения у студентов 3-го и 4-го курса факультета международных отношений.

Таким образом, в основе предложенного нами способа развития навыков устного общения на английском языке находится речевая ситуация. Для того, чтобы профессионально ориентированное общение происходило качественно и в соответствии с программой обучения курса, необходимо, чтобы была создана соответствующая речевая ситуация. Именно речевая ситуация с носителями языка будет способствовать развитию грамматических и лексических умений иностранного языка, а также позволит увидеть поведенческие особенности носителей изучаемого языка. Необходимо, чтобы речевая ситуация соответствовала следующим требованиям: аутентичность, познавательная составляющая, научность. При этом также важен социокультурный аспект, а именно поведенческие особенности носителей изучаемого языка.

Научная новизна данного метода развития профессиональной коммуникации на основе речевой ситуации с носителями языка заключается в том, что у студентов 3-го и 4-го курсов будут сформированы навыки профессионально ориентированного общения на английском языке.

В зарубежной, а также отечественной научной среде данной теме давно уделяется внимание. Более того, на сегодняшний день происходит процесс расширения межкультурного общения, а также расширение и укрепление межкультурных связей России.

Существует ряд исследований, посвященных вопросу развития коммуникативных умений. Иноязычная диалогическая коммуникация в профессиональной сфере получила всестороннее освещение в работах Г.П. Савченко, О.И. Кучеренко, Е.В. Маркарян, Т.Г. Грушевицкой, Л.С. Бизикоевой, Г.В. Палаткиной и др. Особенно хотелось бы отметить, что в трудах Н.П. Шабаевой были разработаны педагогические рекомендации, а также методика применения профессионально ориентированных речевых ситуаций при обучению иноязычной коммуникации в высшем учебном заведении [Шабаева, 2004].

Речевое воздействие при обучении английскому языку достигается за счет точной организации группового и индивидуального обсуждения, в котором учащиеся проявляют полученные знания, умения и навыки, интеллект и инициативу, коллективизм и взаимопомощь, самостоятельность, умение выделять главное, сравнивать и анализировать.

В своих исследованиях авторы считают, что для продуктивного участия в речевой ситуации необходимо использовать различные способы развития речевых навыков. Здесь могут быть задействованы традиционные способы: прослушивание текстов о событиях в России и в различных иностранных государствах с последующим выполнением заданий и обсуждением влияния этих событий на международную политику; чтение текстов о событиях в России и в различных европейских и азиатских государствах с последующим выполнением заданий и обсуждением влияния этих событий на место данных государств на международной арене. Более того, эффективным методом развития навыков устного общения является составление презентаций PowerPoint на заданную тему в области международных отношений с последующим обсуждением. Но наиболее инновационным способом развития навыка устного общения у студентов может быть дискуссия с англоговорящими гражданами в режиме реального времени с использованием технологии Skype, Viber или WhatsApp.

При использовании данного метода обучения студенты смогут применять английский язык в межличностном и межкультурном взаимодействии для решения профессиональных вопросов в дискуссии с представителями другого государства. Студенты будут иметь возможность обмениваться информацией с представителями другого государства с целью координации совместной деятельности, вести дискуссию в пределах изученной темы. Они не только будут иметь практику правильного использования иностранного языка, но и познакомятся с особенностями местной деловой культуры в иностранном государстве. И, наконец, они смогут толерантно воспринимать социальные, профессиональные и культурные отличия.

Обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке является очень важным аспектом, так как связано с будущей специальностью. Для студентов международных отношений владение навыками профессиональной коммуникации является необходимым требованием для дальнейшей профессиональной реализации.

Данный инновационный метод ставит задачей решение следующей проблемы, которая стоит при развитии навыков профессиональной компетенции, – максимально приблизить процесс общения к реальной ситуации общения. Студенты будут участвовать в ситуациях реального общения с носителями изучаемого языка, что способствует успешному достижению конечной цели обучения, изложенной в учебной программе данного курса обучения. В случае традиционных педагогических технологий речевые ситуации носят теоретический характер, поэтому овладение навыками профессиональной коммуникации будет более поверхностным.

Для более эффективного овладения студентами иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации считаем целесообразным применение инновационного метода развития навыков устного диалогического общения у студентов 3-го и 4-го курсов факультета «Теория и история международных отношений» путем проведения занятий в режиме реального времени с использованием Skype, WhatsApp, Viber или других информационных технологий с определенной иностранной компанией. Данный метод обучения будет происходить на основе речевой ситуации. Диалоговое общение с носителями языка на основе модели речевых ситуаций будет способствовать развитию социокультурной компетенции, умению дипломатическим образом воспринимать точку зрения, отличающуюся от своей собственной.

Для осуществления данного вида деятельности по развитию навыков диалогического общения необходимо, чтобы преподаватель, который ведет предмет «Основы коммуникации на иностранном языке», работал в иностранной компании. Во-первых, данная компания должна быть заинтересована в участии в подобного рода видах общения именно с использованием технологий Skype, WhatsApp, Viber. Во-вторых, необходимо, чтобы данная компания имела образовательную направленность деятельности для того, чтобы иметь интерес к проведению интерактивных занятий со студентами университета. И, в-третьих, важно, чтобы вторая сторона была заинтересована именно в России, ее современной политической, социальной и культурной ситуации с исторической точки зрения.

Примером такой иностранной компании может служить корпорация MIR. Она была образована в 1986 г. Головной офис компании находится в городе Сиэтл, США. Компания специализируется на проведении туристическо-образовательных проектов с обучающими элементами. Корпорация MIR работает только с гражданами США и Канады.

Как было сказано выше, компания была основана в 1986 г. Это произошло до падения Берлинской стены и во время Холодной войны между США и СССР. 1 января 1986 г. правитель СССР М. Горбачев и президент США Р. Рейган в своих обращениях к гражданам продемонстрировали стремление снизить накал противостояния между двумя сверхдержавами. Также в феврале 1986 г. на орбиту были выведены первые модули советской орбитальной станции «Мир». Этот факт повлиял на выбор названия компании [MIR Corporation, www].

Изначально компания специализировалась на туристическо-образовательных маршрутах только по России. Компания предоставляла услуги по организации и проведению туристических поездок для граждан США. Во время туристических поездок проводились лекции по тому или иному аспекту жизни в СССР. Взаимодействие между США и СССР представляло сложности. Тем не менее наблюдался существенный интерес к американскому стилю жизни.

Автор данной статьи является преподавателем английского языка на кафедре теории и истории международных отношений, преподает студентам 3-го и 4-го курсов предмет «Основы коммуникации на английском языке», а также работает в корпорации MIR и является руководителем международных проектов с 2007 г. За данный период был получен опыт проведения программы «Солнечное затмение» в Новосибирске, автопробега ретроавтомобилей от Нью-Йорка до Парижа, исследовательской программы истории и культуры Румынии, Болгарии, Турции, Словении, Хорватии, Боснии, Сербии. Проведено более 20 исследовательских программ по истории, современному быту и культуре России, Монголии, Китая.

Все программы не только содержат туристический аспект, но и имеют образовательную направленность. Например, во время проведения проектов в России, Монголии и Китае обязательно читаются лекции на тему российско-монгольских отношений сегодня и в историческом ракурсе, российско-китайских отношений на современном этапе и истории их развития.

Также проводятся лекции, освещающие, например, особенности того или иного государства, на территории которого проводится проект, или предлагающие более детальное рассмотрение того или иного события, связанного именно с государством, на территории которого осуществляется проект. Иногда лекции проводятся непосредственно руководителем проекта. Порой привлекаются более компетентные специалисты в какой-то определенной области.

Таким образом, корпорация MIR может быть задействована для участия в занятиях с российскими студентами в режиме реального времени с использованием Skype, WhatsApp, Viber и других информационных технологий по следующим причинам.

1. Корпорация MIR начала свою деятельность именно с работы с СССР, несмотря на все организационные и политические трудности. Интерес к России у компании присутствует и сегодня.
2. Корпорация MIR, помимо туристической деятельности, имеет образовательную направленность, так как во время проведения программ проводятся лекции по различным темам.
3. Преподаватель, который ведет предмет «Основы коммуникации на английском языке» на факультете теории и истории международных отношений, также работает в корпорации MIR.

Занятия на основе модели речевых ситуаций мотивируют студентов на более серьезную и продуктивную работу, так как студенты видят возможность практической реализации своего диплома, который получают по окончании учебы на факультете теории и истории международных отношений. Студенты в режиме реального времени могут обсуждать дипломатию и внешнюю политику Российской Федерации и США. Дискуссия может затрагивать проблемные моменты российско-американских отношений в данный момент, а также отношения между государствами с исторической точки зрения – этапы противостояния и сотрудничества в разные временные отрезки. В дискуссии будут принимать участие как граждане России, так и США, т. е. мнения будут разносторонними, так как они будут высказываться гражданами одной страны о ситуации в другой стране. Также можно дискутировать на тему международных связей между данными государствами в области культуры, науки и образования. Более того, в дискуссии можно поднимать вопросы о регулировании политических, экономических, военных, экологических, культурно-идеологических и иных процессов как между данными государствами, так и с глобальной точки зрения.

Таким образом, диалогическое общение на английском языке в данном случае основано не на искусственно созданной ситуации общения, в которой участниками являются русскоязычные граждане и при возникновении непонимания они могут перейти на родной русский язык и прояснить проблемную ситуацию, узнать значение неизвестного слова. В условиях общения на английском языке с носителями английского языка на основе модели речевых ситуаций переход на русский язык невозможен. Этот факт также влияет на более основательное овладение навыком профессиональной коммуникации на английском языке. Немаловажно и то, что в данном процессе общения студенты могут знакомиться с особенностями местной культуры, видеть характерные черты поведения и ведения беседы. Более того, в процессе общения студенты могут обогащать свой словарный запас, иметь практику употребления грамматических конструкций и практику восприятия иноязычной речи на слух.

На успешность речевой коммуникации влияют и психологические факторы. Эффективность общения также во многом зависит от того, в какой обстановке оно происходит. Так как речевая ситуация с американскими гражданами в режиме реального общения максимально приближена к естественной ситуации общения, это может положительно повлиять на успешность общения. Студенты будут более эмоциональны, поэтому более естественны. В связи с этим студенты будут более активно участвовать в общении, свободно выражать свои мысли, реагировать на высказывания оппонентов, задавать вопросы.

Немаловажным фактором заинтересованности корпорации MIR в работе со студентами кафедры теории и истории международных отношений Уральского федерального университета является тот факт, что среди клиентов корпорации MIR также есть научные организации. В 1999 г. компания начала сотрудничать с определенными американскими университетами, колледжами и другими научными организациями. На сегодняшний день компания работает с достаточно широким кругом научных организаций. Среди них необходимо отметить следующие организации:

- Гарвардский университет;
- Музей науки и культуры Гарвардского университета;
- Стэнфордский университет;
- Научное общество Ельского университета;
- Дартмутский колледж;
- Университет Вирджинии;
- Вашингтонский университет;
- Университет Принстона, а также многие другие организации [Ibidem].

Итак, данный вид деятельности по развитию навыков устного общения у студентов на занятиях «Профессиональное общение» на английском языке на основе модели речевых ситуаций является инновационным методом развития навыков устного общения у студентов. Этот метод имеет ряд существенных преимуществ как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом плане.

Заключение

Таким образом, если обучение устному общению построено на основе модели речевых ситуаций, студенты будут иметь практику по развитию следующих навыков и умений:

- 1) развитию понимания устных сообщений монологического и диалогического характера в соответствии с целями конкретного коммуникативного задания;
- 2) вычленению и пониманию информации, ограниченной коммуникативным заданием;
- 3) усвоению новых лексических и фразеологических единиц;
- 4) созданию ответных, информативных реплик и развитию навыков аргументации в рамках конкретного коммуникативного задания для успешного и продуктивного участия в ситуации устного общения;
- 5) развитию умения понимать намерения, установки, переживания говорящего (помимо адекватного восприятия и осмысления сообщения);
- 6) развитию понимания культуры, особенностей поведения граждан другого государства, отличных от тех, которые считаются общепринятыми в своем государстве, развитию толерантного отношения к отличительным особенностям;
- 7) развитию умений корректно оценивать и реагировать на мнения представителей другого государства.

Библиография

1. Аврускина Е.Б. Стимулирующая коммуникация в профессиональной подготовке студентов социально-экономического профиля: на материале изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 230 с.
2. Бергельсон М.Е. Межкультурная коммуникация. М.: АСТ, 2014. 156 с.

3. Бизикоева Л.С. Межкультурная коммуникация в свете современных лингвистических концепций. URL: <http://textarchive.ru/c-1140860.html>
4. Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 501 с.
5. Власенко Н.М. Формирование дискурсивной социокультурной компетенции в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 24 с.
6. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация. М.: Омега, 2017. 68 с.
7. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ, 2013. 126 с.
8. Дигина О.Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов: на примере изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 21 с.
9. Левченко О.Ю. Обучение иноязычному профессионально значимому диалогическому общению на основе аутентичных социальных контактов: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 190 с.
10. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000. 27 с.
11. Тихонович Е.В. Педагогические условия формирования межкультурной профессиональной коммуникации у студентов-экономистов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2008. 22 с.
12. Шабаетва Н.П. Профессионально ориентированные учебно-речевые ситуации в подготовке специалистов для сферы туризма: на примере обучения английскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сходня, 2004. 24 с.
13. MIR Corporation. URL: <https://www.mircorp.com>

The development of oral communication skills in English on the basis of the model of speech situations

Tat'yana A. Pokalova

Assistant Lecturer,
Department of the theory and history of international relations,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, 19, Mira st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: pokalova@gmail.com

Abstract

The article aims to carry out an analysis of the mechanisms of the development of oral communication skills in a foreign language. When teaching oral communication in a foreign language, it is necessary to take into account the current situation of intercultural communication, where communication between representatives of different countries has acquired special relevance, especially when we are talking about communication in English. In connection with this trend, the development of communication skills should take place at a qualitatively different level. The article reveals the content of the concept of intercultural communication. The author proposes an innovative way to develop oral communication skills in English. This method is interactive and is based on the model of speech situations. The author focuses on the identification of the interrelation between foreign language acquisition and intercultural communication. The article presents the results of the detailed analysis of this innovative way of the development of communication skills in English. The author describes the use of proposed method in the educational process in the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin. The article also deals with the question of the relevance of this method in teaching English at the faculty of international relations.

Tat'yana A. Pokalova

For citation

Pokalova T.A. (2019) Razvitie navykov ustnogo obshcheniya na angliiskom yazyke na osnove modeli rechevykh situatsii [The development of oral communication skills in English on the basis of the model of speech situations]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 127-135.

Keywords

English language, model of speech situations, speech manipulation, mechanisms of speech manipulation, intercultural communication.

References

1. Avruskina E.B. (2010) Stimuliruyushchaya kommunikatsiya v professional'noi podgotovke studentov sotsial'no-ekonomicheskogo profilya: na materiale izucheniya inostrannogo yazyka. Doct. Diss. [Stimulating communication in professional training of students of socioeconomic disciplines: a case study of foreign language learning. Doct. Diss.]. Rostov-on-Don.
2. Bergel'son M.E. (2014) Mezhhkul'turnaya kommunikatsiya [Intercultural communication]. Moscow: AST Publ.
3. Bizikoeva L.S. Mezhhkul'turnaya kommunikatsiya v svete sovremennykh lingvisticheskikh kontseptsii [Intercultural communication in the light of modern linguistic conceptions]. Available at: <http://textarchive.ru/c-1140860.html> [Accessed 27/05/19].
4. Bühler K. (1934) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena G. Fischer. (Russ. ed.: Bühler K. (1993) Teoriya yazyka: reprezentativnaya funktsiya yazyka. Moscow: Progress Publ.)
5. Digina O.L. (2005) Formirovanie mezhhkul'turnoi kommunikatsii studentov gumanitarnykh vuzov: na primere izucheniya inostrannogo yazyka. Doct. Diss. Abstract [The formation of intercultural communication of students of universities for the humanities: a case study of foreign language learning. Doct. Diss. Abstract]. Magnitogorsk.
6. Goikhman O.Ya. (2017) Rechevaya kommunikatsiya [Speech communication]. Moscow: Omega Publ.
7. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. (2013) Osnovy mezhhkul'turnoi kommunikatsii [The fundamentals of intercultural communication]. Moscow: YuNITI Publ.
8. Levchenko O.Yu. (2005) Obuchenie inoyazychnomu professional'no znachimomu dialogicheskomu obshcheniyu na osnove autentichnykh sotsial'nykh kontaktov. Doct. Diss. [Teaching foreign-language professionally significant dialogic communication on the basis of authentic social contacts. Doct. Diss.]. Irkutsk.
9. MIR Corporation. Available at: <https://www.mircorp.com> [Accessed 27/05/19].
10. Shabaeva N.P. (2004) Professional'no orientirovannye uchebno-rechevye situatsii v podgotovke spetsialistov dlya sfery turizma: na primere obucheniya angliiskomu yazyku. Doct. Diss. Abstract [Professionally oriented speech situations in the training of specialists for the tourism sector: a case study of English language teaching. Doct. Diss. Abstract]. Skhodnya.
11. Sterin I.A. (2000) Modeli opisaniya komunikativnogo povedeniya [Models used for describing communicative behaviour]. Voronezh.
12. Tikhonovich E.V. (2008) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhhkul'turnoi professional'noi kommunikatsii u studentov-ekonomistov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku. Doct. Diss. Abstract [Pedagogical conditions for the formation of intercultural professional communication of economics students in the process of foreign language learning. Doct. Diss. Abstract]. Krasnodar.
13. Vlasenko N.M. (2004) Formirovanie diskursivnoi sotsiokul'turnoi kompetentsii v protsesse professional'no-yazykovo podgotovki spetsialistov mezhhkul'turnoi kommunikatsii. Doct. Diss. Abstract [The formation of the discursive sociocultural competence in the process of professional language training of intercultural communication specialists. Doct. Diss. Abstract]. Moscow.

УДК 378.046.4**Анализ зарубежного и отечественного опыта организации работы с преемственностью кадров в системе образования****Кануков Астемир Мусович**

Преподаватель,
кафедра физической подготовки,
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал),
Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,
360030, Российская Федерация, Нальчик, ул. Мальбахова, 123;
e-mail: shmv1978@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу опыта работы с кадровым резервом образовательной организации. Автор обосновал существование повышенной потребности в профессорско-преподавательских кадрах. В статье рассмотрено одно из основных направлений совершенствования кадрового потенциала системы высшего образования Российской Федерации – повышение эффективности преемственности кадров, которая представляет собой процесс выявления и развития сотрудников со значительным потенциалом внутри образовательной организации для заполнения ключевых руководящих должностей. Подготовка квалифицированных и талантливых специалистов во все времена выступает неотъемлемой частью системы ведомственного образования и важнейшей составляющей эффективного развития человеческого капитала в целом. Так, существование совокупности уровней профессионального образования, дополнительного профессионального образования, профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации позволяет обеспечить образовательные организации МВД России квалифицированными кадрами, владеющими профессиональными навыками и компетенциями, исходящими от высшей школы.

Для цитирования в научных исследованиях

Кануков А.М. Анализ зарубежного и отечественного опыта организации работы с преемственностью кадров в системе образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 136-142.

Ключевые слова

Образовательная организация, кадровый резерв, кадровая преемственность, компетентностный подход, образование.

Введение

Современная система образования остро нуждается в квалифицированном кадровом обеспечении учебного процесса, построенном на основе актуальных научных представлений, в рамках которых именно человеческий капитал, включающий коллективные знания, навыки и компетенции, накопленные сотрудниками, признается основным и учитывается при формировании показателей их эффективности.

Подготовка квалифицированных и талантливых специалистов во все времена выступает неотъемлемой частью системы ведомственного образования и важнейшей составляющей эффективного развития человеческого капитала в целом. Так, существование совокупности уровней профессионального образования, дополнительного профессионального образования, профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации позволяет обеспечить образовательные организации МВД России квалифицированными кадрами, владеющими профессиональными навыками и компетенциями, исходящими от высшей школы.

Необходимость создания условий для улучшения качественного состава научных и научно-педагогических кадров, эффективной системы мотивации научного труда в свое время была определена Федеральной целевой программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009-2013 гг.), цель которой состояла в создании условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, сохранения преемственности поколений в указанной сфере [Архипова, Колетвинова, Седова, 2012].

Основная часть

Одним из основных направлений совершенствования кадрового потенциала системы высшего образования РФ является повышение преемственности кадров, которая представляет собой процесс выявления и развития сотрудников со значительным потенциалом внутри образовательной организации для заполнения ключевых руководящих должностей. На эту роль целесообразнее всего подбирать наиболее опытных и способных работников. Иными словами, когда кто-то из руководства по каким-либо причинам покидает свой пост, его место может занять обученный, специально подготовленный сотрудник. Успешная программа планирования преемственности обеспечивает стабильное управление. Следовательно, надежная и устойчивая структура ключевых руководящих должностей предоставляет возможность эффективнее использовать человеческие и финансовые ресурсы.

Под преемственностью кадров следует понимать сформированную в установленном порядке группу наиболее перспективных, компетентных, инициативных, высококвалифицированных сотрудников, обладающих способностью к управленческой деятельности, подвергшихся отбору и прошедших систематичную целевую квалификационную подготовку для их последующего выдвижения на должности ППС и руководителей различных структур образовательной организации (кафедры, факультеты, отделы) [Гиринов, 2012].

Многие специалисты, как отечественные, так и зарубежные, считают, что для успешного процесса преемственности в образовательной организации необходимо вести политику сохранения талантливых сотрудников.

Вместе с тем, возрастом наиболее продуктивным для науки по свидетельствам многолетних практических опытов мировой науки является 27-40 лет. Однако по отношению к

преподавателям высших учебных заведений это вряд ли полностью относится (в среднем по России возраст ППС приближается к 60 годам).

В настоящее время особое внимание уделяется оптимизации возрастной структуры ППС высшей школы. В соответствии с Федеральной целевой программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» средний возраст ППС планировалось снизить на 3-4 года (до 39 лет) и довести его долю в государственных и муниципальных высших учебных заведениях с 38% до 40-41%.

Для привлечения в систему высшего образования молодых исследователей в последнее время на федеральном и региональном уровнях реализуются некоторые программы поддержки молодых ученых [там же]. Например, в соответствии с Указами Президента Российской Федерации от 3 февраля 2005 г. № 120 и № 121 ежегодно на конкурсной основе выделяются по 500 грантов Президента Российской Федерации молодым кандидатам наук и их научным руководителям, а также 100 грантов Президента Российской Федерации – молодым докторам наук. В среднегодовом исчислении размер гранта для кандидата наук составляет 150 тыс. руб., а для доктора наук – 250 тыс. руб.

Кроме того, другим важным показателем качества кадрового обеспечения системы высшего образования является квалификационный уровень ППС. Так, в соответствии с обозначенной выше Федеральной целевой программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» с указанной предусмотрено увеличение доли ППС высшей квалификации в среднем на 2%.

Рост доли ППС высшей научной квалификации в его общей численности является положительной тенденцией, однако не всегда служит гарантией повышения качества системы образования [там же]. Подготовка кадров высшей квалификации в настоящее время осуществляется через аспирантуру, адъюнктуру, докторантуру и соискательство. И что примечательно, в современном виде аспирантура и адъюнктура в большей степени работает на повышение интеллектуального потенциала общества в целом и в гораздо меньшей степени – на воспроизводство кадров для науки и образования [там же].

В зарубежных же странах признанием научной квалификации ученого служит не только наличие у него ученого звания или ученой степени, но и значимость его научных трудов, доверие ему оппонирования научных работ, приглашения выступить с докладами на авторитетных научных конференциях, публикация материалов исследований в авторитетных научных изданиях и т.п.

В последние годы общепринятым показателем признания научным сообществом «значимости» ученого стал показатель индекса Хирша его научных работ. Величина индекса Хирша отражает количество работ, опубликованных ученым в научных изданиях, включенных в базы данных Web of Science и Scopus, их цитируемость, а также показатель импакт-факторов журналов, в которых были опубликованы эти работы [Владимиров, 2011]. Поэтому необходимо включение российских журналов в эти базы данных, что позволит улучшить качественные показатели публикационной активности как отдельных российских ученых, так и в целом научных организаций, а также расширит информирование мирового научного сообщества о достижениях российской науки [Архипова, Колетвинова, Седова, 2012].

Решая вопрос преемственности кадров в системе образования на современном этапе, необходимо, прежде всего, зачисление в кадровый резерв. Работу с резервом кадров можно назвать наиболее действенным средством эффективной реализации целей, задач и функций образовательной организации – развитие кадрового потенциала.

Целесообразность управления преемственностью кадров рассмотрена в работах многих современных ученых. Так, например, А.Я. Кибанов определяет кадровый резерв как «специально сформированную группу квалифицированных и перспективных специалистов, обладающих необходимыми для выдвижения на новые должности профессионально-деловыми качествами и потенциалом развития, а также положительно зарекомендовавшие себя на занимаемых должностях» [Кибанов и др., 2006; Кибанов, 2014]. Вальтер Малер, в свою очередь, описывал необходимость практиковать назначение специалиста, ответственного за успешный процесс подготовки преемственности. По его мнению, таких кадровиков следует освобождать от выполнения функций по набору персонала, чтобы они сосредотачивали свою деятельность исключительно на разработке программы преемственности кадров.

Так, для определения принципов и правил преемственности кадров, органу, формирующему резерв кадров, необходимо провести ряд организационных мероприятий:

- определить должности, подлежащие кадровой замене, или перспективные направления развития с гипотетической кадровой структурой;
- назначить оценочную комиссию, обучить ее выполняемым видам деятельности, согласовать критерии и требования ее работы;
- выработать регламент проведения процедуры формирования и развития кадровой преемственности;
- принять Положение о самой процедуре;
- назначить заказчиков данного процесса и его координаторов;
- разработать технические документы и формы для заполнения, как на подготовительном этапе работы, так и для работы комиссии и обратной связи с резервистами;
- провести информационную кампанию в ответственных за данный процесс подразделениях;
- составить список кандидатов и провести с ними разъяснительную работу [Гири́н, 2015].

Многочисленные исследования показывают, что в современных условиях, при формировании кадрового резерва, большую значимость приобретает компетентностный подход как эффективный инструмент оценки, отбора, обучения и развития сотрудников. Качественной характеристикой компетенций является то, что они включают в себя знания, навыки и личностные качества сотрудника (его персональный профиль), которые влияют на эффективность его деятельности. Создание модели компетенций ППС позволит наиболее системно отбирать тех лиц, которые могут повысить эффективность своей деятельности в образовательном процессе, так как помимо опыта работы, знаний, квалифицированных навыков все чаще требуется наличие определенных личностных качеств – ответственности, умения работать в команде, гибкости, оперативности, коммуникабельности, ориентированности на результат, лидерских качеств, способности нестандартно мыслить, креативности и т.п. Для эффективного управления компетенциями важным представляется определение уровня выраженности той или иной компетенции для конкретной должности [Гири́н, 2012, 2015]. Самым простым и понятным является использование трехуровневой модели оценки выраженности компетенции: базовый, высокий, высший [Морозова, 2006]. Так как каждая компетенция проявляется через поведенческие особенности сотрудников, то базовый уровень выраженности соответствует ситуации, когда специалист демонстрирует ожидаемый результат. Высокий уровень выраженности компетенции соответствует ситуации, когда специалист не просто демонстрирует ожидаемый результат, но и может объяснить другим людям, как он получил этот результат, почему он действовал именно так, а не иначе. И, наконец, высший

уровень выраженности соответствует ситуации, когда специалист не только демонстрирует ожидаемые результаты, не только способен объяснить то, как он их получил, но и может научить других людей действовать столь же эффективно. Работа с компетенциями позволяет уйти от субъективной оценки «хорошо» и «плохо» [Музыченко, 2009].

В настоящее время базовые компетенции управленческих кадров включают умение интегрировать интеллект людей, создавать и воспитывать целеустремленные команды активно и плодотворно взаимодействующих сотрудников, которые в ходе реализации заданий могут менять свой состав, объединяться и распадаться в соответствии с потребностями образовательной организации [Морозова, 2006]. Следует отметить, что набор компетенций, необходимых управленческим кадрам, достаточно вариативен в зависимости от целей и условий деятельности. В качестве базовых компетенций управленческого персонала могут выступать [там же]:

Ориентированность на изменения.

Освоение и использование новых знаний и навыков.

Постоянное рационализаторство.

Эффективное взаимодействие и сотрудничество.

Ориентированность на потребности клиента.

Нацеленность на результат.

Безусловно, в ходе проведения данной деятельности должна упорядочиться и вся кадровая работа, а значение кадрового подразделения – значительно вырасти и укрепиться. В терминах кадрового менеджмента кадровая служба становится хозяином данного процесса – резервирования кадров. Его же основные заказчики – линейные руководители – смогут детально сформулировать требования к работе своих сотрудников и критерии оценки ее результативности, что снизит субъективизм в отношениях вертикального подчинения [Гири, 2015].

Преимущество кадров призвано гарантировать стабильность кадрового обеспечения ППС, высокую эффективность исполнения сотрудниками своих обязанностей, стимулировать повышение уровня профессионализма и деловой активности сотрудников. Создание надежного, действенного резерва кадров для выдвижения позволяет успешно решать задачу обеспечения постоянного притока свежих сил, преимущественности в работе руководящих кадров. От умения руководящих кадров организовать личный состав для решения стоящих перед ними задач, от их компетентности, инициативы и деловитости в немалой степени зависит успех дела [Гири, 2012].

Заключение

Таким образом, основной целью формирования преимущественности кадров является обеспечение выполнения профессиональных задач путем своевременного замещения руководящими кадрами вакантных должностей в образовательной организации.

Библиография

1. Архипова Н.И., Колетвинова Е.Ю., Седова О.Л. Проблемы кадрового обеспечения в условиях модернизации системы высшего профессионального образования в России // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2012. № 10 (90). С. 11-25.
2. Владимиров А.И. О научной деятельности вуза. М.: Недра, 2011. 69 с.
3. Гири С.А. Форма или содержание? (О кадровом резерве государственной гражданской службы) // Проблемы правоохранительной деятельности. 2015. № 2. С. 36-38.

4. Гирин С.А. Формирование кадрового резерва руководящих кадров // Проблемы правоохранительной деятельности. 2012. № 1. С. 116-120.
5. Кибанов А.Я. и др. Концепция компетентностного подхода в управлении персоналом. М., 2016. 156 с.
6. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом. М., 2014. 202 с.
7. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
8. Музыченко В.В. Мастер-класс по управлению персоналом. М., 2009. 648 с.

Analysis of foreign and domestic experience of the organization of work with continuity of shots in an education system

Astemir M. Kanukoev

Lecturer,
Department of Physical training,
North Caucasian Institute of Professional Development (branch),
Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
360030, 123, Mal'khabova str., Nalchik, Russian Federation;
e-mail: shmv1978@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of experience with a talent pool of the educational organization. The author proved existence of the increased need for professorial shots. In the article one of the main directions of improvement of personnel potential of the higher education system of the Russian Federation – increase in efficiency of continuity of shots which represents process of identification and development of employees with a considerable potential in the educational organization for filling of key senior positions is considered. Training of the qualified and talented experts acts as an integral part of a system of departmental education and the most important component of effective development of the human capital at all times in general. The succession of personnel is designed to guarantee the stability of the staffing of teaching staff, the high efficiency of employees' performance of their duties, and to stimulate an increase in the level of professionalism and business activity of employees. Creating a reliable, efficient reserve of personnel for the nomination allows us to successfully solve the problem of ensuring a constant influx of fresh forces, continuity in the work of leading personnel. The success of a business depends to a large extent on the ability of leading cadres to organize personnel to solve the tasks facing them, on their competence, initiative and efficiency. Thus, the main goal of succession formation is to ensure the fulfillment of professional tasks by the timely replacement of vacant positions in the educational organization by leading personnel.

For citation

Kanukoev A.M. (2019) Analiz zarubezhnogo i otechestvennogo opyta organizatsii raboty s preemstvennost'yu kadrov v sisteme obrazovaniya [Analysis of foreign and domestic experience of the organization of work with continuity of shots in an education system]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 136-142.

Keywords

Educational organization, talent pool, personnel continuity, competence-based approach, education.

References

1. Arkhipova N.I., Koletvinova E. Yu., Sedova O.L. (2012) Problemy kadrovogo obespecheniya v usloviyakh modernizatsii sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii [Problems of staffing in the modernization of the system of higher professional education in Russia]. *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo* [Bulletin of the RSUH. Series: Economics. Control. Right], 10 (90), pp. 11-25.
2. Girin S.A. (2015) Forma ili sodержanie? (O kadrovom rezerve gosudarstvennoi grazhdanskoi sluzhby) [Form or content? (On the personnel reserve of the state civil service)]. *Problemy pravookhranitel'noi deyatel'nosti* [Problems of law enforcement], 2, pp. 36-38.
3. Girin S.A. (2012) Formirovanie kadrovogo rezerva rukovodyashchikh kadrov [Formation of the personnel reserve of leading personnel]. *Problemy pravookhranitel'noi deyatel'nosti* [Problems of law enforcement], 1, pp. 116-120.
4. Kibanov A.Ya. et al. (2016) *Kontsepsiya kompetentnostnogo podkhoda v upravlenii personalom* [The concept of competency-based approach in personnel management]. Moscow.
5. Kibanov A.Ya. (2014) *Osnovy upravleniya personalom* [The basics of personnel management]. Moscow.
6. Morozova G.B. (2006) *Psikhologicheskoe soprovozhdenie organizatsii i personala* [Psychological support of the organization and staff]. St. Petersburg: Rech Publ.
7. Muzychenko V.V. (2009) *Master-klass po upravleniyu personalom* [Workshop on personnel management.]. Moscow.
8. Vladimirov A.I. (2011) *O nauchnoi deyatel'nosti vuza* [On the scientific activities of the university]. Moscow: Nedra Publ.

УДК 37

Компетентность современного учителя информатики как основа формирования ключевых компетенций обучающихся

Мудракова Ольга Александровна

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный социальный университет,
129226, Российская Федерация, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4;
e-mail: mydrakova@mail.ru

Юдина Ксения Дмитриевна

Магистр,
Российский государственный социальный университет,
129226, Российская Федерация, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4;
e-mail: redchibs@gmail.com

Аннотация

В статье говорится о влиянии совершенствования профессиональной компетентности современного учителя информатики на формирование и развитие ключевых компетенций обучающегося. В современном обществе, требующем высокообразованных специалистов, высокие требования предъявляются качеству образования. Большое внимание в статье уделяется анализу понятий компетентность и компетенции, рассматриваемых учеными-педагогами с различных точек зрения. Автор приходит к выводу, что компетентность педагога играет важную роль в профессиональном становлении будущих учителей информатики. В процессе практических исследований в рамках развития профессиональной компетентности углубляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения, навыки и профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое мышление, творческая активность и самостоятельность.

Для цитирования в научных исследованиях

Мудракова О.А., Юдина К.Д. Компетентность современного учителя информатики как основа формирования ключевых компетенций обучающихся // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 143-150.

Ключевые слова

Информатизация образования, компетентность, компетенции, ключевые компетенции, современная информационно-образовательная среда.

Введение

Актуальность темы компетентностно-ориентированного обучения обусловлена вхождением России в Болонский процесс, продолжающейся разработкой новой модели российского образования, а также образовательных стандартов нового поколения для средней школы.

К новым слагаемым компетентности современного учителя информатики необходимо отнести умения:

- содействовать созданию единой образовательной информационной среды образовательного учреждения;
- осуществлять «диалоговое взаимодействие педагогов в сетевых сообществах», повышать квалификацию с помощью телекоммуникационных образовательных технологий и т.д. (сетевая компетентность);
- осуществлять медиаобразовательную деятельность в аудитории различного возраста;
- реализовывать информационно-аналитическую деятельность;
- проводить, обрабатывать и анализировать результаты социологических исследований в системе образования;
- осуществлять эвристическую, инновационно-маркетинговую деятельность;
- участвовать в бизнес-процессах, развивая свою организационно-управленческую культуру;
- осуществлять деятельность в области управления процессами информатизации образования;
- реализовывать программы раннего обучения информатике.

Уровень ИКТ-компетентности учащихся напрямую зависит от деятельности преподавателей информатики. Квалификация учителя влияет на уровень компетентности учеников: чем выше квалификация учителя, тем выше ИКТ-компетентность его учеников. [Мудракова, 2012]

Основная часть

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами.

Новым вызовам образования, новым запросам и ожиданиям подростков должны соответствовать новые компетенции педагогов. Причем развитие образования вызывает необходимость выделить в их деятельности две особые группы компетенций (сторон их профессионализма). Во-первых, это компетенции общекультурного содержательного характера — универсальные образовательные — свои и направленные на других. Здесь, конечно же, особую роль играет информационная компетентность учителя — компьютерная грамотность плюс умение вести поиск информации, использование и оценка информации, владение технологиями компьютерных коммуникаций, умение осваивать и использовать

возможности информационных технологий для решения проблем. Во-вторых, компетенции методического характера, собственно профессиональные — педагогические компетенции, обеспечивающие сопровождение индивидуального и группового развития детей.

Значимость ключевых в современном образовании качеств, таких как инициативность, предприимчивость, независимость, способность быть индивидуальностью, жить по своим критериям, можно рассматривать как условие необходимости развития научно-исследовательской компоненты инновационной деятельности, как в школах, так и в вузах. [Мудракова, 2012]

На сегодняшний день в России уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций (Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской). Рассматриваются с различных позиций структура и типология ключевых компетенций, технологии их проектирования (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Г.К. Селевко А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков).

Вместе с тем, целый ряд методологических, психолого-педагогических и дидактических проблем компетентного подхода еще ждут своего решения.

Внутри обозначенной проблемы выделена одна ее сторона, *один аспект*: формирование ключевых компетенций учащихся через реализацию творческих проектов с использованием ИКТ на занятиях образовательной области «Технология» в основной школе. По данному направлению проведены многочисленные исследования в рамках выполнения выпускной квалификационной работы бакалаврами и магистрантами Педагогического образования (направленность: «Информатика») Российского государственного социального университета. Некоторое обобщение этого опыта представлено в данной статье.

В профессиональном образовании новые образовательные понятия — *компетентность, компетенция и ключевые квалификации* — были предложены в зарубежных педагогических публикациях в 80-х годах XX века (Р. Бадер, В. Гутмахер, А. Грин, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, М. Стобарт, Р. Уайт, Н. Хомский, А. Шелтен, С. Шо и др.).

А.В. Хуторской рассматривает понятие «компетенция» как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность – «уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере», т. е. владение «учеником соответствующей *компетенцией*». Компетенция – владение, обладание человеком соответствующей компетентностей, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [Хуторской, 2002]

И.В. Соколова отмечает, что термин «компетенция» может быть использован, с одной стороны, для определения границ области деятельности специалиста в системе образования и, с другой стороны, для обозначения суммы знаний, которыми владеет специалист, а «компетентность» — для оценки качества деятельности специалиста. [Подготовка и профессиональная деятельность...]

Ключевыми образовательными компетенциями являются:

- Учебно-познавательная компетенция.
- Информационная компетенция.
- Коммуникативная компетенция.
- Общекультурная компетенция.
- Ценностно-смысловая компетенция.
- Социально-трудовая компетенция.

– Компетенция личностного самосовершенствования [Нефедова, Ухова, 2006].

Далее, рассмотрим подробнее каждую ключевую компетенцию.

1. Учебно–познавательные компетенции – это умения: ставить цель и организовывать её достижение, уметь пояснять свою цель; организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности; ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать приборы и оборудование; описывать результаты, формировать выводы; выступать о результатах своего исследования с использованием ИКТ; иметь опыт восприятия картины мира.

2. Информационные компетенции – это умения: владеть навыками работы с различными источниками информации – книгами, учебниками, справочниками, энциклопедиями, каталогами, электронными носителями информации, работа в Internet; самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её; ориентироваться в потоках информации, уметь выделять в них главное; уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по многочисленным каналам СМИ; применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии – аудио и видеозапись, электронную почту, Internet.

3. Коммуникативные компетенции – это умения: представить себя устно и письменно, написать анкету, резюме, письмо, поздравление; уметь представлять свой класс, школу, страну в режиме диалога культур; владеть способами взаимодействия с окружающими людьми и событиями; выступать с сообщениями, уметь задавать вопросы, корректно вести учебный диалог; владеть способами совместной деятельности в группе; иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтничном обществе.

4. Общекультурные компетенции – это умения: владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей; иметь представления о системах социальных норм и ценностей в России и других странах, иметь осознанный опыт жизни в многонациональном обществе; действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

5. Ценностно-смысловые компетенции – это умения: формулировать собственные ценностные ориентиры; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе своих позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность; осуществлять индивидуальную образовательную траекторию.

6. Социально–трудовые компетенции – это владение знанием и опытом: в сфере гражданско-общественной деятельности; в социально-трудовой сфере; в вопросах экономики и права; в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования предполагают: непрерывность саморазвития и самопознания; освоение способов деятельности в собственных интересах и возможностях; формирование культуры мышления и поведения; забота о собственном здоровье.

Существует трёхуровневая иерархия компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции – относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению конкретных учебных предметов [Подготовка и профессиональная деятельность...].

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности является формирование ключевых компетенций. Названы они так, потому что являются своего рода ключом к успешной жизни человека в обществе.

Практика показывает, что на формирование этих компетентностей у обучающихся в наибольшей степени нацелены следующие современные образовательные технологии:

1. Проектная и исследовательская деятельность как средство всестороннего развития ребёнка.
2. Внедрение ИКТ как мощного средства добычи и переработки информации.
3. Нестандартные, в том числе интегрированные уроки как средство развития творчества, креативности мышления и социализации личности.
4. Индивидуальные образовательные технологии: а) создание ситуации успеха для каждого ученика, б) индивидуальная работа с одарёнными детьми.

Цель исследования – определить систему ключевых компетенций школьника и способы их формирования; выявить и обосновать педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся через реализацию творческих проектов с использованием ИКТ на занятиях образовательной области «Технология» в основной школе.

Экспериментальная работа была связана с использованием ИКТ на занятиях образовательной области «Технология» в основной школе для формирования ключевых компетенций учащихся.

Например, магистрантом–учителем информатики – Козловым А.Г. была разработана и экспериментально проверена система формирования ключевых компетенций учащихся основной школы, в рамках которой: определены уровни ключевой компетенции познавательной деятельности и даны рекомендации по их освоению в основной школе (на предметном материале курса истории); выявлены дефициты ключевых познавательных компетенций и определены их причины, предложены способы организации педагогической деятельности по их устранению; предложены методы диагностики учебных достижений с учетом ключевых компетенций; разработаны диагностические материалы, позволяющие определять качество ключевых познавательных компетенций учащихся 6 - 9 классов.

Были разработаны технологии проектирования содержания занятий образовательной области «Технология» в русле компетентного подхода, включающей: критерии отбора и принципы построения содержания занятий, уровни построения содержания занятий, средства и способы реализации компетентного подхода в обучении школьников основной школы, определены состав и структура субъективного опыта школьника основной школы, раскрыт перечень входящих в него компетенций, выявлены особенности создания образовательной среды занятий образовательной области «Технология», отвечающей компетентному подходу, разработаны методические рекомендации по реализации предлагаемой модели содержания образования на уровне учебного предмета.

На современном этапе информатизации образования использование средств ИКТ на занятиях образовательной области «Технология» открывают новые возможности, как перед учителем, так и перед учащимся. В соответствии с поставленными целями и задачами можно сделать следующие выводы:

1. Ключевые компетенции - наиболее общие, выработанные способы действия (способности и умения), позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. Ключевые компетенции проявляются в деятельности. Степень важности ключевых компетенций, необходимых для

общего жизненного успеха и успешного функционирования общества, определяется социально-экономическим и культурным контекстом.

2. Ключевые компетенции приобретаются школьниками в образовательном процессе в результате опыта их успешного применения. Основным критерием для определения уровня являлась способность самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, оценивать ее результаты, определять причины возникших трудностей и пути их устранения, осознавать сферы своих интересов и соотносить их со своими учебными достижениями, чертами своей личности.

3. Смысл образовательного процесса с позиций компетентностного подхода заключается в развитии способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

4. Соблюдение следующих педагогических условий приводит к формированию ключевых компетенций у учащихся основной школы:

1) создание образовательной среды, направленной на формирование системы ключевых компетенций учащихся основной школы;

2) обеспечение деятельностного характера освоения социального опыта в процессе обучения;

3) диагностика и коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций.

В соответствии с компетентностной парадигмой современного образования формирование информационной компетентности будущего учителя информатики сопряжено с реализацией в процессе обучения технологий активного обучения (метод проектов, кейс-метод и др.), позволяющих эффективно достигать современных целей подготовки специалиста.

Представляется возможным поддержать подход к профессиональной подготовке учителей информатики через компетентностную модель профессиональной мобильности [Можаров, 2009], состоящей из следующих взаимосвязанных групп компетенций:

- системных — уровень владения средствами структурирования воспитательно-образовательного процесса, компьютерного программного обеспечения, а также когнитивного структурирования педагогических ситуаций;
- внедренческих — готовность к внедрению ИКТ в воспитательно-образовательный процесс и управление образовательным учреждением;
- организационных — возможности использования ИКТ для организации и планирования собственной деятельности;
- квалификационных — готовность к использованию ИКТ для повышения квалификации, например, участия в методических конференциях в сети Интернет и др.;
- межпредметных — готовность к организации межпредметного взаимодействия на уровне инструментальных средств ИКТ.

Информационная компетентность учителя может быть рассмотрена как основополагающий компонент его информационной культуры, которая, в свою очередь, предполагает развитую индивидуальную информационную потребность в контексте жизненной и профессиональной цели, наличие хорошо понимаемой профессионально-личностной миссии в обществе, образовании

В свою очередь, очевидно, что понятие «информационная культура» является неотъемлемой составляющей общей культуры человека, а также *профессиональной (педагогической) культуры*.

Заключение

Представляется, что можно считать задачей средней и высшей школы лишь задачу формирования основ, как информационной компетентности, так и информационной культуры обучающихся, которые реально могут быть сформированы в процессе дальнейшей профессиональной деятельности в единстве с самообразованием, опытом и повышением квалификации.

В качестве вывода следует отметить, что компетентностный подход в информационной подготовке педагогов нельзя абсолютизировать, ибо, известно, что фундаментальное образование, опыт которого накоплен в российской системе образования, обладает большим потенциалом в развитии личности, дает возможности для формирования творческого опыта и способностей.

Библиография

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. — М.: Интер-Диалект, 2001.
2. Гудкова, Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Чита, 2007.
3. Можаров, М.С. Формирование профессиональной мобильности будущего учителя информатики // Педагогическая информатика. — 2009. — №3.
4. Мудракова О.А. Проблемы развития ИКТ-компетентности учителей информатики путем использования электронных ресурсов образовательного назначения при повышении квалификации//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология – Майкоп: АГУ, 2012 – 90-95с
5. Мудракова О.А. Традиционные и инновационные процессы в образовании: научно-исследовательская деятельность учителя. //Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 9 (109). С. 148-151
6. Нефедова Л.А., Ухова Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. - 2006. -№ 4.- с.61.
7. Подготовка и профессиональная деятельность учителей и преподавателей информатики: компетентностный подход /Соколова И.В., Иванченко Д.А., Ростовых Д.А., Смольникова И.А., Полянская А.В., Гриншкун В.В., Филатова Н.И., Сайков Б.П., Локотко Е.Г., Ежова Г.Л., Дагестани К.Ф., Шкловец Ю.И., Первин Ю.А., Рапуто А.Г., Мудракова О.А., Чеканова М.С., Острикова Е.Г., Горелов Н.К., Спичекова Т.П., Никишина И.Н. -Москва, 2010.- 212с.
8. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. – Воскресенск, 2012. – 218 с.
9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. - М.: ИОСО РАО, 2002.

The competence of a modern computer science teacher as the basis for the formation of students' core competencies

Ol'ga A. Mudrakova

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor,
Russian State Social University,
129226, 4, Vil'gel'ma Pika st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mudrakova@mail.ru

Kseniya D. Yudina

Master,
Russian State Social University,
129226, 4, Vil'gel'ma Pika st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: redchibs@gmail.com

Abstract

The article talks about the impact of improving the professional competence of a modern computer science teacher on the formation and development of the student's core competencies. In modern society, requiring highly educated specialists, high demands are placed on the quality of education. Much attention is paid in the article to the analysis of the concepts of competence and competency, considered by academic teachers from various points of view. The author concludes that the competence of the teacher plays an important role in the professional development of future computer science teachers. In the process of practical research, as part of the development of professional competence, the theoretical knowledge of students is deepened, their pedagogical abilities, skills and professional and personal qualities are formed, pedagogical thinking, creative activity and independence develop.

For citation

Mudrakova O.A., Yudina K.D. (2019) Kompetentnost' sovremennogo uchitelya informatiki kak osnova formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy obuchayushchikhsya [The competence of a modern teacher of computer science as the basis for the formation of key competencies of students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 143-150.

Keywords

Key words: informatization of education, competence, competencies, key competencies, modern information and educational environment.

References

1. Gershunskiy, B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. — M.: Inter-Dialekt, 2001.
2. Gudkova, T.A. *Formirovaniye informatsionnoy kompetentnosti budushchego uchitelya informatiki v protsesse obucheniya v vuze: Dis.... kand. ped. nauk: 13.00.08*. — Chita, 2007.
3. Mozharov, M.S. *Formirovaniye professional'noy mobil'nosti budushchego uchitelya informatiki // Pedagogicheskaya informatika*. — 2009. — №3.
4. Mudrakova O.A. *Problemy razvitiya IKT-kompetentnosti uchiteley informatiki putem ispol'zovaniya elektronnykh resursov obrazovatel'nogo naznacheniya pri povyshenii kvalifikatsii//Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya – Maykop: AGU, 2012 – 90-95s*
5. Mudrakova O.A. *Traditsionnyye i innovatsionnyye protsessy v obrazovanii: nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchitelya. //Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta. 2012. № 9(109). S. 148-151*
6. Nefedova L.A., Ukhova N.M. *Razvitiye klyuchevykh kompetentsiy v proyektnom obuchenii // Shkol'nyye tekhnologii. - 2006. -№ 4.- s.61.*
7. *Podgotovka i professional'naya deyatel'nost' uchiteley i prepodavateley informatiki: kompetentnostnyy podkhod /Sokolova I.V., Ivanchenko D.A., Rostovykh D.A., Smol'nikova I.A., Polyanskaya A.V., Grinshkun V.V., Filatova N.I., Saykov B.P., Lokotko Ye.G., Yezhova G.L., Dagestani K.F., Shklovets YU.I., Pervin YU.A., Raputo A.G., Mudrakova O.A., Chekanova M.S., Ostrikova Ye.G., Gorelov N.K., Spichkova T.P., Nikishina I.N. -Moskva, 2010.- 212s.*
8. Savel'yeva, S.S. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya v obrazovatel'nom protsesse vuza: monografiya. – Voskresensk, 2012. – 218 s.*
9. Khutorskoy, A.V. *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Tekst] / A.V. Khutorskoy // Uchenik v obnovlyayushcheyshkole. - M.: IOSO RAO, 2002.*

УДК 37

Конверсия учебных документов на традиционных носителях в электронные как важнейшая задача современного образования

Мудракова Ольга Александровна

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Российский государственный социальный университет,
129226, Российская Федерация, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4;
e-mail: mydrakova@mail.ru

Романова Анастасия Олеговна

Бакалавр,
Российский государственный социальный университет,
129226, Российская Федерация, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4;
e-mail: mydrakova@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме конверсии учебных документов на традиционных носителях в электронные как обязательному условию создания информационно-образовательной среды. Данному процессу на сегодняшний день уделяется недостаточно внимания, в связи с чем возникает потребность в теоретическом анализе и осмыслении указанной проблемы. Авторы рассматривают тенденции современного образования, которые вызывают необходимость конверсии учебных документов, а также бесспорные преимущества электронных образовательных ресурсов с точки зрения качества усвоения. Отмечается, что все рассмотренные преимущества стимулируют к обучению, эффективной самостоятельной работе, выполнению практических занятий дома. Сделан вывод о том, что на данном этапе развития информатизации конверсия учебной литературы на электронные носители является необходимостью. Современные медийные и интерактивные возможности делают процесс обучения увлекательным и интересным, позволяют гораздо шире рассмотреть тот или иной предмет и сделать работу с ним намного проще.

Для цитирования в научных исследованиях

Мудракова О.А., Романова А.О. Конверсия учебных документов на традиционных носителях в электронные как важнейшая задача современного образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 151-157.

Ключевые слова

Конверсия, учебный документ, электронный образовательный ресурс, информатизация, информационно-образовательная среда.

Введение

Основной объем знаний человечества хранится на печатных носителях, однако недостаток бумажных изделий, высокая стоимость производства и распространения, быстрое старение приводит к тому, что печатные издания постепенно вытесняются электронными ресурсами. Большой интерес у пользователей вызывают полнотекстовые электронные ресурсы – цифровые коллекции виртуальных библиотек и баз данных. Поскольку расширяется возможность получения быстрого доступа ко всей имеющейся в мире информации, появляется доступ к нераспространенным источникам благодаря их оцифровке, значительно снижается время поступления необходимых сведений до ее потребителей.

Для того, чтобы не растерять весь накопленный поколениями массив учебной литературы, важно осознание современных тенденций. Конверсия учебной литературы на традиционных носителях в электронные является важнейшей задачей современного образования, так как предоставляет возможность ее сохранения, а также обладает рядом других преимуществ: наличие поисковых систем, экономия на производстве, компактность, гипертекст, мультимедийные возможности, электронные библиотеки, возможность найти вышедшую из продажи или редкую книгу.

Информатизация образования предполагает создание информационно-образовательной среды. Поэтому конверсия учебной литературы на традиционных носителях в электронные является важнейшей задачей современного образования. Тем не менее, на сегодняшний день в работе по конверсии бумажных документов в электронный вид задействовано небольшое количество людей. В связи с этим возникает необходимость теоретического анализа и осмысления данной проблемы.

Проблема конверсии учебных документов на традиционных носителях в электронные

Тенденции современного образования таковы, что на первое место ставится не предметный, а личностный результат обучающегося. Становится важна личность самого ученика и происходящие в ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения. Таким образом, главная цель образования на сегодняшний день – развитие личности учащегося.

В свою очередь, применение информационных и коммуникационных технологий, а также формирование способности их грамотно применять является важным элементом формирования учебных действий обучающихся, обеспечивающим их результативность. Через информационно-образовательную среду учащиеся имеют контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, могут взаимодействовать дистанционно, в том числе и во внеурочное время. Родители должны видеть в ИОС качественные результаты обучения своих детей и оценку учителя [Мальшев, 2014].

В рамках информатизации образовательный процесс оснащают учебниками, учебно-методическими комплектами, современными информационными программами, высокотехнологичным оборудованием, электронными образовательными ресурсами и подключением к электронным библиотечным системам. Комплект средств обучения является совокупностью взаимосвязанных традиционных и инновационных средств обучения. Согласно

требованиям ФГОС, комплект средств должен функционально обеспечивать и интегрировать все уровни образовательной среды [Крюков, 2016].

Таким образом, оперативный и гарантированный доступ к необходимому учебному материалу в электронном виде (контенту) является одним из важнейших условий информатизации образования [Мудракова, 2012]. Тем не менее, одной из наиболее важных проблем информатизации образования является отсутствие качественного и востребованного контента в существующих электронных образовательных ресурсах и электронных библиотечных системах. Отсюда следует, что качественная реализация национальных образовательных проектов невозможна без конверсии учебных документов на традиционных носителях в электронные.

Рассмотрим преимущества учебного материала в электронном виде с точки зрения качества усвоения. Отметим, что качество усвоения учебного материала зависит от многих факторов, в том числе качества оформления учебной литературы, удобства ее использования, доступности и пр.

Общая проблема улучшения качества оформления учебной литературы отмечается исследователями еще с середины 20 века. В частности, В.Н. Ляхов писал, что «ценность учебника зависит от его насыщенности содержанием, информацией, которая непосредственно способствует развитию интеллекта учащегося. Из года в год учебники оформляют одними и теми же приемами. Они плохо решаются конструктивно. Их архитектура не выявляет специфических черт изданий, предназначенных для последовательного изучения, для штудирования, вяло акцентируются рубрицирующие элементы. Из-за этого учебники выглядят серыми, скучными, контакт с которыми, как правило не вызывает у учеников большого удовольствия» [Ляхов, 1966].

Как справедливо отмечает О.Л. Алферова, общая проблема улучшения качества оформления учебной литературы состоит из четырех групп взаимосвязанных вопросов: конструкция учебника, иллюстрирование, внешнее оформление, полиграфическое исполнение. Помимо связи между внутренними элементами, она должна обеспечить связь книги со всей окружающей средой и человеком, которому она служит. Только учитывая внутренние связи и внешние – со средой и человеком, можно создать конструкцию, которая будет целесообразна в производстве и удобна в повседневном пользовании. Следовательно, учебная литература нуждается в новой форме подачи информации [Алферова, 2015].

Важными вопросами являются и характер внешнего оформления, титульных листов, рубрикаций. Роль иллюстрации в учебнике очень велика. Их основная задача – повышение познавательной ценности и увеличение объема информации. Иллюстрации помогают расширять и углублять опыт учащихся, кроме того, осуществляя роль наглядной опоры мышления, они способствуют развитию у них научного суждения. Иллюстрации активизируют познавательную деятельность, развивают у детей интерес к предмету и наблюдательность.

Перевод учебной литературы в цифровой формат позволит решить ряд проблем. Подача информации станет насыщенной и интересней. Благодаря медийным и интерактивным возможностям можно не только последовательно, но и интересно развернуть весь пространственно-временной строй книги и очень красочно преподнести информацию, например, об устройстве нашей планеты и космоса, истории государств и пр. Учебники для младших классов, которые приближаются по характеру к детской художественной литературе, могут включать в себя игровые элементы.

Грамотно сконструированное, хорошо и качественно оформленное электронное издание повысит заинтересованность учеников в изучаемом предмете, будет способствовать

превращению учения в естественный живой процесс познания. Иллюстрации в учебнике – это рисунки, чертежи, схемы, фотографии и таблицы. Порой они вмещают в себя такое количество зрительной информации, для словесного изложения которой понадобились бы многие страницы текста. Если ко всему этому добавить видео или аудио, то тот или иной предмет может быть охвачен гораздо шире и работать с ним будет проще и интересней [Малышев, 2014].

А.Г. Абросимов отмечает и такое преимущество электронного носителя информации, как комфортность. Можно указать незнакомый термин и тут же получить его определение в небольшом дополнительном окне или мгновенно сменить содержимое экрана при указании так называемого ключевого слова [Абросимов, 2008].

Особого внимания заслуживают мультимедийные образовательные ресурсы. Это самые мощные и интересные для образования продукты. Конверсия учебных документов на традиционных носителях в электронные возможна с добавлением мультимедийных возможностей. Причем все представляемые объекты связаны логически, подчинены определенной дидактической идее, и изменения одного из них вызывают соответствующие изменения других. Способами передачи информации в данном случае является не только текст, но и графика. На сегодняшний день уже существуют подобные обучающие материалы, однако в большинстве своем они являются платными. Например, сайт Geo Study предлагает качественные мультимедийные образовательные ресурсы по физической географии. Данные ресурсы располагают всеми возможностями для получения обширных знаний по различным темам в наглядной интерактивной форме. Электронные учебники содержат словари терминов, анимационные модели, фото- и видеоматериалы. Для проверки знаний предусмотрены лабораторные практикумы, которые содержат в себе тестер и непосредственно сам практикум.

Электронные образовательные ресурсы существуют для того, чтобы помочь учащемуся действительно учиться. Учебная работа включает в себя и занятия с педагогом, и самостоятельную работу. Самостоятельная работа – это, прежде всего, запоминание информации. Практика состоит в составлении текстов и формул. Одно из важнейших преимуществ электронно-образовательных ресурсов состоит в возможности выполнять дома значительно более полноценные практические занятия, меняя также форму получения информации. Если раньше мы могли изучать текстовые описания объектов, процессов, явлений, то теперь мы можем увидеть их и исследовать в интерактивном режиме [Мудракова, 2006].

Резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы является доминантой внедрения компьютера в образование. Относится это ко всем учебным предметам. Интерактивность – это новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс. Это позволяет развивать активно-деятельностные формы обучения, является полезным и эффективным с точки зрения временных затрат. То есть интерактивность представляет собой реальную возможность расширения функционала самостоятельной учебной работы.

Поэтому информация по тому или иному учебному предмету необходима в виде интерактивного электронного контента. Иными словами, содержание предметной области представлено учебными объектами, которыми можно манипулировать, и процессами, в которые можно вмешиваться [Алферова, 2015].

Заключение

Все рассмотренные в данной статье преимущества электронных образовательных ресурсов стимулируют к обучению, эффективной самостоятельной работе, выполнению практических

занятий дома. Интерактивность в данном случае позволяет развивать активно-деятельностные формы обучения [Капустина, Мудракова, 2013].

Таким образом, на первое место встают новые стандарты образования, которые поддерживают не предметный, а личностный результат обучающегося. Традиционные носители учебной информации не отвечают современным требованиям к качеству учебной литературы. Можно сделать вывод, что на данном этапе развития информатизации конверсия учебной литературы на электронные носители является необходимостью. Современные медийные и интерактивные возможности делают процесс обучения увлекательным и интересным, позволяют гораздо шире рассмотреть тот или иной предмет и сделать работу с ним намного проще.

Библиография

1. Абросимов А.Г., Лазарева Ю.И. Электронные библиотеки научных и образовательных ресурсов. Казань: КГУ, 2008. 95 с.
2. Алферова О.Л. Новые возможности учебной и энциклопедической литературы в формате электронной книги // Вестник Московского государственного ун-та печати. 2015. № 6. С. 366-372.
3. Капустина О.В., Мудракова О.А. Дистанционные образовательные технологии как средство обучения математике в условиях основной школы // Сборник научных работ «Актуальные проблемы информатизации педагогического образования в диссертационных исследованиях магистрантов». М.: Издательство РГСУ, 2013. С. 68-78
4. Крюков В.В., Шахгельдян К.И. Информационные технологии в университете: стратегия, тенденции, опыт // Информационные технологии в образовании. 2016. № 3. С. 29-37.
5. Малышев Н.Г. Интеграция информационных ресурсов образовательной среды как основа развития технологий открытого образования и образовательных коммуникаций // Открытое образование. 2014. № 6. С. 13-22.
6. Мудракова О.А. Проблемы развития ИКТ-компетентности учителей информатики путем использования электронных ресурсов образовательного назначения при повышении квалификации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Майкоп: АГУ, 2012. С. 90-95.
7. Мудракова О.А. Применение математических методов анализа данных при изучении объектов гражданского общества. // Материалы VI Международного социального конгресса «Глобализация: настоящее и будущее России». М.: Издательство РГСУ, 2006. С. 139-140.
8. Мудракова О.А. Традиционные и инновационные процессы в образовании: научно-исследовательская деятельность учителя // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 9(109). С. 148-151.
9. Первалов Г.Н. Роль иллюстрации при обучении детей в школе // Сборник статей по материалам XXXII Международной студенческой научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия». URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(32\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf)
10. Шиндряева Н.М. Электронный каталог в библиотеках США // Научные и технические библиотеки. 1995. № 6. С. 54-66.

Conversion of training documents on traditional media to electronic ones as the main task of modern education

OI'ga A. Mudrakova

PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Russian State Social University,
129226, 4, Vil'gel'ma Pika st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mydrakova@mail.ru

Anastasiya O. Romanova

Bachelor,
Russian State Social University,
129226, 4, Vil'gel'ma Pika st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mydrakova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the conversion of educational documents on traditional media into electronic ones as a prerequisite for creating an educational information environment. To this day, insufficient attention is paid to this process, and therefore there is a need for theoretical analysis and understanding of this problem. The authors consider the trends of modern education, which necessitate the conversion of training documents, as well as the indisputable advantages of electronic educational resources in terms of the quality of learning. It is noted that all the advantages considered give an incentive to learning, effective independent work, and practical exercises at home. The authors conclude that today new education standards that support not the subject but the personal result of the student are in first place. Traditional carriers of educational information do not meet the modern requirements for the quality of educational literature. At this stage of the development of informatization, the conversion of educational literature on electronic media is a necessity. Modern media and interactive features make the learning process fascinating and interesting, make it possible to consider a particular subject more widely and make working with it much easier.

For citation

Mudrakova O.A., Romanova A.O. (2019) Konversiya uchebnykh dokumentov na traditsionnykh nositelyakh v elektronnye kak vazhneishaya zadacha sovremennogo obrazovaniya [Conversion of training documents on traditional media to electronic ones as the main task of modern education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 151-157.

Keywords

Conversion, training document, electronic educational resource, informatization, information and educational environment.

References

1. Abrosimov A.G., Lazareva Yu.I. (2008) *Elektronnye biblioteki nauchnykh i obrazovatel'nykh resursov* [Electronic libraries of scientific and educational resources]. Kazan': Kazan' State University.
2. Alferova O.L. (2015) Novye vozmozhnosti uchebnoi i entsiklopedicheskoi literatury v formate elektronnoi knigi [New possibilities of educational and encyclopedic literature in the format of an electronic book]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo un-ta pechati* [Bulletin of the Moscow State University of Printing Arts], 6, pp. 366-372.
3. Kapustina O.V., Mudrakova O.A. (2013) Distantionnye obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo obucheniya matematike v usloviyakh osnovnoi shkoly [Distant learning technologies as a mathematics learning tool under the conditions of the main school]. *Sbornik nauchnykh rabot "Aktual'nye problemy informatizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v dissertatsionnykh issledovaniyakh magi-strantov"* [Collection of scientific papers "Actual problems of informatization of pedagogical education in dissertation research of magistrates"]. Moscow: Publishing house of the Russian State Social University, pp. 68-78
4. Kryukov V.V., Shakhgel'dyan K.I. (2016) Informatsionnye tekhnologii v universitete: strategiya, tendentsii, opyt [Information technology at the university: strategy, trends, experience]. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information technology in education], 3, pp. 29-37.

5. Malyshev N.G. (2014) Integratsiya informatsionnykh resursov obrazovatel'noi sredy kak osnova razvitiya tekhnologii otkrytogo obrazovaniya i obra-zovatel'nykh kommunikatsii [Integration of information resources of the educational environment as the basis for the development of technologies of open education and educational communications]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open education], 6, pp. 13-22.
6. Mudrakova O.A. (2006) Primenenie matematicheskikh metodov analiza dannykh pri izuchenii ob"ektov grazhdanskogo obshchestva [The use of mathematical methods of data analysis in the study of civil society]. *Materialy VI Mezhdunarodnogo sotsial'nogo kongressa "Globalizatsiya: nastoyashchee i budushchee Rossii"* [Proc. Int. Congress "Globalization: Present and Future of Russia"]. Moscow: Publishing house of the Russian State Social University, pp. 139-140.
7. Mudrakova O.A. (2012) Problemy razvitiya IKT-kompetentnosti uchitelei in-formatiki putem ispol'zovaniya elektronnykh resursov obrazovatel'nogo naznacheniya pri povyshenii kvalifikatsii [Problems of developing ICT competence of teachers of informatics by using electronic resources for educational purposes with advanced training]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]. Maikop: Adygea State University, pp. 90-95.
8. Mudrakova O.A. (2012) Traditsionnye i innovatsionnye protsessy v obrazova-nii: nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchitelya [Traditional and innovative processes in education: research activity of the teacher]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta* [Scientific notes of the Russian State Social University], 9 (109), pp. 148-151.
9. Perevalov G.N. Rol' illyustratsii pri obuchenii detei v shkole [The role of illustration in teaching children at school]. *Sbornik statei po materialam XXXII Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya"* [Proc. Int. Conf. "Scientific community of students of the XXI century"]. Available at: [http://sibac.info/archive/guman/5\(32\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf) [Accessed 17/05/19].
10. Shindryaeva N.M. (1995) Elektronnyi katalog v bibliotekakh SShA [Electronic catalog in US libraries]. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki* [Scientific and technical libraries], 6, pp. 54-66.

УДК 796. 966-053.6 (075)

**Анализ содержания федерального стандарта
спортивной подготовки по виду спорта хоккей**

Пудло Петр Максимович

Старший преподаватель,
кафедра «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Илькин Алексей Николаевич

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания,
Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова,
432071, Российская Федерация, Ульяновск, площадь Ленина, 4/5;
e-mail: plot17@list.ru

Романов Михаил Иванович

Старший преподаватель,
кафедра «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Михно Леонид Владимирович

Доктор педагогических наук,
профессор кафедры «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Плотников Вадим Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры, спорта
и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Аннотация

В настоящей статье проведен анализ содержания введенного в действие федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта хоккей и сравнение его с практически функционированием спортивной школы. На основе проведенного аналитического исследования и сравнения выявлены положительные стороны (введение в действие федерального стандарта частично систематизирует работу и направления всех процессов в хоккейных организациях РФ) и недостатки (отсутствие критериев определения результативности по виду спорта; невозможность применения некоторых тестов; несоответствие терминологии), влияющие на: эффективность учебно-тренировочного процесса, организацию соревновательной деятельности юных хоккеистов на всех этапах подготовки, управление организационной работой спортивной школы (отделения, секции) по хоккею с шайбой и организацию подготовки юных хоккеистов. С помощью анализа литературных источников в области хоккея сравнены между собой более ранняя информация, представленная в программах подготовки, с практической организацией работы хоккейной школы (секции, отделения) и информация, представленная в федеральном стандарте по виду спорта хоккей. Выводы позволяют сделать определить значительные разногласия между практической организацией работы хоккейных организаций, программой подготовки и основами теории и методики хоккея с содержанием федерального стандарта по виду спорта хоккей. Результаты аналитического исследования могут применяться различными специалистами в области практической подготовки юных хоккеистов.

Для цитирования в научных исследованиях

Пудло П.М., Илькин А.Н., Романов М.И., Михно Л.В., Плотников В.В. Анализ содержания федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта хоккей // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 158-165.

Ключевые слова

Соревновательная деятельность, спортивная подготовка, учебно-тренировочный процесс, федеральный стандарт, хоккей, юные хоккеисты.

Введение

В настоящий момент в детско-юношеском хоккее происходят определенные изменения и процессы. Так, утверждены и введены в действие некоторые документы. Также, в соответствии с законом, «...организации, осуществляющие спортивную подготовку, обеспечивают соблюдение федеральных стандартов спортивной подготовки, разрабатывают и реализуют на основе данных стандартов программы спортивной подготовки».

Обзор и анализ литературных источников [Михно, 2013, 2014, 2016, 2017; Плотников, 2008, 2009, 20012, 2013; Савин, 2006; Филатов, 2014, 2015] показывают, что данная тематика не

рассмотрена вообще, хотя без соответствующих документов функционирование хоккейных организаций совершенно невозможно.

Методы и организация исследования

Источником первичной информации ситуации служили сведения, полученные с помощью изучения и анализа содержания федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта хоккей (ФСВСХ). Параллельно происходило сравнение его содержания с практической организацией работы хоккейной организации и программой [Савин, 2006].

Результаты и их обсуждение

На основе изучения и анализа ФСВСХ нами были выявлены следующее:

I. Недостатки:

1) Рассмотрим приведенную ниже таблицу 1.

Таблица 1 – Влияние физических качеств и телосложения на результативность по виду спорта

№	Физические качества и телосложение	Уровень влияния
1	Скоростные способности	3
2	Мышечная сила	2
3	Вестибулярная устойчивость	3
4	Выносливость	2
5	Гибкость	2
6	Координационные способности	3
7	Телосложение	1

Условные обозначения (по ФСВСХ): 3 – значительное влияние; 2 – среднее влияние; 1 – незначительное влияние.

Анализ данной таблицы позволил выявить следующее:

– отсутствует информация относительно того, какими методами математической статистики необходимо оперировать для определения данного влияния и для получения именно таких уровней влияния;

– отсутствуют критерии, по которым определена результативность по виду спорта;

– тесты, применяющиеся для определения уровня воспитания гибкости, вестибулярной устойчивости, оценке типа телосложения, не указаны в ФСВСХ и не разработаны, как не указаны и их нормативные показатели.

2) Рассмотрим приведенную ниже таблицу 2.

Таблица 2 – Нормативы общей и специальной физической подготовки для зачисления в группы на этапы подготовки (для юношей)

№	Развиваемое физическое качество	Контрольные упражнения (тесты)		
		Начальной подготовки	Спортивной специализации	Спортивного совершенствования
1	Быстрота	Бег на 20 м с высокого старта (не более 4,3 с)	Бег 30 м старт с места (не более 5,2 с)	Бег 30 м старт с места (не более 4,1 с)
		Бег на коньках на 20 м (не более 4,3 с)	Бег на коньках 30 м (не более 5,6 с)	Бег на коньках 30 м (не более 4,3 с)
		-	Бег 400 м (не более 74 с)	Бег 400 м (не более 59 с)

№	Развиваемое физическое качество	Контрольные упражнения (тесты)		
		Начальной подготовки	Спортивной специализации	Спортивного совершенствования
2	Сила	Прыжок в длину толчком с двух ног (не менее 160 см)	Приседания со штангой с весом 100% собственного веса (не менее 10 раз)	Приседания со штангой с весом 100% собственного веса (не менее 22 раза)
		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (не менее 37 раз)	Пятикратный прыжок в длину (не менее 8 м)	5-кратный прыжок в длину (не менее 13,2 м)
		-	Подтягивание на перекладине (не менее 8 раз)	Подтягивание на перекладине (не менее 15 раз)
3	Выносливость	-	Бег 3000 м	Челночный бег на коньках 5 x 54 м (не более 38 с)
4	Техническое мастерство	Обязательная техническая программа		
5	Координационные способности	Бег на коньках на 20 м спиной вперед (не более 6,3 с)	Челночный бег на коньках 6 x 9 м (не более 16,4 с)	Бег по малой восьмерке лицом и спиной вперед (не более 21 с)
		Слаломный бег на коньках без шайбы (не более 12,3 с)	Бег по малой восьмерке лицом и спиной вперед (не более 27 с)	-
		Челночный бег 4x9 м (не более 11,1 с)	-	-
		Челночный бег на коньках 6x9 м (не более 16,4 с)	-	-

Как видно из таблицы 2:

– в названии таблицы применен термин «подготовка», в то время как тесты используются для определения уровня подготовленности.

Помимо этого:

– этап начальной подготовки:

а) в тесте «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» приведен норматив – не менее 37 раз. Но в соответствии с уровнем развития и физической подготовленности дети данного возраста не могут выполнить данный норматив технически правильно столько раз;

б) тест «Слаломный бег на коньках без шайбы» определяет уровень развития координационных способностей, но в ранее рекомендованной программе спортивной подготовки [Плотников, 2013] данный тест оценивал уровень технической подготовленности. Что поменялось?

в) на этапе начальной подготовки в приоритете общефизическая и техническая подготовка, однако тесты на определение уровня технической подготовленности отсутствуют. Вместо этого фигурирует «Техническое мастерство», которое включает в себя понятие намного шире, чем подготовка. В содержании же уже применяется термин «обязательная техническая программа». Какие тесты необходимо применять? Какие нормативные показатели должны быть?

– спортивная специализация:

а) какой смысл в тесте «бег на 400 м для детей 11-15 лет за 74 секунды» в данном возрасте? Как этот тест и/или его результат может влиять на эффективность обучения и на результат соревновательной деятельности?

б) какой смысл применения теста в данном возрасте «Приседание со штангой с весом 100% собственного веса при нормативе «не менее 10 раз»? В соответствии с возрастом, уровнем развития и подготовленности для детей данного возраста этот тест просто опасен для здоровья и поэтому не может быть выполнен.

в) в тесте «Бег на 3000 м» нет нормативного показателя. Тогда какой смысл в реализации данного теста без учета времени?

г) каким образом тест «Бег по малой восьмерке лицом и спиной вперед» (норматив не более 27 с) оценивает уровень развития координационных способностей, в то время как в ранее действующей программе [там же] до введения ФСВСХ данный тест оценивал уровень технической подготовленности?

д) тесты на определение уровня технической подготовленности отсутствуют. Вместо этого фигурирует «Техническое мастерство», которое включает в себя понятие намного шире, чем подготовка. В содержании же уже применяется термин «обязательная техническая программа». Какие тесты необходимо применять? Какие нормативные показатели должны быть?

е) в 1 столбе – «Развиваемое физическое качество» - применяется термин «техническое мастерство», во 2 столбе применяется термин «обязательная техническая программа».

– этап спортивного совершенствования:

а) на каком основании тест «Бег по малой восьмерке лицом и спиной вперед (норматив не более 21 с)» отнесен на оценку уровня развития координационных способностей, в то время как в ранее действующей программе [там же] до введения ФСВСХ данный тест оценивал уровень технической подготовленности?

б) в 1 столбе «Развиваемое физическое качество» применяется термин «техническое мастерство», во 2 столбе применяются термины «обязательная техническая программа», но сами тесты отсутствуют. Какие тесты необходимо применять? Какой результат должен быть?

Все этапы подготовки:

– не приведены тесты и контрольные нормативы для вратарей. Каким образом оценивать уровень их подготовленности?

II. Преимущества:

1. ФСВСХ хоть и частично, но регламентирует организацию учебно-тренировочного, образовательного и соревновательного процессов в хоккейных организациях.

2. Введение в действие данного ФСВСХ частично систематизирует работу и направления всех процессов в хоккейных организациях РФ.

Заключение

Результаты обзора и анализа специализированной научно-методической литературы по теме исследования свидетельствуют о не освещении рассматриваемой темы исследования. Проведенное нами исследование выявило значительные разногласия между практической организацией работы хоккейных организаций, программой подготовки и основами теории и методики хоккея с содержанием федерального стандарта по виду спорта хоккей. Ориентация практической деятельности хоккейной организации на 100%-ое содержание федерального стандарта по виду спорта хоккей будет вносить разногласия в функционирование хоккейной организации.

Библиография

1. Михно Л.В. Анализ индивидуальных и командных технико-тактических действий в современном хоккее // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 57-63.

2. Михно Л.В. Концепция развития и использования катков с синтетическим льдом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 10 (104). С. 125-128.
3. Михно Л.В. Применение методов теории распознавания образов в задачах психологического отбора хоккеистов по данным личностного опросника // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 3 (109). С. 158-165.
4. Михно Л.В. Повышение спортивной квалификации хоккеистов в условиях образовательного процесса в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. №1 (143). С. 218-222.
5. Плотников В.В. Интеллектуальная подготовленность хоккеистов на этапе углубленной // Искусство и образование. 2009. № 8. С. 72-76.
6. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовленность хоккеистов 13-14 лет в соревновательном периоде // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 11(13). С. 81-84.
7. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовка хоккеистов на этапе углубленной специализации // Омский научный вестник. 2012. № 5(112). С. 211-214.
8. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовка хоккеистов на этапе углубленной специализации // Вестник Башкирского университета. 2013. № 2 (том 18). С. 531-535.
9. Савин В.П. и др. Хоккей: программа спортивной подготовки для детско-юношеских школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М.: Советский спорт, 2006. 101 с.
10. Филатов В.В. Мотивы выбора занятий хоккеем на предварительном этапе подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 10 (116). С. 216-219.
11. Филатов В.В. Обоснование нормативных оценок показателей подготовленности хоккеистов на предварительном этапе подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С. 186-190.

Content analysis of the Federal Standard of Hockey Training

Petr M. Pudlo

Senior Lecturer,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Aleksei N. Il'kin

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Athletic Disciplines and Physical Education,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, 4/5, Lenina square, Ulyanovsk, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Mikhail I. Romanov

Senior Lecturer,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Leonid V. Mikhno

Doctor of Pedagogy,
Professor of the Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Vadim V. Plotnikov

Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Abstract

The present article analyses the content of the valid Federal Standard of Hockey Training and compares it with the practical operation of a sport school. The implemented analytical research and comparison revealed some advantages (enforcement of the federal standard partially systematizes the work and the direction of all processes at hockey institutions of the Russian Federation) and disadvantages (absence of criteria for determining performance as per the type of sport; failure to use some tests; terminology nonconformance) that influence on the following: training process efficiency, arrangement of competitive activities of junior hockey players at all training stages, management of the ice hockey sport school (department, section) and organization of junior hockey players' training. Analysis of hockey literature sources helped to compare the earlier data presented in the training programs with the practical organization of hockey school (department, section) work and the data presented in the federal hockey standard. The conclusions allow to determine the significant disagreements between the practical organization of the hockey institutions' work, the training program and the basics of the theory and methodology of hockey with the content of the federal hockey standard. The analytical research findings can be used by different specialists in the field of practical training of junior hockey players.

For citation

Pudlo P.M., Il'kin A.N., Romanov M.I., Mikhno L.V., Plotnikov V.V. (2019) Analiz sodержaniya federal'nogo standarta sportivnoi podgotovki po vidu sporta khokkei [Content analysis of the Federal Standard of Hockey Training]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 158-165.

Keywords

Competitive activity, sports training, training process, federal standard, hockey, junior hockey players.

References

1. Filatov V.V. (2014) Motivy vybora zanyatii khokkeem na predvaritel'nom etape podgotovki [The concept of development and use of ice rinks with synthetic ice]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 10 (116), pp. 216-219.

2. Filatov V.V. (2015) Obosnovanie normativnykh otsenok pokazatelei podgotovlennosti khokkeistov na predvaritel'nom etape podgotovki [The motives for choosing hockey lessons at the preliminary stage of preparation]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 4 (122), pp. 186-190.
3. Mikhno L.V. (2016) Analiz individual'nykh i komandnykh tekhniko-takticheskikh deistvii v sovremennom khokkee [Analysis of individual and team technical and tactical actions in modern hockey]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 2 (132), pp. 57-63.
4. Mikhno L.V. (2013) Kontseptsiya razvitiya i ispol'zovaniya katkov s sinteticheskim l'dom [The concept of development and use of ice rinks with synthetic ice]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 10 (104), pp. 125-128.
5. Mikhno L.V. (2014) Primenenie metodov teorii raspoznavaniya obrazov v zadachakh psikhologicheskogo otbora khokkeistov po dannym lichnostnogo oprosnika [Application of methods of the theory of pattern recognition in the problems of psychological selection of hockey players according to the personality questionnaire]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 3 (109), pp. 158-165.
6. Mikhno L.V. (2017) Povyshenie sportivnoi kvalifikatsii khokkeistov v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Improving the sports qualifications of hockey players in the educational process at the university]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 1 (143), pp. 218-
7. Plotnikov V.V. (2009) Intellektual'naya podgotovlennost' khokkeistov na etape uglublennoi [Hockey players' intellectual readiness at the in-depth stage]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education], 8, pp. 72-76.
8. Plotnikov V.V. (2008) Tekhniko-takticheskaya podgotovlennost' khokkeistov 13-14 let v sorevnovatel'nom periode [Technical and tactical preparedness of hockey players 13-14 years old in the competitive period]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 11(13), pp. 81-84.
9. Plotnikov V.V. (2012) Tekhniko-takticheskaya podgotovka khokkeistov na etape uglublennoi spetsializatsii [Technical and tactical training of hockey players at the stage of in-depth specialization]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Herald], 5(112), pp. 211-214.
10. Plotnikov V.V. (2013) Tekhniko-takticheskaya podgotovka khokkeistov na etape uglublennoi spetsializatsii [Technical and tactical training of hockey players at the stage of in-depth specialization]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the University of Bashkir], 2, 18, pp. 531-535.
11. Savin V.P. et al. (2006) *Khokkei: programma sportivnoi podgotovki dlya detsko-yunosheskikh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunosheskikh shkol olimpiiskogo rezerva* [Hockey: a program of sports training for children and youth schools, specialized children and youth schools of the Olympic reserve]. Moscow: Sovetskii sport Publ.

УДК 37.01

Культурные трансформации высшего образования: на пути к университету эпохи сверхсложности

Карелин Владислав Михайлович

Кандидат философских наук,
доцент,

доцент кафедры современных проблем философии,
Российский государственный гуманитарный университет,
125993, Российская Федерация, Москва, площадь Миусская, 6;
e-mail: vlad.karelin@gmail.com

Аннотация

В статье проанализированы современные тенденции эволюции университета как социокультурного проекта. В качестве методологической основы исследования использована модель, представляющая историю развития современного университета через трансформацию его основополагающей идеи, последовательно предполагавшей обращение к ценностям разума, культуры, совершенства. Современные модели университета в соответствии с таким подходом следует определять как строящиеся на нормативно-ценностном фундаменте, а на коммуникативных основаниях. В работе показано, что в соответствии с такой установкой, современный социокультурный контекст требует описания в терминах неопределенности и сложности, а также сверхсложности. Современный университет предстает соответствующим такому подходу, т.к. не только развивается в соответствии с социальными реалиями, но и влияет на формирование социальной сверхсложности. Часто обсуждаемое в настоящее время состояние кризиса университета в этой оптике выглядит всего лишь как переходное, и вопрос будущих моделей «университета сверхсложности» – это вопрос поиска оснований, которые не будут нести оттенков административной тотальности, познавательной фундаментальности и т.п. Основания таких моделей стоит определить не как нормативно-легитимирующие, а как коммуникативные и практико-ориентированные.

Для цитирования в научных исследованиях

Карелин В.М. Культурные трансформации высшего образования: на пути к университету эпохи сверхсложности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 166-172.

Ключевые слова

Высшее образование, университет, развитие образования, сверхсложность, коммуникация.

Введение

Университет как культурно-исторический проект существует много столетий, а в настоящее время можно говорить об устойчивой модели университета, сформировавшейся за последние два века. В своем привычном виде он резко отличается от других социальных институтов, в том числе образовательных. Отличен он и от науки, но в силу прагматически обусловленной близости к ней, динамика его развития во многом сопряжена с процессами научного сообщества.

Объяснить такую динамику может подход Т. Куна, обосновывающий значение социальной детерминированности знания. Развитие науки нередко объясняется Куном в его классической работе «Структура научных революций» через обращение к реалиям университетского образования: функциям учебника, фигуре студента, научно-образовательной социализации и т.д. Так, говоря об принципах научной работы, ученый подчеркивает, что наука в зрелом состоянии строится на парадигме – совокупности теоретико-мировоззренческих фундаментальных установок. Они рождаются не только внутри науки, но и закладываются в образовательной подготовке, которая снабжает необходимыми знаниями и дает право профессиональной деятельности [Кун, 2001, 27]. Изучение парадигм – ключевой концептуальный компонент высшего образования, что обеспечивает устойчивость научного сообщества; это состояние Кун определяет как «нормальную науку», тем самым говоря о конструктивном факторе догматичности в научно-образовательной социализации, моделирующего карьеру профессионала от первого курса до диссертации и самостоятельной работы [Кун, 2001, 78]. Важный инструмент этой социализации – вузовский учебник, служащий «зеркалом» положения дел в науке и обеспечивающий «концептуальную социализацию» (с одной стороны, подавая информацию в удобном виде, с другой – отбирая знания, определяемые как необходимые и правильные). Идея парадигмального развития предполагает, что в результате революционных перемен для научного сообщества меняется историческая перспектива ценности знания, а это совместно влияет как на логику научных публикаций, так и на структуру учебников [Кун, 2001, 18].

Благодаря такому подходу, нетрудно заметить, что научное знание во многом структурируется ценностными установками, исходящими от науки, а в дальнейшем транслируются и дополнительно корректируются политикой знания в системе образования. Следовательно, важным средством разработки содержания научных теорий являются ценности, а пространством непосредственной их реализации служит университет. Можно утверждать, что вузовское приобщение к науке – сфера не столько педагогики, эпистемологии, социальной инженерии и т.п., сколько область реализации ценностных дискурсов. Поэтому формирование университетского знания структурируется прежде всего прагматическими ориентирами, базирующимися на аксиологических установках, в свою очередь определяемых культурно-историческим контекстом.

Аксиологическое измерение университета

В плане исторического рассмотрения ценностный дискурс заявляет о себе особенно остро со становлением европейского университета современной формации, берущей начало с Гумбольдтовского университета. Говоря о принципах работы Берлинского университета с 1810-х гг., мы постоянно сталкиваемся с описанием его не только бюрократической, но и

ценностно-нормативной структуры. Ценностное измерение образования можно найти и в догумбольдтовском университете. Однако новый аксиологический акцент иной: ценности декларируются явным образом и часто провозглашает сам же университет, оказываясь и субъектом, и объектом собственной рефлексии, – что резко выделяет гумбольдтовский проект на фоне предыдущих и оставляет отпечаток на дальнейшей теории университета. До настоящего времени проблема миссии университета – типично ценностно-ориентированная по своему характеру тематика – становится неотъемлемой частью дискуссий о задачах и перспективах университета [Коллини, 2016, 46–48].

Ценностная сторона осмысления феномена университета далеко не ограничивается анализом миссии и связанной с ней этической проблематики, ориентированной на вопросы культуры человечества и морали. В рамках экспликации социально значимых ценностей науки и высшего образования можно обнаружить концептуальные конструкции, которые объясняют значимость и университета вообще, и значимость именно гумбольдтовской модели в частности. Вслед за концепцией Билла Ридингса, в дискурсе университета часто выделяют социальные ценности, функционирующие в качестве друг за другом возникающих стержневых «идей эпохи»: идеи разума, культуры и совершенства.

Эволюция идеи университета как социокультурного проекта

Понятие «разума» и часто неявно ассоциированные с ним идеи «знания – силы», уверенности в пользе прогресса, по мнению Б. Ридингса, выступают смыслообразующим каркасом для понимания сути университета, в частности, И. Кантом. Здесь «разум» не только философская категория и детерминанта идеальной образовательной среды: эта категория вплетена в сеть других идей, выступая обоснованием и для них, и для внешних целей университета. «Размышляя об Университете, Кант также впервые затрагивает проблему возможности соединения разума и государства, знания и власти. <...> Принципиально важно, что для этого он вводит фигуру субъекта, способного рационально мыслить и осуществлять республиканскую политику» [Ридингс, 2010, 31]. В таком свете дискурс разума и дискурс университета оказываются опорой для легитимации ценностей, лежащих за их пределами – по крайней мере, власти и государственности. Например, для унификации – принципа в отношении культуры на национальном уровне, обеспечивающем единообразие социальных идентичностей и институционализацию государством всего пространства политических отношений.

Другое понятие – «культура» – субстрат дальнейшего развития идеи университета. Оно позволяет развернуться политически ориентированному идеалу унификации, служащему легитимации образа культуры, которая на деле является «культурой с определенным артиклем», т.е. такой, которая служит целям укрепления национально-государственного суверенитета – как внутренней самодостаточности и внешней независимости. Не отбрасывая прочих концепций, модель гумбольдтовского университета впитывает в себя именно таким образом окрашенные идеалы культуры и, становясь в дальнейшем широко распространенной, репродуцирует их в дальнейшей истории университета.

По Ридингсу, идея следующей эпохи – нашего времени – «совершенство». Тематически она продолжает установки доминантности и тотальности разума и превосходстве подкрепленной символической силой власти культуры. Однако современный дискурс университетского совершенства несопоставим с идеологией совершенства гумбольдтовского университета; причина – в радикально изменившемся характере социально-экономических отношений.

Процессы глобализации превращают идеал локально-национального университета в анахронизм, и актуальная модель университета, ориентируясь на «транснациональное», ослабляет значимость «национального» в силу размывания национальных границ. Главной проблемой современного университета становится то, что его прежние задачи поддержки просвещения и знания, питающих друг друга, уходят в тень – и идеалы образования и науки уже не играют смыслообразующей роли, попросту становясь наполнителем бюрократической структуры. «Идея национальной культуры больше не придает происходящему в Университете всеохватывающий идеологический смысл, вследствие чего вопрос о том, что именно преподается или производится в качестве знания, становится все менее значимым» [Ридингс, 2010, 27].

Переход к современному состоянию показал несостоятельность объясняющих миссию университета категорий «культура» или «совершенство». Это касается и многих других идей, претендующих на фундаментальность. Терминологические обозначения общественных функций университета теперь не отсылают к реально действующим явлениям, хотя и продолжают использоваться. Этот процесс Ридингс определяет как «дереференциализацию», отмечая потерю значения у терминов «культура», «совершенство» и даже «университет». Подобная практика сейчас оказывается довольно широкой: похожее происходит со множеством понятий, которые отсылают к изменчивым и контекстуально очень ограниченными явлениям. Иногда такие понятия оказываются изначально неоднозначными, типичным примером чему служат дискуссии о «гуманности» и «гуманитарности» в высшем образовании, порой неосторожно смешивающие семантику этих понятий [Nussbaum, 2015].

Имеющееся состояние дел можно объяснить столкновением идеологий университета, долго существовавших и выглядящих устойчивыми, – с действительностью, не изоморфной этим идеологиям, и развивающихся в ней новых ориентиров образования [Барнетт, 2013, 11]. Это приводит к новым дискуссиям о легитимации университета как проекта в целом с провокационными предложениями отказаться от идеи университета вообще. Это не обязательно повлечет уничтожение университета, а, скорее, приведет к перестройке структуры педагогического сообщества и формированию университета «без идеи», жизнь которого должна строиться не на идеологии знания, а опираться на децентрализованную практику социальной коммуникации [Readings, 1997, 31].

Университет в мире сверхсложности и неопределенности

Многие современные подходы к анализу современного общества часто обозначаются как релятивистские, нефундаменталистские и т.д. Они показывают мир как принципиально лишенный оснований, включая в свой тезаурус понятия «неопределенность», «непредсказуемость», «нестабильность» и т.п. В социогуманитарных исследованиях идеи недетерминистично устроенной жизни порой находят прямое отражение в названиях распространенных метафор: «ирония» (Р. Рорти), «общество риска» (У. Бек), «текущая современность» (З. Бауман) и др. По мысли британского исследователя образования Рональда Барнетта, современный мир нужно рассматривать не просто как сложный, а как «сверхсложный». «Сверхсложность – это такой тип сложности, при котором наши схемы понимания мира оказываются проблематичными. Это высшая степень сложности, когда мы вынуждены по мере возможности искать новые способы жизни и даже выживания в мире, где все наши схемы постоянно проверяются на прочность и подвергаются сомнению» [Барнетт,

2013, 15]. Университет не только отражает это состояние, но и формирует его – в силу того, что современное высшее образование часто ставит акцент не на обретении умений и знаний, а на развитии адаптивности и самостоятельности.

Черты университета в эпоху сверхсложности можно осмыслить исходя из следующих установок [Барнетт, 2013, 16–18]: 1) «критическая междисциплинарность»; университет – как место культивации неопределенности – требует реализации творческого подхода, которому нужно не только опираться на разнообразные дисциплины, но и прибегать к их синтезу, который может оказаться парадоксальным, но должен быть конструктивным; 2) «коллективный самоанализ» – следствие предыдущей установки, которое предполагает рефлекссию образовательной системы по поводу результатов коммуникации; 3) «обновление целей»: отказ от жесткого долгосрочного стратегического планирования, допущение вариативности при решении проблем в зависимости от изменений обстоятельств (этот принцип, как и прочие, затрагивает и нормы бюрократической организации, и ценностно-прагматические нормы студентов как будущих профессионалов); 4) «подвижность границ»: академические идентичности нужны лишь в той мере, в какой способствуют решению выбранных задач; 5) «вовлеченность»: в эпоху сверхсложности университету следует взаимодействовать с другими социальными институтами, чья работа затрагивает сферы производства знания и профессиональной деятельности; 6) «коммуникативная терпимость»: это установка, допускающая фундаментальное несоответствие картин мира и при этом призывающая принимать конкурирующие картины для решения проблема, а также призывающая носителей альтернативных точек зрения высказывать свои идеи.

Заключение

Схема культурной трансформации высшего образования на базе смены базовых идей «разум – культура – совершенство» требует в настоящее время дополнения новыми принципами. По Ридингсу, это не принципы историчной «идеи», а принципы коммуникации, обеспечивающей взаимодействие университета как системы с его субструктурами и внешней средой. Говоря о том, что идеология, центрированная на укреплении национальной культуры и в силу этого дававшая университету право определять себя в перспективе исторического развития, уже изжила себя, Ридингс определяет формирующийся сейчас университет как «постисторический» – из-за ненужности какой-то глобальной идеи для его функционирования. В силу изменчивости социальной среды, а также влияния университета на эту изменчивость социальный контекст можно определить как эпоху сверхсложности.

Часто обсуждаемое в настоящее время состояние кризиса университета в этой оптике выглядит всего лишь как переходное, и вопрос будущих моделей «университета сверхсложности» – это вопрос поиска оснований, которые не будут нести оттенков административной тотальности, познавательной фундаментальности и т.п. Основания таких моделей стоит определить не как нормативно-легитимирующие, а как коммуникативные и практико-ориентированные.

Библиография

1. Барнетт Р. Осмысление университета // Теоретические вопросы образования. Минск: БГУ, 2013. С. 5-30.
2. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2001. 608 с.
3. Коллини С. Зачем нужны университеты? М., 2016. 264 с.

4. Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010. 192 с.
5. Nussbaum M.C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015. 192 p.
6. Readings B. Theory after Theory: Institutional Questions // The Politics of Research. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997. P. 21-33.

Cultural transformations of higher education: towards the university in the age of supercomplexity

Vladislav M. Karelin

PhD in Philosophy,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Modern Problems of Philosophy,
Russian State Humanitarian University,
125993, 6, Miuskaya square, Moscow, Russian Federation;
e-mail: vlad.karelin@gmail.com

Abstract

The article deals with modern tendencies of evolution of the University as a social and cultural project of the European intellectual culture. The research uses the methodological framework introduced by the research of post-historical studies of the university, conducted by Bill Readings. According to the approach, the history of the modern University could be represented through the evolution of its basic idea, which changed from the idea of “reason” to the idea of “culture” and finally switched to the modern idea of “excellence”. The methodology utilizes the conception of transformation of these ideas, which must finally disappear. Consequently, it would not lead to disappearance of the University, but it will turn it into a non-ideological project; it means that higher education will be based not on axiological values, but on pragmatical ones. The resulting changes will affect both the general syllabus and the pedagogical process as well as the bureaucracy of education. According to the model of Ronal Barnett, such models of the University requires the interpretation in terms of social uncertainty and complexity. Furthermore, the modern state of social dynamics could be described not as “complex”, but as “supercomplex” because of increasing pace of changes. The other reason of such description is. the fact that modern University wields strong influence on social processes. The most significant traits of the project of University are interdisciplinarity, critical approach, communicative tolerance, intellectual flexibility and adaptive strategy planning.

For citation

Karelin V.M. (2019) Kul'turnye transformatsii vysshego obrazovaniya: na puti k universitetu epokhi sverkh slozhnosti [Cultural transformations of higher education: towards the university in the age of supercomplexity]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 166-172.

Keywords

Higher education, university, educational development, over-complexity, communication.

References

1. Barnett R. (1997) *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London. (Russ. ed.: Barnett R. (2013) *Osmyslenie universiteta*. In: *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya*. Minsk: BSU).
2. Collini S. (2012) *What Are Universities For?* London. Penguin Books Ltd. (Russ. ed.: Kollini S. (2016) *Zachem nuzhny universitety?* Moscow).
3. Kuhn T. (1996) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. (Russ. ed.: Kun T. (2001) *Struktura nauchnykh revolyutsii*. Moscow: AST Publ.).
4. Nussbaum M.C. (2015) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
5. Readings B. (1997) *Theory after Theory: Institutional Questions*. In: *The Politics of Research*. New Brunswick: Rutgers University Press.
6. Readings B. (1996) *University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press. (Russ. ed.: Ridings B. (2010) *Universitet v ruinakh*. Moscow).

УДК 37.07**Анатомическое моделирование как дополнительный метод организации самостоятельной работы студентов медицинского университета в процессе изучения анатомии человека****Кульбах Ольга Станиславовна**

Доктор медицинских наук,
профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2;
e-mail: os_koulbakh@mail.ru

Зинкевич Елена Романовна

Доктор педагогических наук,
доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2;
e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Леонтьев Сергей Валерьевич

Кандидат медицинских наук,
доцент кафедры клинической анатомии и оперативной хирургии,
Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова;
197022, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, 6-8;
e-mail: s.leontjev@yandex.ru

Торопкова Елена Вениаминовна

Кандидат медицинских наук,
доцент кафедры анатомии,
Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2;
e-mail: elenatoropkova@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена одному из нетрадиционных методов организации самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения анатомии человека – анатомическому

моделированию – изготовлению студентами скульптурных моделей различных органов. Этот практический метод обучения способствует развитию мануальных навыков, моторной памяти, творческих способностей, креативности, воображения участников образовательного процесса. Наряду с этим анатомическое моделирование обеспечивает реализацию принципа наглядности в обучении, облегчает процесс восприятия и способствует формированию более прочного, осознанного ментального образа строения тела человека. В статье рассматриваются методические аспекты преподавания анатомии человека. В процессе обучения используется деятельностный подход, реализуемый в виде анатомического моделирования, выступающего одним из методов организации самостоятельной работы студентов медицинского университета. В настоящее время самостоятельная деятельность, направляемая и контролируемая преподавателем, становится актуальной в связи с реализацией компетентностного подхода в высшем образовании. На кафедре клинической анатомии и оперативной хирургии имени профессора М.Г. Привеса Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени акад. И.П. Павлова в течение последних лет используются различные варианты изготовления анатомических моделей практически по всем разделам курса с помощью пластики, художественной глины и других материалов, применяемых для скульптурной лепки и реставрации произведений искусства.

Для цитирования в научных исследованиях

Кульбах О.С., Зинкевич Е.Р., Леонтьев С.В., Торопкова Е.В. Анатомическое моделирование как дополнительный метод организации самостоятельной работы студентов медицинского университета в процессе изучения анатомии человека // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 173-180.

Ключевые слова

Анатомическое моделирование, анатомия человека, практический метод обучения, принцип наглядности, медицина.

Введение

Учебная дисциплина «Анатомия человека» является одной из фундаментальных в системе профессиональной подготовки будущих врачей. По мнению российских ученых, «для успешного преподавания необходимы не только профессиональные медицинские знания, но и глубокие знания и умения в области теории и методики преподавания» [Есауленко, 2011, 30]. Методическая готовность преподавателя позволяет разнообразить формы и методы работы с обучающимися в современных образовательных условиях, в частности, предложить различные альтернативные подходы к организации самостоятельной работы при изучении курса анатомии человека.

Нельзя не отметить значение анатомии для последующего усвоения клинических дисциплин и дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Вместе с тем студенты нередко испытывают значительные трудности в процессе изучения анатомии, так как традиционно описательная, насыщенная латинской терминологией, объемная и, на первый взгляд, лишенная какой-либо логической взаимосвязи между разделами изучаемого материала наука требует сосредоточенного внимания, хорошей памяти, организованности и значительного времени для ее освоения.

При изучении анатомии обязательным дополнением к опорным конспектам лекций и учебной литературе являются различные виды визуализации изучаемого материала и формы организации учебно-познавательной деятельности. Такую возможность предоставляют нам современные информационно-коммуникационные технологии. Другим важным условием успешного овладения анатомией является работа с анатомическими препаратами и их изготовление из биологического материала, что уже не одно столетие входит в программу самостоятельной работы студентов по предмету. В процессе изучения анатомии немаловажным аспектом подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности является формирование четкого представления о строении и топографии различных органов у живого человека. Такую возможность предоставляет новейшее диагностическое оборудование, позволяющее визуализировать различные структуры тела и получить ценный учебный материал не только для изучения клинических, но и теоретических дисциплин.

Основная часть

«Психолого-педагогическая наука установила, что наиболее рационально цели обучения, т. е. набор умений и знаний, усваиваются в результате самостоятельной активной деятельности обучаемого» [Хакимова, 2014, 312]. При изучении анатомии самостоятельная работа студентов играет решающую роль в формировании системы профессиональных знаний. На современном этапе развития высшего образования «центр тяжести перенесен на самостоятельную деятельность, направляемую и контролируруемую преподавателем» [Дьяченко, 2015, 77].

По мнению С.А. Кодзюкова, самостоятельность следует рассматривать «как интегральное качество личности, определяющее ее возможности осуществления самостоятельной деятельности на основе рефлексивного управления» [Кодзюков, 2014, 31].

Одним из дополнительных методов освоения анатомии может являться анатомическое моделирование, т.е. самостоятельное изготовление студентами скульптурных моделей различных органов. «Студентов необходимо включать в активную деятельность, моделирующую часть их будущих профессиональных задач» [Карпова, 2013, 108].

В процессе такой учебной работы внимание студентов сосредотачивается на самых мелких деталях строения органов, которые обычно упускаются из вида при использовании готовых препаратов и муляжей. Анатомическое моделирование является способом развития мануальных навыков, моторной памяти, творческих способностей, креативности, воображения.

Общение и сотрудничество с участниками студенческой группы в процессе совместной учебно-познавательной деятельности является важным элементом развития коммуникативных способностей. Переключение видов деятельности обучающихся в процессе самостоятельной творческой работы снижает утомляемость, положительно влияет на эмоциональный настрой, способствует развитию коллектива, а удачно созданная анатомическая модель повышает уровень их самооценки и способствует поддержанию учебной мотивации.

Особенности анатомического моделирования как дополнительного метода организации самостоятельной работы студентов

В период с 2017 по 2019 год на кафедре клинической анатомии и оперативной хирургии имени профессора М.Г. Привеса Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени акад. И.П. Павлова были апробированы различные полимерные материалы, такие как пластика, моделин, художественная глина, латексные герметики, пенополистирол. Эти материалы широко применяются для скульптурной лепки и реставрации произведений искусства, а также в бытовых целях. Следует отметить, что самостоятельная работа студентов

по изготовлению анатомических моделей требует применения нетоксичных или малотоксичных материалов, легко доступных, недорогих и удобных для использования.

К настоящему времени на кафедре используются различные варианты изготовления анатомических моделей практически по всем разделам курса. Некоторые анатомические модели могут быть изготовлены в виде наборов с учетом индивидуальных вариаций и возрастных особенностей строения органов.

В частности, при изучении раздела «Остеология» студенты могут изготовить любую из костей скелета. Нецелесообразно моделирование крупных, просто устроенных костей, строение которых легко усвоить традиционными способами. Для достижения дидактических целей рекомендуется предлагать обучающимся анатомическое моделирование тех костей, строение которых изобилует деталями при небольших размерах органа, а также отдельных костей (по выбору обучающегося), освоение строения которых представляет наибольшую сложность для студента.

В разделе «Миология» полезно предложить изготовление моделей жевательных и мимических мышц, помещенных на соответствующие части черепа, а также мышц кисти или стопы.

Широкие возможности для проявления творческой активности студентов предоставляет раздел «Спланхнология».

При изучении строения пищеварительной системы обучающиеся могут изготовить модели молочных и постоянных зубов, слюнных желез, глотки, желудка, поджелудочной железы, желчного пузыря и желчевыводящих путей с фрагментом двенадцатиперстной кишки, прямой кишки. Модели изготавливаются в натуральную величину или в уменьшенном (увеличенном) масштабе в зависимости от размеров органа и используемых материалов.

Изготовление различных моделей гортани (хрящи, их соединения, связки и мышцы, полость гортани) полезно предложить при изучении дыхательной системы.

Модели почек, внутренних женских и мужских половых органов создаются в процессе освоения темы «Мочеполовая система».

Анатомическое моделирование выполняет обучающую и развивающую функции при изучении одного из самых сложных разделов анатомии – «Нервная система». Студенты могут создавать модели стволовой части мозга, отображая детали строения его вентральной и дорсальной поверхностей, отмечая топографию черепных нервов. Несложными в изготовлении являются модели мозжечка. Более трудоемкой является работа по анатомическому моделированию полушарий большого мозга, на которых представлены особенности рельефа их дорсолатеральной, медиальной и базальной поверхностей, модели сагиттального разреза головного мозга.

Многokrратно апробировано изготовление муляжей слуховых косточек, костного и перепончатого лабиринта, органа зрения (глазное яблоко и его вспомогательный аппарат). Модели органов чувств, как правило, изготавливаются в увеличенном размере.

Самым удобным материалом для изготовления анатомических моделей небольших размеров является пластика. Это готовая к использованию специальная масса для лепки, похожая на глину. Материал является эластичным, легко режется и раскатывается, принимает любую форму и не прилипает к рукам.

В работе используется два типа пластики: отвердевающая на воздухе и требующая обжига. После затвердения материал становится очень прочным, не трескается, может быть расписан красками или декорирован. Выбор типа пластики определяется несколькими факторами: опытом исполнителя, сложностью модели, размерами препарата.

Модели обжигаются в электропечи или сухожаровом шкафу, продолжительность термического воздействия и его режим определяют цвет изделия, ее прочность и долговечность.

Обжигая препараты из белой пластики, можно достичь цветовой палитры от насыщенного белого до различных оттенков коричневого, следует заметить, что наибольшую прочность имеют модели, обожженные до светло-коричневого цвета или цвета слоновой кости.

Для создания некоторых моделей, например, внутреннего уха или отдельных внутренних органов лучше использовать цветную пластику, так как сочетание цветовых композиций увеличивает наглядность препарата.

Для формирования навыка работы с пластикой лучше начинать с изготовления просто устроенных костей, таких как носовая, слезная, сошник, подъязычная, грудина, ребра, мелкие кости стопы и кисти. В дальнейшем студентам можно предложить смоделировать и кости с более сложным строением: позвонки, нижнюю и верхнюю челюсти, небную кость и другие.

По мере приобретения опыта студенты могут переходить к более сложному моделированию, например, внутренних органов, спинного и головного мозга, а также собирать модели, состоящие из нескольких подвижно соединенных элементов.

Методика анатомического моделирования

Анатомическое моделирование из пластики состоит из нескольких этапов: изготовление препарата или деталей, из которых он будет формироваться с последующим их обжигом (для пластики, требующей термической обработки), сбор готовой конструкции из созданных деталей, окрашивание или декорирование.

В процессе лепки можно использовать стандартные скульптурные стеки и различные подручные средства (шило, вязальные спицы и т.п.).

Готовый препарат выдерживают при комнатной температуре от нескольких часов до нескольких суток, в зависимости от его размеров, что необходимо для частичного отвердевания пластики.

Обжиг моделей осуществляют при температуре 110-130⁰С в течение 10-30 минут, помещая их в коробки из пористого картона, что обеспечивает равномерный нагрев препарата. Препараты больших размеров требуют двукратного, а иногда и трехкратного обжига с интервалом 5-10 минут.

Несоблюдение условий температурного режима, увеличение продолжительности экспозиции, обжиг модели без помещения в картонный контейнер могут привести к изменению цвета, деформации и пузырению материала.

Соединить предварительно изготовленные детали можно с помощью клея или мягкой медной (латунной) проволоки. Для этого в обожженных деталях просверливают сквозные каналы с помощью микродрели, через которые пропускают проволоку. В необожженных, мягких деталях для формирования каналов используется препаровальная игла или тонкое длинное шило. Однако этот способ требует значительных навыков при работе с пластикой, так как мягкие детали легко деформируются при прокалывании.

Для окрашивания готовых моделей лучше подходят акриловые красители.

В процессе моделирования различных отделов головного мозга может применяться и пенополистерол. Из этого легкого и мягкого пористого материала можно создать основу будущей модели, например, полушарий или ствола мозга. Затем на заготовке формируются детали наружного рельефа, например, наносятся борозды, разделяющие извилины полушарий. После этого на поверхность изделия наносится и затем втирается полимерная глина (моделин). После высыхания глины на нее можно наносить любые изображения, демонстрирующие

особенности строения и топографии серого и белого вещества нервной системы, а также схематично отмечать центры локализации функций или проводящие пути.

Заключение

Анатомическое моделирование еще в большей мере обеспечивает реализацию принципа наглядности в обучении. В процессе создания моделей мануальные действия студентов, подкрепленные зрительными образами нативных и искусственных анатомических препаратов, представленных в виде образцов, облегчают процесс восприятия и способствуют формированию более прочного, осознанного ментального образа строения тела человека.

Анатомическое моделирование как дополнительный метод организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения анатомии человека позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить ее продуктивность и результативность.

Библиография

1. Дьяченко Е.В., Шихова Е.П., Носкова М.В., Кропанева Е.М. Организация и формы самостоятельной работы обучающихся медицинского вуза в условиях компетентного подхода // Научный диалог. 2015. № 4. С. 76-89.
2. Есауленко И.Э., Пашков А.Н., Плотникова И.Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 12. С. 30-31.
3. Карпова М.Р., Карась С.И. Проектное обучение в высшем медицинском образовании // Высшее образование в России. 2013. Вып. 12. С. 108-113.
4. Кодзюков С.А. Научно-методические обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 31-33.
5. Хакимова Г.А., Уста-Азизова Д.А. Процесс обучения как деятельность в дидактике высшей медицинской школы // Молодой ученый. 2014. № 12. С. 310-312.

Anatomical modeling as an additional method of organizing independent work of students of a medical university in the process of studying human anatomy

Ol'ga S. Kul'bakh

Doctor of Medical Sciences,
Professor of the Department of General and Applied Psychology
with courses in biomedical disciplines and pedagogy,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
194100, 2, Litovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: os_koulbakh@mail.ru

Elena R. Zinkevich

Doctor of Pedagogy,
Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology
with courses in biomedical disciplines and pedagogy,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
194100, 2, Litovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Sergei V. Leont'ev

PhD in Medical Sciences,
Associate Professor,
Department of Clinical Anatomy and Surgical Surgery,
Pavlov First State Medical University of Saint Petersburg,
197089, 6/8, Tolstogo st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: s.leontjev@yandex.ru

Elena V. Toropkova

PhD in Medical Sciences,
Associate Professor,
Department of Anatomy,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
194100, 2, Litovskaya st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: elenatoropkova@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to one of the non-traditional methods of organizing students' independent work in the process of studying human anatomy, anatomical modeling, which is making sculptural models of various organs by students. This practical teaching method contributes to the development of manual skills, motor memory, creativity, imagination of participants in the educational process. Along with this, anatomical modeling provides the implementation of the principle of visualization in training, facilitates the process of perception and contributes to the formation of a more durable, conscious mental image of the structure of the human body. The article discusses the methodological aspects of teaching human anatomy. In the learning process, an activity approach is used, implemented in the form of anatomical modeling, which is one of the methods for organizing the independent work of students of a medical university. At present, independent activity directed and supervised by a teacher is becoming relevant in connection with the implementation of the competency-based approach in higher education. At the Department of Clinical Anatomy and Operative Surgery of St. Petersburg State Medical University over the past years the researchers used various options for the manufacture of anatomical models in almost all sections of the course using plastic, art clay and other materials used for sculpting and restoration of works of art.

For citation

Kul'bakh O.S., Zinkevich E.R., Leont'ev S.V., Toropkova E.V. (2019) Anatomicheskoe modelirovanie kak dopolnitel'nyi metod organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov meditsinskogo universiteta v protsesse izuchenii anatomii cheloveka [Anatomical modeling as an additional method of organizing independent work of students of a medical university in the process of studying human anatomy]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 173-180.

Keywords

Anatomical modeling, human anatomy, practical teaching method, the principle of visualization, medicine.

References

1. D'yachenko E.V., Shikhova E.P., Noskova M.V., Kropaneva E.M. (2015) Organizatsiya i formy samostoyatel'noi raboty obuchayushchikhsya meditsinskogo vuza v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda [Organization and forms of independent work of students of a medical university in a competency-based approach]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 4, pp. 76-89.
2. Esaulenko I.E., Pashkov A.N., Plotnikova I.E. (2011) Teoriya i metodika obucheniya v vysshei meditsinskoi shkole [Theory and teaching methodology in higher medical school]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 12, pp. 30-31.
3. Karpova M.R., Karas' S.I. (2013) Proektnoe obuchenie v vysshem meditsinskom obrazovanii [Project-based training in higher medical education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 12, pp. 108-113.
4. Khakimova G.A., Usta-Azizova D.A. (2013) Protsess obucheniya kak deyatelnost' v didaktike vysshei meditsinskoi shkoly [The learning process as an activity in the didactics of a higher medical school]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 12, pp. 310-312.
5. Kodzyukov S.A. (2014) Nauchno-metodicheskie obespechenie razvitiya kompetentsii tselepolaganiya v samostoyatel'noi rabote [Scientific and methodological support for the development of goal-setting competence in independent work]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2, pp. 31-33.

УДК 796. 966-053.6 (075)

**Взаимосвязь показателей эффективности игры
у хоккеистов на этапе спортивного совершенствования
в соответствии с игровым амплуа в команде**

Царьков Анатолий Михайлович

Доцент кафедры «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Илькин Алексей Николаевич

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
432071, Российская Федерация, Ульяновск, пл. Ленина, 4/5;
e-mail: plot17@list.ru

Филатов Виктор Владимирович

Доцент кафедры «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Плотников Вадим Владимирович

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и методика хоккея»,
Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта,
190121, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35;
e-mail: plot17@list.ru

Аннотация

В статье рассмотрена проблемная ситуация: отсутствие информации о показателях эффективности игры у нападающих и защитников на этапе спортивного

совершенствования и их взаимосвязях друг с другом. На основании опыта подготовки хоккеистов на этапе спортивного совершенствования выявлены показатели эффективности игры у защитников и нападающих и определены ведущие: у нападающих – «результативность (забитые голы и голевые передачи)», «создание голевых ситуаций», «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении и в защите», «эффективность применения силовой борьбы»; у защитников – «начало атаки», «эффективность игры на «пяточке»», «эффективность применения силовой борьбы», «игра в неравных составах», «взаимодействие с напарником». С помощью математико-статистических методов исследования и очно-заочного анкетирования тренеров-экспертов хоккейных школ региона «Северо-Запад» между показателями определены взаимосвязи: а) у нападающих – «результативность и создание голевых ситуаций» (0,68), «создание голевых ситуаций и взаимозаменяемость в других тройках» (0,64); «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении/защите и взаимодействие с нападающими-игроками в «тройке»» (0,64); «эффективность применения силовой борьбы и взаимодействие с защитниками в «пятерке»» (0,61); у защитников – «начало атаки и взаимодействие с напарником» (0,71), «начало атаки и взаимодействие с нападающими в «пятерке»» (0,70), «эффективность применения силовой борьбы и эффективность игры около своих ворот (0,69). Также определен коэффициент конкордации Кендалла – при уровне статистической достоверности $p < 0,05$ равен $k = 0,72$. Результаты исследования могут применяться специалистами в области практической подготовки юных хоккеистов.

Для цитирования в научных исследованиях

Царьков А.М., Илькин А.Н., Филатов В.В., Плотников В.В. Взаимосвязь показателей эффективности игры у хоккеистов на этапе спортивного совершенствования в соответствии с игровым амплуа в команде // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 181-188.

Ключевые слова

Игровое амплуа, эффективность игры, этап спортивного совершенствования, юные хоккеисты, юношеский хоккей.

Введение

Тема нашего исследования – взаимосвязь показателей эффективности игры у нападающих и защитников, играющих на этапе спортивного совершенствования (ЭСС).

Спортивные результаты команды напрямую зависят от результативности игры игроков [Михно, 2016, 2017; Плотников, 2008, 2009, 20012, 2013; Филатов, 2014, 2015]. Это требует от тренера максимум информации о показателях эффективности выступления нападающих и защитников. Однако анализ проведенных исследований, касающихся исследований в данном направлении, позволяет заключить, что рассмотрены технико-тактические действия [Плотников, 2008, 20012, 2013]; спортивная квалификация хоккеистов [Михно, 2013, 2014, 2016, 2017]; интеллектуальная подготовленность хоккеистов [Плотников, 2009]; мотивы [Филатов, 2014], обоснование нормативных оценок подготовленности хоккеистов [Филатов, 2015]. В вышеуказанных исследованиях, а также программе подготовки [Савин, 2006], соответствующих

законе и приказе не исследованы и не рассмотрены показатели эффективности игры у нападающих и защитников; не приведена их значимость и взаимосвязь друг с другом.

Методы и организация исследования

Источником первичной информации служили: опыт подготовки хоккеистов на ЭСС, анализ литературных источников, анкетирование тренеров-экспертов (n=15), работающих в спортивных школах по хоккею региона «Северо-Запад». Предложенные тренерам анкеты содержали показатели, определяющие эффективность игры у нападающих и защитников. Результаты исследования обрабатывались с помощью пакета прикладных программ «Statistika 6.0».

Результаты и их обсуждение

Опыт подготовки хоккеистов на ЭСС и анализ литературных источников позволил нам выявить по 8 показателей эффективности игры у нападающих и защитников.

Все показатели были соответствующим образом [Плотников, 2008, 20012, 2013] оформлены в анкету и распространены среди тренеров-экспертов спортивных школ региона «Северо-Запад». Результаты очно-заочного анонимного анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Значимость показателей эффективности игры у нападающих и защитников по результатам анкетирования тренеров-экспертов (n=15) спортивных школ региона «Северо-Запад», %

№	Показатели	Значимость
нападающие		
1	результативность (забитые голы и голевые передачи)	100
2	создание голевых ситуаций	100
3	эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении и в защите	100
4	эффективность применения силовой борьбы	100
5	игра в неравных составах	93,3
6	взаимодействие с нападающими-игроками в «тройке»	73,3
7	взаимодействие с защитниками в «пятерке»	73,3
8	взаимозаменяемость в других тройках	66,7
защитники		
1	начало атаки	100
2	эффективность игры перед своими воротами	100
3	эффективность применения силовой борьбы	100
4	игра в неравных составах	100
5	взаимодействие с напарником	100
6	сила и точность броска	100
7	взаимодействие с нападающими в «пятерке»	86,7
8	взаимозаменяемость в другой паре	80

Примечание: n – количество опрошенных тренеров.

Как видно из таблицы 1, ведущими показателями являются:

– у нападающих: «результативность (забитые голы и голевые передачи)», «создание голевых ситуаций», «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении и в защите», «эффективность применения силовой борьбы»: за данные критерии отдали

предпочтение 100% опрошенных тренеров-респондентов, что связано с тем, что именно нападающие в большинстве своем приносят победы команде;

– у защитников: «начало атаки», «эффективность игры на «пяточке»», «эффективность применения силовой борьбы», «игра в неравных составах», «взаимодействие с напарником»: за данные критерии также отдали свои голоса 100% тренеров, что связано с тем, что именно защитники в большинстве своем начинают атаку и несут большую ответственность при игре в обороне.

Данная значимость обусловлена как особенностями соревновательной деятельности в юношеском хоккее, так и тем, что на данном этапе уже происходят элементы отбора в команду Высшей хоккейной Лиги или Молодежной хоккейной Лиге, и изредка – в команду Континентальной хоккейной Лиги.

Для определения согласованности мнений тренеров-экспертов далее нами был вычислен коэффициент конкордации Кендалла (табл. 2).

Таблица 2 – Результат согласованности мнений тренеров-экспертов (n=15) в спортивных школах региона «Северо-Запад»

№	Регион	k	p
1	Северо-Запад	0,72	<0,05

Примечание: k – коэффициент конкордации Кендалла; n – количество опрошенных тренеров; p – уровень статистической достоверности.

Как видно из таблицы 2, коэффициент конкордации Кендалла при уровне статистической достоверности $p < 0,05$ равен $k = 0,72$. Следовательно, ответам тренеров хоккейных школ необходимо доверять.

Далее нами была выявлена взаимосвязь между показателями (табл. 3).

Таблица 3 – Взаимосвязь показателей эффективности игры у нападающих и защитников

№	Показатели	p	r
нападающие			
1	результативность и создание голевых ситуаций	< 0,05	0,68
2	создание голевых ситуаций и взаимозаменяемость в других тройках	< 0,05	0,64
3	эффективность выполнения ТТД в нападении/защите и взаимодействие с нападающими-игроками в «тройке»	< 0,05	0,64
4	эффективность применения силовой борьбы и взаимодействие с защитниками в «пятерке»	< 0,05	0,61
5	игра в неравных составах и эффективность выполнения ТТД в нападении и в защите	< 0,05	0,54
6	эффективность выполнения ТТД в нападении/защите и игра в неравных составах	< 0,05	0,42
защитники			
1	начало атаки и взаимодействие с напарником	< 0,05	0,71
2	начало атаки и взаимодействие с нападающими в «пятерке»	< 0,05	0,70
3	эффективность применения силовой борьбы и эффективность игры около своих ворот	< 0,05	0,69
4	взаимозаменяемость в другой паре и игра в неравных составах	< 0,05	0,59
5	взаимодействие с нападающими и эффективность игры около своих ворот	< 0,05	0,58

Примечание: ТТД – технико-тактические действия.

Как видно из таблицы 3, при статистической обработке результатов получены сильные корреляционные взаимосвязи между следующими показателями:

а) у нападающих:

- «результативность и создание голевых ситуаций» (0,68);
- «создание голевых ситуаций и взаимозаменяемость в других тройках» (0,64);
- «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении/защите и взаимодействие с нападающими-игроками в «тройке»» (0,64);
- «эффективность применения силовой борьбы и взаимодействие с защитниками в «пятерке»» (0,61).

Это связано с тем, что эффективность игры нападающих всегда и везде оценивается и по забитым голам и голевым передачам, и умению создать голевой момент независимо от того, в какой «тройке» играешь и прессингуют тебя или нет.

б) у защитников:

- «начало атаки и взаимодействие с напарником» (0,71)
- «начало атаки и взаимодействие с нападающими в «пятерке»» (0,70)
- «эффективность применения силовой борьбы и эффективность игры около своих ворот (0,69).

Это связано с тем, что эффективность игры защитников оценивается и по умению начать атаку, и есть ли у него взаимопонимание с напарником, и как он умеет и не боится вести силовую борьбу на различных участках хоккейной площадки.

Заключение

В литературных источниках не определены ведущие показатели эффективности игры у нападающих и защитников; не определена их значимость. Выявлены ведущие показатели эффективности игры у нападающих и защитников:

– у нападающих: «результативность (забитые голы и голевые передачи)», «создание голевых ситуаций», «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении и в защите», «эффективность применения силовой борьбы»;

– у защитников: «начало атаки», «эффективность игры на «пяточке»», «эффективность применения силовой борьбы», «игра в неравных составах», «взаимодействие с напарником».

Получены сильные корреляционные взаимосвязи между показателями:

а) у нападающих: «результативность и создание голевых ситуаций» (0,68); «создание голевых ситуаций и взаимозаменяемость в других тройках» (0,64); «эффективность выполнения технико-тактических действий в нападении/защите и взаимодействие с нападающими-игроками в «тройке»» (0,64); «эффективность применения силовой борьбы и взаимодействие с защитниками в «пятерке»» (0,61).

б) у защитников: «начало атаки и взаимодействие с напарником» (0,71); «начало атаки и взаимодействие с нападающими в «пятерке»» (0,70); «эффективность применения силовой борьбы и эффективность игры около своих ворот (0,69).

Библиография

1. Михно Л.В. Анализ индивидуальных и командных технико-тактических действий в современном хоккее // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 57-63.

2. Михно Л.В. Концепция развития и использования катков с синтетическим льдом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 10 (104). С. 125-128.
3. Михно Л.В. Применение методов теории распознавания образов в задачах психологического отбора хоккеистов по данным личностного опросника // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 3 (109). С. 158-165.
4. Михно Л.В. Повышение спортивной квалификации хоккеистов в условиях образовательного процесса в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. №1 (143). С. 218-222.
5. Плотников В.В. Интеллектуальная подготовленность хоккеистов на этапе углубленной // Искусство и образование. 2009. № 8. С. 72-76.
6. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовленность хоккеистов 13-14 лет в соревновательном периоде // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 11(13). С. 81-84.
7. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовка хоккеистов на этапе углубленной специализации // Омский научный вестник. 2012. № 5(112). С. 211-214.
8. Плотников В.В. Техничко-тактическая подготовка хоккеистов на этапе углубленной специализации // Вестник Башкирского университета. 2013. № 2 (том 18). С. 531-535.
9. Савин В.П. и др. Хоккей: программа спортивной подготовки для детско-юношеских школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М.: Советский спорт, 2006. 101 с.
10. Филатов В.В. Мотивы выбора занятий хоккеем на предварительном этапе подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 10 (116). С. 216-219.
11. Филатов В.В. Обоснование нормативных оценок показателей подготовленности хоккеистов на предварительном этапе подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С. 186-190.

Interrelation between the performance efficiency measures of hockey players at the stage of athletic perfection and the in-game roles in the team

Anatolii M. Tsar'kov

Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Aleksei N. Il'kin

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of Athletic Disciplines and Physical Education,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, 4/5, Lenina square, Ulyanovsk, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Viktor V. Filatov

Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Vadim V. Plotnikov

Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Hockey,
Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health,
190121, 35, Dekabristov st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: plot17@list.ru

Abstract

The article reviews the following problem: lack of information on the performance efficiency measures of forwards and defenders at the stage of athletic perfection and their interrelations between each other. Performance efficiency measures of defenders and forwards were determined on the basis of the experience of hockey players' training at the stage of athletic perfection. The leading ones are the following: among forwards – it's scoring (scored goals and assists), scoring chance, efficiency of performing technical and tactical actions during attack and defense, hecking efficiency; among defenders we can name kick-off, efficiency of slot game, checking efficiency, power play, interaction with a co-player. The correlations between the measures were determined with the help of mathematical and statistical research methods and the on-site questionnaire of the trainers-specialists of North-West region hockey schools: a) among forwards these are scoring and scoring chance (0,68), scoring chance and interchangeability in other attacking lines (0,64); efficiency of performing technical and tactical actions during attack/defense and interaction with forwards in the attacking line (0,64); checking efficiency and interaction with defenders in the line (0,61); among defenders these are kick-off and interaction with a co-player (0,71), kick-off and interaction with forwards in the line (0,70), checking efficiency and efficiency of defensive play (0,69). Besides the Kendall concordance coefficient at the statistical confidence level of $p < 0,05$ is determined. It is equal to $k = 0,72$. The research findings can be used by the specialists in the field of practical training of junior hockey players.

For citation

Tsar'kov A.M., Il'kin A.N., Filatov V.V., Plotnikov V.V. (2019) Vzaimosvyaz' pokazatelei effektivnosti igry u khokkeistov na etape sportivnogo sovershenstvovaniya v sootvetstvii s igrovym amplua v komande [Interrelation between the performance efficiency measures of hockey players at the stage of athletic perfection and the in-game roles in the team]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 181-188.

Keywords

In-game role, performance efficiency, stage of athletic perfection, junior hockey players, youth hockey.

References

1. Filatov V.V. (2014) Motivy vybora zanyatii khokkeem na predvaritel'nom etape podgotovki [The concept of development and use of ice rinks with synthetic ice]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 10 (116), pp. 216-219.
2. Filatov V.V. (2015) Obosnovanie normativnykh otsenok pokazatelei podgotovlennosti khokkeistov na predvaritel'nom etape podgotovki [The motives for choosing hockey lessons at the preliminary stage of preparation]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 4 (122), pp. 186-190.

3. Mikhno L.V. (2016) Analiz individual'nykh i komandnykh tekhniko-takticheskikh deistvii v sovremennom khokkee [Analysis of individual and team technical and tactical actions in modern hockey]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 2 (132), pp. 57-63.
4. Mikhno L.V. (2013) Kontseptsiya razvitiya i ispol'zovaniya katkov s sinteticheskimi l'dom [The concept of development and use of ice rinks with synthetic ice]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 10 (104), pp. 125-128.
5. Mikhno L.V. (2014) Primenenie metodov teorii raspoznavaniya obrazov v zadachakh psikhologicheskogo otbora khokkeistov po dannym lichnostnogo oprosnika [Application of methods of the theory of pattern recognition in the problems of psychological selection of hockey players according to the personality questionnaire]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 3 (109), pp. 158-165.
6. Mikhno L.V. (2017) Povyshenie sportivnoi kvalifikatsii khokkeistov v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Improving the sports qualifications of hockey players in the educational process at the university]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 1 (143), pp. 218-
7. Plotnikov V.V. (2009) Intellektual'naya podgotovlennost' khokkeistov na etape uglublennoi [Hockey players' intellectual readiness at the in-depth stage]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education], 8, pp. 72-76.
8. Plotnikov V.V. (2008) Tekhniko-takticheskaya podgotovlennost' khokkeistov 13-14 let v sorevnovatel'nom periode [Technical and tactical preparedness of hockey players 13-14 years old in the competitive period]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Proc. of Lesgaft University], 11(13), pp. 81-84.
9. Plotnikov V.V. (2012) Tekhniko-takticheskaya podgotovka khokkeistov na etape uglublennoi spetsializatsii [Technical and tactical training of hockey players at the stage of in-depth specialization]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Herald], 5(112), pp. 211-214.
10. Plotnikov V.V. (2013) Tekhniko-takticheskaya podgotovka khokkeistov na etape uglublennoi spetsializatsii [Technical and tactical training of hockey players at the stage of in-depth specialization]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the University of Bashkir], 2, 18, pp. 531-535.
11. Savin V.P. et al. (2006) *Khokkei: programma sportivnoi podgotovki dlya detsko-yunosheskikh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunosheskikh shkol olimpiiskogo rezerva* [Hockey: a program of sports training for children and youth schools, specialized children and youth schools of the Olympic reserve]. Moscow: Sovetskii sport Publ.

УДК 37.013**Становление и развитие профессиональной компетентности
инженера в условиях цифровой трансформации производства
(на примере университетов транспорта)****Волегжанина Ирина Сергеевна**

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков,
Сибирский государственный университет путей сообщения,
630049, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191;
e-mail: erarcher@mail.ru

Аннотация

Цифровая трансформация производства непосредственно затрагивает технические вузы, тесно связанные с конкретными отраслями экономики, в частности, с транспортной отраслью – крупнейшим работодателем в России. Эти образовательные организации, определяемые как отраслевые технические вузы, одновременно выполняют функции центров образования и прикладной науки, что делает их главным звеном специализированных научно-образовательных комплексов, создающих интегративную профессионально-образовательную среду для формирования интеллектуального потенциала отрасли. Отсюда, одним из вызовов современной педагогической науке является поиск путей и средств становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров при многомерном взаимодействии образования, науки и производства. В статье представляются результаты комплексного исследования актуальной для современной педагогической науки проблемы становления и развития профессиональной компетентности инженера, готового и способного выполнять нормативную трудовую деятельность в условиях цифровой трансформации производства. Определяются теоретико-методологические предпосылки разработки педагогической концепции становления и развития профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе. Описывается опытно-экспериментальная работа по проверке результативности разработанной концепции в образовательном процессе современных транспортных вузов.

Для цитирования в научных исследованиях

Волегжанина И.С. Становление и развитие профессиональной компетентности инженера в условиях цифровой трансформации производства (на примере университетов транспорта) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 189-198.

Ключевые слова

Профессиональная компетентность инженера, становление и развитие, концепция, транспортные вузы, научно-образовательный комплекс, педагогический эксперимент.

Введение

Реализация национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (паспорт программы утв. решением президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол № 16 от 24 декабря 2018 г.), ориентированной на построение в нашей стране экономики и общества знания, обусловила цифровые трансформации ведущих отраслей материального производства и сформировала высокую потребность в инженерных кадрах, готовых и способных осуществлять такие масштабные научно-технические проекты, как «Цифровая железная дорога». Это подтверждается федеральными документами, среди которых Указы Президента РФ «О национальных и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (№ 204 от 7.05.2018), «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» (№ 203 от 9.05.2017), документами отраслевых министерств и корпораций в части, относящейся к подготовке кадров, а также находит отражение в мероприятиях по реализации приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол № 9 от 25.10.2016).

Цифровая трансформация производства непосредственно затрагивает технические вузы, тесно связанные с конкретными отраслями экономики, в частности, с транспортной отраслью – крупнейшим работодателем в России. Эти образовательные организации, определяемые как *отраслевые технические вузы*, одновременно выполняют функции центров образования и прикладной науки, что делает их *главным звеном* специализированных научно-образовательных комплексов, создающих интегративную профессионально-образовательную среду для формирования интеллектуального потенциала отрасли. Отсюда, одним из вызовов современной педагогической науке является поиск путей и средств становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров при многомерном взаимодействии образования, науки и производства.

Теоретико-методологические предпосылки разработки педагогической концепции становления и развития профессиональной компетентности инженера в научно-образовательном комплексе

С целью формирования системного представления об изучаемом педагогическом феномене был проведен семантический анализ ключевой категории «профессиональная компетентность инженера» (ПКИ). Для определения внутренних (общих – наследуются от понятия более высокого уровня «профессионализм» и специфических – обусловлены функциональностью инженерной деятельности) свойств ПКИ изучались концептуальные положения, содержащиеся в трудах, посвященных профессионализму личности [Дружилов, 2013; Зеер, 2003; Поваренков, 2014], становлению и развитию профессиональной компетентности специалиста на стадии вузовской подготовки [Варданян, 2002; Гаврилова, 2012], профессиональной подготовки инженерных и инженерно-педагогических кадров [Чапаев, Чошанов, 2012; Ebrahiminejad, 2017]. С опорой на теоретические и практические результаты, представленные в исследованиях [Хабаров, Волежанина, 2018; Dante et al.], были выделены внешние свойства ПКИ посредством установления связей с понятиями, маркирующими значимые события научно-технического прогресса в русле перехода мирового сообщества к технологическому укладу «Индустрия 4.0».

Среди факторов, влияющих на сущность ПКИ, названы феномены цифровизации (виртуализация, комплементарная пара, виртуальная логистика, искусственные интеллектуальные агенты), уровни управления знаниями (стратегия менеджмента, деятельность субъекта труда на этапах жизненного цикла знаний, информационная технология), аспекты природы знания (гуманитарный, формально-логический, связанный с отраслевой принадлежностью).

В совокупности выделенные внутренние и внешние свойства раскрывают сложную сущность ПКИ, что отражает построенная на основании результатов проведенного семантического анализа онтология, позволившая конкретизировать содержание понятия данной компетентности и предложить следующее рабочее определение:

Профессиональная компетентность инженера – интегративное профессионально-личностное новообразование, раскрывающее своеобразие субъекта труда в инженерно-технической, производственно-технологической, функционально обособленной, нормативно заданной, внешне регулируемой деятельности, специфику которой определяет отрасль, выбранная специализация, условия корпоративной среды, достижения научно-технического прогресса; проявляющееся в этой деятельности; обеспечивающее результативность выполнения производственных функций, а также конкурентоспособность, комфортность и профессионально-личностную самореализацию на протяжении трудового пути в отрасли. Целостность этого новообразования достигается совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: функционально-деятельностный, мотивационно-личностный, рефлексивно-оценочный

Развитие идеи о противоречивой взаимосвязи процессов становления и развития педагогических феноменов, которые необходимо рассматривать в единстве противоположностей, адресует к диалектике пути овладения ПКИ в жизненном цикле субъекта труда и представляет ее как особую систему, имеющую собственный жизненный цикл, динамику которого задает жизненный цикл знаний, формирующийся в отрасли. Выделены и охарактеризованы этапы жизненного цикла ПКИ на стадии вузовской подготовки: ознакомительно-ориентировочный (1 год обучения), имитационно-исполнительский (2 год обучения), продуктивно-созидательный (3-4 годы обучения), творческо-преобразовательный (5-6 годы обучения). Обращение к жизненному циклу ПКИ делает возможным обеспечивать выживаемость данной компетентности на протяжении всего трудового пути инженера в отрасли.

Ретроспективный анализ отношений между крупными отраслями материального производства и отраслевыми вузами, исполняющими роль центров образования и прикладной науки, показал, что последние исторически вовлечены в жизненный цикл знаний соответствующей отрасли. Это позволило теоретически обосновать интеграцию образования, науки и производства в научно-образовательном комплексе (НОК) на основе интегрированного жизненного цикла отраслевых знаний, обеспечивающего сопряжение и синхронизацию внутренних жизненных циклов знаний участников данного комплекса (отраслевой технической вуз, научно-исследовательская организация, производственное предприятие работодателя), координируемых специализированным ресурсным центром – центром управления знаниями.

Данная форма интеграции способствует сокращению разрыва между реальным производством и техническими вузами благодаря механизму реализации, адекватному в условиях цифровых трансформаций производства и образования. В качестве такого механизма предложена система управления знаниями (СУЗ) отраслевого НОК. Ее информационным ядром

является открытый образовательный ресурс, контент которого представлен по современному международному стандарту репрезентации знаний в форме онтологий, одобренному ISO/IEC для ряда отраслей производства и электронного обучения. На основании анализа мирового опыта в этом направлении исследований сформулированы преимущества онтологий для представления знаний в образовательных ресурсах относительно текстовой и гипертекстовой форм [Хабаров, Волежанина, 2018].

Результаты проведенного анализа послужили обоснованием правомерности разработки педагогической концепции становления и развития ПКИ в отраслевом НОК. Такая концепция рассматривается как специальным образом оформленная системная спецификация теоретического и эмпирического знания об изучаемом педагогическом феномене, раскрывающая во взаимосвязанности и взаимообусловленности его парадигматические (структура), семантические (содержание) и прагматические (инструментарий оперирования в выделенных организационно-педагогических условиях) аспекты; определяющая базисные понятия (концепты) и схемы рассуждений, обеспечивающие их целостное восприятие; задающая направления и динамику изменений в интегративной профессионально-образовательной среде отраслевого НОК; выявляющая релевантные области реализации авторского замысла. Содержание концепции структурировано в виде последовательных взаимосвязанных разделов: общие положения, понятийно-категориальный аппарат, ядро, содержательно-смысловое наполнение, организационно-педагогические условия, верификация.

Перечисленные разделы педагогической концепции раскрываются в работе [Адольф, Волежанина, 2019]. Далее остановимся на заключительном разделе разработанной концепции – «Верификация».

Верификация педагогической концепции становления и развития профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе

Верификация педагогической концепции выявляет ее теоретические положения, которые могут быть доказаны экспериментально, подтверждая результативность организационно-педагогических условий в современных университетах транспорта. В качестве таких условий выделены следующие: создание интегративной профессионально-образовательной среды отраслевого НОК; разработка педагогически полезного инструментария СУЗ отраслевого НОК с использованием международных стандартов представления содержания обучения и технологий семантического веба; научно-методическое сопровождение деятельности по использованию СУЗ отраслевого НОК.

Предварительно было осуществлено планирование опытно-экспериментальной работы, в рамках которого определены база педагогического эксперимента, необходимое число наблюдений, требования отбора участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп, условия проведения, методы сбора данных; сформирована группа экспертов; выбран и обоснован план эксперимента – план Соломона для четырех групп с четырьмя контрольными срезами. Исходя из выбранного плана, была проверена нулевая гипотеза о равенстве средних двух выборок, имеющих нормальное распределение. Для этого на каждом этапе опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контролирующий) решалась своя задача.

С целью установления целесообразности педагогической концепции и ее реализации в образовательной практике было организовано пилотное исследование, в котором приняли

участие 900 человек (19 экспертов – руководителей звеньев транспортных вузов, научных подразделений, предприятий транспорта; 25 преподавателей; 856 обучающихся). Проведено анкетирование экспертов и преподавателей, на основании полученных данных сформулированы утверждения, обосновывающие такую целесообразность: необходимость укрепления связи в системе «отрасль – отраслевые университеты» ориентирует на поиск новых форм интеграции, адекватных в условиях цифровых трансформаций производства и образования; уровень профессиональной компетентности выпускников инженерных факультетов оценивается удовлетворительно (3,5 балла по 5-балльной шкале), однако требует повышения; инструментами результативного становления и развития ПКИ определены открытая база отраслевых знаний с контентом на нескольких национальных языках и научно-исследовательские проекты; форма представления знаний в открытых образовательных ресурсах должна обеспечивать экономию времени усвоения знаний, их качество и выживаемость до этапа обновления; развитие мотивационно-личностной составляющей ПКИ требует особого внимания на стадии вузовской подготовки. Одновременно было организовано анкетирование обучающихся отраслевых университетов, результаты которого подтвердили целесообразность представления содержания обучения в открытых образовательных ресурсах в форме онтологий.

На этапе констатирующего эксперимента (2015-2016 гг.), проводившегося на базе Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС, Новосибирск), был определен фактический уровень профессиональной компетентности обучающихся по выделенным критериям в соответствии со шкалой иерархических уровней (ориентировочный (О), имитационный (И), творческий (Т), созидательный (С). Предварительно испытуемые были разделены на две контрольные и две экспериментальные группы (всего 147 чел.). Результаты стартовой диагностики позволили установить, что между уровнем развития профессиональной компетентности обучающихся КГ1 и ЭГ1 практически нет различий. Дополнительно в этих группах сравнивалось качество усвоения знаний по трем взаимодополняющим показателям: индивидуальный показатель качества усвоения знаний ($K_{ув.}$), среднегрупповой показатель качества усвоения знаний (СГПУ) и степень интенсификации процесса обучения (время). Значимость установленных различий проверялась с помощью двухвыборочного t-критерия Стьюдента для сравнения средних величин при неизвестной дисперсии.

Результаты интерпретации полученных данных подтвердили сделанное по итогу пилотного исследования заключение о педагогической целесообразности разработанной концепции, что явилось основанием для организации формирующего эксперимента (2016-2017 гг.). Предварительно был проведен ряд мероприятий, обеспечивших реализацию выделенных организационно-педагогических условий. В частности, был разработан инструментарий СУЗ отраслевого НОК, описание которого приведено в более ранних работах [Адольф, Волежанина, 2019; Хабаров, Волежанина, 2018; Khabarov V., Volegzhanina, 2018], а также предложена педагогическая диагностика (уровни ПКИ, критерии оценки, оценочные средства).

Оценка результативности происходила по данным трех контрольных срезов при последовательном введении в экспериментальных группах следующих педагогических средств: 1) электронный учебно-методический комплекс «Английский язык в сфере железнодорожного транспорта» (на младших курсах для реализации педагогической стратегии «ориентирование») и индивидуальное сопровождение сквозных междисциплинарных проектов (на старших курсах для реализации педагогической стратегии «сопровождение»); 2) методики работы с онтологиями и мультязычная электронная среда обучения на основе онтологий Onto.plus (на

младших курсах для реализации педагогической стратегии «приобщение») и курс профессионально-ориентированного английского языка для магистрантов (на старших курсах для реализации педагогической стратегии «обогащение»); 3) курсы повышения подготовки преподавателей, задействованных в педагогическом эксперименте.

Сравнение результатов трех контрольных срезов позволило установить прогресс в развитии профессиональной компетентности обучающихся ЭГ1 и КГ1, однако в ЭГ1 он оказался выражен более явно и проявлялся с большей устойчивостью. Также был организован контрольный срез для обучающихся ЭГ2 и КГ2, результаты которого подтвердили результаты, полученные для ЭГ1 и КГ1. Полученные на этапе формирующего эксперимента данные были интерпретированы в соответствии с планом Соломона для четырех групп и позволили сделать вывод о большей результативности становления и развития ПКИ в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными. Итоги формирующего эксперимента также показали необходимость доработки созданного инструментария СУЗ; в более глубоком изучении нуждался вопрос о выживаемости знаний будущих инженеров.

После внесения необходимых корректив, на этапе контролирующего эксперимента (2017-2018 гг.) была осуществлена многоплановая проверка результативности педагогической концепции. На данном этапе в состав экспериментальных и контрольных групп вошли обучающиеся разных транспортных вузов РФ (всего 105 чел.). Анализ данных, полученных по итогу экспериментального обучения, позволил установить прогрессивное развитие профессиональной компетентности испытуемых в экспериментальных и контрольных группах. Однако положительная динамика в экспериментальных группах выражалась более явно, чем в контрольных (рисунок 1). Статистическую значимость установленных различий подтвердили значения t-критерия Стьюдента (2,36 для ЭГ1 и КГ1 и 2,58 для ЭГ2 и КГ2).

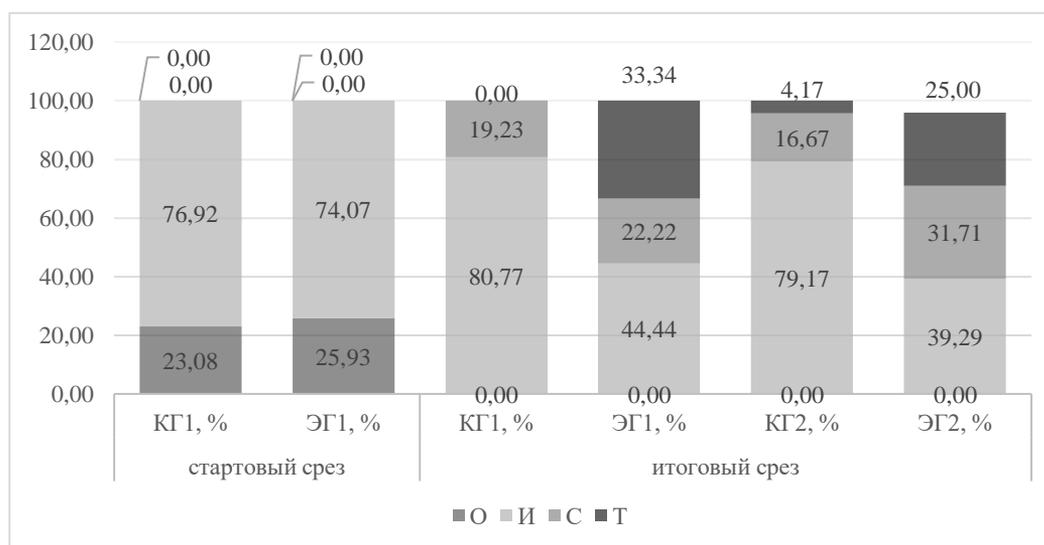


Рисунок 1 – Распределение обучающихся в экспериментальной и контрольной группах по уровням профессиональной компетентности: данные стартового и итогового срезов контролирующего эксперимента, в % (105 чел., 2017-2018)

Итоги контролирующего эксперимента были интерпретированы в соответствии с выбранным планом, подтвердив наличие спрогнозированных изменений:

$$СГПУ_{итог} (ЭГ1) > СГПУ_{старт} (ЭГ1) = 77,41\% > 40,12\%$$

$$\text{СППУ}_{\text{итог}}(\text{ЭГ1}) > \text{СППУ}_{\text{итог}}(\text{КГ1}) = 77,41\% > 66,54\%$$

$$\text{СППУ}_{\text{итог}}(\text{ЭГ2}) > \text{СППУ}_{\text{итог}}(\text{КГ2}) = 75,00\% > 62,50\%$$

$$\text{СППУ}_{\text{итог}}(\text{ЭГ2}) > \text{СППУ}_{\text{старт}}(\text{КГ1}) = 75,00\% > 39,10\%$$

$$\text{СППУ}_{\text{отсроч}}(\text{ЭГ1}) > \text{СППУ}_{\text{отсроч}}(\text{КГ1}) = 52,31\% > 31,92\%.$$

Отдельно была проверена основная гипотеза о том, что знания, усвоенные обучающимися экспериментальных групп с применением разработанного педагогического инструментария, выживают лучше, чем знания, усвоенные обучающимися контрольных групп. Наблюдения проводились в течение 12 месяцев после завершения пробного обучения. В рамках этого периода осуществлялись контрольные срезы для выборки обучающихся из ранее сформированных ЭГ и КГ (всего 52 чел.) с периодичностью в 30, 90, 180, 270 и 360 дней. Полученные данные интерпретировались с помощью метода множительной оценки Каплана-Мейера, позволяющего оценивать выживаемость знаний в жизненном цикле их формирования средствами разных дисциплин учебного плана по аналогии с выживаемостью реальных объектов в производственных циклах.

Полученные результаты, подробно описанные в работе [Volegzhanina et al., 2019], доказали перспективность использованного метода для расчета выживаемости разных компонентов отраслевых знаний (фундаментальные, общепрофессиональные, узкоспециальные, языковые, корпоративные) для построения индивидуальных маршрутов непрерывной профессиональной подготовки инженерных кадров.

Заключение

В итоге проведенного комплексного исследования проблемы становления и развития профессиональной компетентности инженера, готового и способного выполнять нормативную трудовую деятельность в условиях цифровой трансформации производства, были получены следующие основные результаты:

1. Уточнена сложная сущность ПКИ через систему общих и специфических свойств, с учетом значимых событий научно-технического прогресса в русле перехода мирового сообщества к технологическому укладу «Индустрия 4.0»; построена онтология, на основании которой конкретизировано содержание понятия данной компетентности.

2. Раскрыта противоречивая взаимосвязь процессов становления и развития, что адресует к диалектике пути овладения ПКИ в жизненном цикле субъекта труда и позволяет представить ее как особую систему, имеющую собственный жизненный цикл, динамику которого задает жизненный цикл знаний в отрасли; выделены и охарактеризованы этапы жизненного цикла ПКИ (ознакомительно-ориентировочный, имитационно-исполнительский, продуктивно-созидательный, творческо-преобразовательный).

3. Теоретически обоснована целостная интеграция образования, науки и производства в НОК на основе жизненного цикла отраслевых знаний в форме онтологий, обеспечивающего сопряжение и синхронизацию внутренних жизненных циклов знаний (академический, научный, корпоративный).

4. Разработана педагогическая концепция становления и развития ПКИ в отраслевом НОК, включающая общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение, организационно-педагогические условия, верификацию.

5. Доказана в ходе опытно-экспериментальной работы результативность становления и

развития ПКИ посредством реализации концепции и модели в транспортных вузах РФ, являющихся главным звеном отраслевого НОК; полученные данные были интерпретированы в соответствии с планом Соломона для четырех групп с несколькими контрольными срезами и позволили констатировать увеличение количества обучающихся с созидательным и творческим уровнями проявления ПКИ на каждом последующем этапе экспериментальной работы; результаты проверки также показали лучшую выживаемость знаний обучающихся в экспериментальных группах.

Библиография

1. Адольф В.А., Волежанина И.С. Концепция становления и развития профессиональной компетентности отраслевых кадров в научно-образовательном комплексе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 343-352.
2. Варданын Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. М.: МПГУ, 2002. 180 с.
3. Гаврилова М.А. Становление и развитие профессиональной компетентности педагогов-математиков в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 384 с.
4. Дружилов С.А. Профессионализм, профессиональная компетентность и безопасность деятельности инженеров-электриков // Энергобезопасность и энергосбережение. 2013. № 5 (53). С. 5-11.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2003. 336 с.
6. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. 2014. Том II. № 3. С. 200-205.
7. Хабаров В.И., Волежанина И.С. Цифровые трансформации в профессиональном образовании (на примере подготовки кадров транспорта). М.: РУСАЙНС, 2018. 216 с.
8. Чапаев Н.К., Чошанов М.А. Стратегия создания современной концепции интегративно-целостного образования (на примере опыта горнозаводских школ Урала) // Образование и наука. 2017. Том 19. № 1. С. 25-62.
9. Dante G. et al. Domain analysis of the research in professional competences, technology and engineering cluster // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 182. P. 163-172.
10. Ebrahiminejad H. A Systematized Literature Review: Defining and Developing Engineering Competencies. 2017. URL: <https://peer.asee.org/27526>
11. Khabarov V., Volegzhaniina I. Training of transport industry personnel in the digital economy: the evolution of information educational technology // MATEC Web of Conferences. Siberian Transport Forum TransSiberia 2018. Vol. 239. P. 1-11.
12. Volegzhaniina I.S. et al. Survival of engineers` knowledge within production processes digitalization // AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research. 2019. Issue 1. Special VI. P. 31-35.

The becoming and development of an engineer's professional competency within the industry digital transformation (by an example of transport universities)

Irina S. Volegzhaniina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of foreign languages,
Siberian State University of Transport,
630049, 191, Dusi Kovalchuk st., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: eracher@mail.ru

Abstract

The digital transformation of production directly affects technical universities that are closely related to specific sectors of the economy, in particular, the transport industry, the largest employer

in Russia. These educational organizations, defined as industrial technical universities, simultaneously serve as centres of education and applied science, which makes them the main link in specialized scientific and educational complexes that create an integrative vocational and educational environment for the formation of the intellectual potential of the industry. Hence, one of the challenges of modern pedagogical science is the search for ways and means of formation and development of professional competence of future engineers with the multidimensional interaction of education, science and production. In the article the results of a comprehensive study of the becoming and development of professional competency of an engineer who is ready and able for normative work within the industry digital transformation that is a relevant issue for the modern pedagogical science are presented. The theoretical and methodological prerequisites to the development of the educational concept of an engineer's professional competency becoming and development within the research and educational complex are defined. An experimental work to test the developed concept yield in the educational process of modern transport universities is described.

For citation

Volegzhanina I.S. (2019) Stanovlenie i razvitie professional'noi kompetentnosti inzhenera v usloviyakh tsifrovoy transformatsii proizvodstva (na primere universitetov transporta) [The becoming and development of an engineer's professional competency within the industry digital transformation (by an example of transport universities)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 189-198.

Keywords

Professional competency of an engineer, becoming and development, concept, transport universities, research and educational complex, pedagogical experiment.

References

1. Adol'f V.A., Volegzhanina I.S. (2019) Kontseptsiya stanovleniya i razvitiya professional'noi kompetentnosti otraslevykh kadrov v nauchno-obrazovatel'nom komplekse [The concept of becoming and development of industry workforce professional competency within the research and educational complex]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9, 1A, pp. 343-352.
2. Chapaev N.K., Choshanov M.A. (2017) Strategiya sozdaniya sovremennoi kontseptsii integrativno-tselostnogo obrazovaniya (na primere opyta gornozavodskikh shkol Urala) [The strategy of creating a modern concept of integrative-holistic education (on the example of the experience of mining schools of the Urals)]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 19, 1, pp. 25-62.
3. Dante G. et al. (2015) Domain analysis of the research in professional competences, technology and engineering cluster. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, pp. 163-172.
4. Druzhilov S.A. (2013) Professionalizm, professional'naya kompetentnost' i bezopasnost' deyatelnosti inzhenerov-elektrikov [Professionalism, professional competence and safety of electrical engineers]. *Energobezopasnost' i energosberezhenie* [Energy Security and Energy Saving], 5 (53), pp. 5-11.
5. Ebrahiminejad H. (2017) *A Systematized Literature Review: Defining and Developing Engineering Competencies*. Available at: <https://peer.asee.org/27526> [Accessed 06/06/2019]
6. Gavrilova M.A. (2012) *Stanovlenie i razvitie professional'noi kompetentnosti pedagogov-matematikov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Doct. Dis.* [Formation and development of professional competence of teachers-mathematicians in the system of continuing teacher education. Doct. Dis.]. Moscow.
7. Khabarov V., Volegzhanina I. (2018) Training of transport industry personnel in the digital economy: the evolution of information educational technology. *MATEC Web of Conferences. Siberian Transport Forum TransSiberia 2018*, 239, pp. 1-11.
8. Khabarov V.I., Volegzhanina I.S. (2018) *Tsifrovyye transformatsii v professional'nom obrazovanii (na primere podgotovki kadrov transporta)* [Digital transformations in vocational education (on the example of training transport personnel)]. Moscow: RUSAINS Publ.

9. Povarenkov Yu.P. (2014) Periodizatsiya professional'nogo stanovleniya lichnosti: analiz otechestvennykh i zarubezhnykh podkhodov [Periodization of professional personality formation: analysis of domestic and foreign approaches]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], II, 3, pp. 200-205.
10. Vardanyan Yu.V. (2002) *Stanovlenie i razvitie professional'noi kompetentnosti pedagoga i psikhologa* [Formation and development of professional competence of the teacher and psychologist]. Moscow: MPSU.
11. Volegzhanina I.S. et al. (2019) Survival of engineers' knowledge within production processes digitalization. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*, 1, VI, pp. 31-35.
12. Zeer E.F. (2003) *Psikhologiya professii* [Psychology of professions]. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ.

УДК 37.013**Психологические особенности современных студентов
и их учет в преподавании иностранного языка****Ковальчук Светлана Владимировна**

Старший преподаватель,
кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
117997, Российская Федерация, Москва, переулок Стремянный, 36;
e-mail: skovalchuk60@mail.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель,
кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
117997, Российская Федерация, Москва, переулок Стремянный, 36;
e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Аннотация

На современном этапе развития общества происходят изменения во всех сферах социальной и духовной жизни, что не может не сказываться на личностном развитии человека, его психологическом благополучии. Формируется качественно новая образовательная ситуация, когда востребованными являются психологически благополучные учителя и воспитатели, которые будут организовывать педагогический процесс на гуманистических принципах, способные понимать психику других людей, проявлять к ним любовь и уважение, уметь чувствовать настроение ребенка, его внутренний мир, уважать достоинство ребенка как личности, имеют творческое мышление и обладают способами преобразования окружающей действительности, способны планировать свое карьерное и профессиональное развитие. В связи с этим актуальной проблемой является изучение у студентов тех личностных особенностей, которые влияют на их стремление достигать и поддерживать психологическое благополучие как условие успешного обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности. Статья написана о возрастных и личностных особенностях студентов. В статье выявлены психологические особенности становления личности в возрасте студенческой молодежи, определены понятия идентификации и самоопределения. Также описываются психологические аспекты самооценки молодых людей этого возраста. На основе изученной информации о социально-психологических особенностях студентов, в процессе написания статьи выявлены особые психологические черты личности студента на каждом курсе обучения в высшем образовательном учреждении.

Для цитирования в научных исследованиях

Ковальчук С.В., Герасименко Т.Л. Психологические особенности современных студентов и их учет в преподавании иностранного языка // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 199-207.

Ключевые слова

Психология, студенты, преподавание, иностранный язык, формирование.

Введение

Педагогическая ситуация требует от студентов уже в процессе получения высшего образования умение преодолевать жизненные невзгоды, конструктивно решать проблемные ситуации [Федорова, 2016; Заширинская и др., 2017]. Поэтому для студентов, изучающих иностранный язык, крайне важно быть психологически благополучными, что связано с чувством счастья, удовлетворением собой, успеваемостью в учебе и жизни. Осуществленный теоретический анализ показал, что сегодня проблема психологического благополучия личности активно исследуется как зарубежными, так и отечественными психологами [Зорин, 2016; Смотров и др., 2017]. Психологическое благополучие рассматривается как интегративное образование, один из уровней общего благополучия личности.

Основная часть

Как мы считаем, стандартная форма исследования благополучия может быть рассмотрена как основа для выражения основных качественных стараний личности [Гончарова, Бабоченко, 2016; Соколова, 2016]. Каждый студент в целом – это отдельная личность, которая по идее может быть готовой к научению только в условиях повышения стресса. С этой стороны есть противоречие, которое должно решиться в условиях педагогического процесса. В частности, повышение уровня грамотности и уровня взаимодействия с учебным материалом основывается на том, что студент в условиях стресса будет более способен к обучению и мотивирован, но сам процесс обучения должен происходить исключительно в рамках качественного исполнения и психологического комфорта.

Однако, такой процесс обучения зависит также и от того, насколько качественно преподаватель может реализовывать свои педагогические идеи для того, что обеспечить психологический комфорт для ряда студентов [Гайворонская и др., 2016]. Если рассматривать каждого студента как отдельную личность, то следует сказать также и о том, что комфорт и уровень комфорта для каждой личности в целом обеспечить невозможно. Следовательно, необходимо применять только отдельные наработки психологического типа для того, чтобы обеспечивать общую психологическую модель, нейтрально оценивающую педагогическую обстановку.

Психологическое благополучие учителей, воспитателей и студентов является предметом изучения отдельных представителей психологических школ. В их работах проанализированы связи психологического благополучия с отдельными характеристиками педагогической деятельности и личности учителя, воспитателя и студента [Попова, 2016; Дементьев и др., 2016].

Мы рассматриваем психологические особенности обучения студентов в том качестве, если они психологически готовы к этому. Модель формирования психологически комфортной ситуации определяется тем, что должна формироваться модель психологического благополучия, которая в свою очередь основывается на оценке уровней общего психологического баланса личностей, которые участвуют в процессе аудиторного обучения. При этом стоит учитывать и те психологические установки, которые закладывают в процессы разработки педагогических программ в методических управлениях [Славгородская, 2016].

Направленность личности является центральной ее характеристикой [Кочнева и др., 2017]. Профессиональная направленность определяется как один из видов направленности личности, проявление общей направленности в профессиональной деятельности, а также системная характеристика личности [Рябина, Конюхова, 2017]. Исходя из вышесказанного, важно выяснить связь между психологическим благополучием личности студентов – которые изучают иностранный язык – с такими типами их направленности, как гуманистический, эгоцентрический, прагматичный и экзистенциальный [Борзова, 2017; Заширинская, Горбунов, 2009].

Цель статьи заключается в анализе результатов эмпирического исследования особенностей психологического благополучия студентов, которые имеют разный тип направленности.

Исследование проводилось в течение 2015-2016 годов на базе Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. В исследовании приняли участие 110 студентов, изучающих иностранный язык, разных курсов и форм обучения. Из них 38 человек по специализации «синхронный перевод», 35 человек по специализации «перевод документов», 8 человек по специализации «преподавание иностранного языка», 15 человек по специализации «теория языка», 14 человек по специализации «языкознание». В исследовании были использованы следующие методики: «Методика определения типа направленности личности», «Шкалы психологического благополучия», «Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников».

Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе были выявлены типы направленности студентов, изучающие иностранный язык. Так, большинство студентов (38,2%) имеют гуманистический тип направленности. Для этих студентов цели, интересы, потребности других людей имеют первостепенное значение. Можно предположить, что в общении они в основном толерантны, аутентичны и эмпатичны.

Несколько меньшее количество исследуемых (34,5%) выявляют прагматичный тип направленности. Это означает, что мотивом, который у них доминирует, является результат планирования и успех выполняемой деятельности. Эти студенты ориентируются, в основном, на конкретные результаты своей деятельности, определяют ее ценность и значимость. Для 14,6% студентов характерным является экзистенциальный тип направленности. Преобладающей в них является потребность во внутренней деятельности, характеризующейся высоким уровнем самоанализа, рефлексии, стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Эгоцентрический тип личности определяется у 12,7% студентов, которые рассматривались как объекты психологического исследования. Данный тип личности относится к тому, что личностные мотивы только имеют важное значение для данной категории студентов и не всегда они составляют значительное количество в обществе. Вместе с тем, данный тип личности определяется не только стремлением к тому, чтобы собственную иерархию ценностей поставить в центр, но также и тем, что общение или иное взаимодействие с людьми может быть направлен только в части удовлетворения своих собственных требований и ожиданий. Интерес к собеседнику может быть только манипулятивным. Таким образом, в исследуемой выборке выявлены следующие типы направленности студентов, изучающие иностранный язык, (в порядке от выраженного в большей степени): гуманистический, прагматичный, экзистенциальный, эгоцентричный.

Второй этап нашего исследования заключался в изучении уровней компонентов психологического благополучия. У большинства опрошенных (45,5%) обнаруживаются

позитивные отношения с окружающими, которые характеризуются близостью, радостью, доверчивостью отношений, желанием проявлять заботу о других людях, способностью к эмпатии, любви и близости, умением находить компромиссы. На среднем уровне положительные отношения с окружающими оказываются у 32,7% исследуемых. Низкий уровень позитива в отношениях с окружающими выявляет 21,8% опрошенных. Можем предположить отсутствие у них достаточного количества близких, доверительных отношений, трудности в проявлении теплоты, открытости и заботы о других людях. Им свойственно переживание собственной изолированности и фрустрированности, нежелание идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими.

Высокий уровень автономии присущ 35,5% исследуемым. Им свойственна независимость, способность противостоять социальному давлению в мыслях и поступках, а также возможность регулировать поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов. Больше количество опрошенных студентов – 46,4% человек – средний уровень автономии, что выражается в демонстрации вышеупомянутых свойств время от времени. Лишь 18,1% имеют низкий уровень автономности. В большинстве ситуаций они озабочены ожиданиями и оценками других. При принятии важных решений им свойственна ориентация на мнение других людей, неспособность противостоять социальному давлению в мыслях и поступках.

41,8% студентов продемонстрировали высокий уровень по шкале «Управление средой». Этим исследуемым присуще чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умение самостоятельно выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностные потребности и ценности. Почти такое же количество студентов (40,0%) имеет низкий уровень по этой шкале. Можем предположить, что им свойственны неспособность справиться с повседневными делами, невозможность помочь или улучшить условия своей жизни и бессилия в управлении окружающим миром. Лишь 18,2% студентов обнаружили средний уровень способности управлять средой.

В основном по выборке выявляется средний уровень личностного роста (у 37,3% человек). Несколько меньшее количество студентов (34,5%) продемонстрировали его низкий уровень. Можем предположить переживания ими личной стагнации, отсутствие ощущения личного прогресса со временем. Им свойственны скука и незаинтересованность жизнью, неспособность усваивать новые навыки. Меньшему количеству исследуемых (28,2%) свойственен высокий уровень личностного роста, проявляющийся в непрерывном саморазвитии. Им присуще отслеживание собственного личностного роста и самосовершенствования, а также реализация своего потенциала.

Большинство студентов (41,8%) продемонстрировали средний уровень по шкале «Цели в жизни». Несколько меньшее количество исследуемых (40,9%) имеют по этой шкале высокий уровень. Им присущи цели и осознанность жизни, а также убеждения, придающие целей жизни; настоящее и прошлое ими осмыслены. Для меньшего количества студентов (17,3%) свойственна размытость целей в жизни и ощущение его ритмов. Также им в меньшей степени свойственно осмысление настоящего и прошлого и убеждений, что должны прибавлять целей жизни.

Высокий уровень самопринятия присущ 61,8% опрошенным. Для них характерна поддержка положительного отношения к себе, признание и принятие собственного личностного многообразия, включающего как сильные, так и слабые стороны, а также позитивная оценка своего прошлого. Средний уровень самовосприятия выявляется у 28,2% студентов. Низкий уровень самовосприятия свойственен лишь для 10,0% исследуемых. Можем предположить, что

им присуще недовольство собой, разочарование в собственном прошлом. Также характерными для них есть озабоченность некоторыми чертами собственной личности, неприятие себя и желание быть другими, не такими, какими являются на самом деле. У большинства студентов проявляется высокий уровень положительных отношений с окружающими и самопринятия, а также средний уровень автономии. Почти одинаковое количество студентов, изучающих иностранный язык, имеют высокий и низкий уровни управления средой; высокий и средний уровни целей в жизни; средний и низкий уровни личностного роста.

Третий этап исследования предусматривал выявление уровней показателей самочувствия. Так, самооценка здоровья у студентов находится преимущественно на среднем уровне (в 47,3% лиц). На высоком – у 34,5% и на низком – у 18,2% человек. Такие результаты позволят констатировать преимущество в группе исследуемых позитивной оценки собственного здоровья, а низкая самооценка здоровья испытуемых может быть связана с повышенным уровнем стресса, низкими показателями удовлетворенности жизнью.

В группе исследуемых студентов на высоком уровне оказывается психосоциальный стресс (у 52,7% человек). Эти исследуемые могут быть отнесены к группе лиц, нуждающихся в получении психологической помощи. Также определенная часть исследуемых (30,9%) имеет средний уровень проявления психосоциального стресса. 16,4% исследуемых имеют низкий уровень психосоциального стресса, то есть они устойчивы к негативному воздействию внешней среды и социального окружения.

У большего количества больных (43,6%) проявляется средний уровень удовлетворенности жизнью и в несколько меньшем количестве (36,4%) – высокий уровень. Это свидетельствует об удовлетворенности студентами жизнью в целом, психологическое благополучие и оптимистическое мироощущение. Низкий уровень этого удовольствия характерен для 20,0% студентов, которые могут переживать состояние стресса, иметь пессимистический настрой и нуждаться в психологической помощи.

Вполне довольны своими условиями жизни считают себя 20,9% студентов. Это может свидетельствовать о высоком уровне качества их жизни. Средний уровень удовлетворения условиями жизни выявляет почти половина исследованных студентов (49,1%). Такие условия, в целом, оцениваются этими студентами как удовлетворительные. Низкий уровень удовлетворенности условиями жизни характерен для 30,0% опрошенных. Для них характерно низкое качество жизни и потребность в получении психологической помощи.

Вполне довольными собственными жизненными потребностями считает 30,0% студентов. Ощущение удовлетворения собственных потребностей на среднем уровне присуще 41,8% опрошенных. Переживания низкого уровня удовлетворения основных жизненных потребностей характерно для 28,2% исследуемых. Таким образом, по результатам проведенного исследования можем сделать вывод о преимущественно среднем уровне проявления большинства характеристик и, в целом, психологического самочувствия студентов.

На четвертом этапе исследования проанализированы особенности психологического благополучия студентов с различным типом направленности. Так, психологическое благополучие студентов с гуманистической направленностью характеризуются позитивными отношениями с окружающими, управление средой, удовлетворенностью жизнью и его условиями; студентов с прагматической направленностью – высоким уровнем целей в жизни, автономией и удовлетворенностью основных жизненных потребностей; студентов с экзистенциальной направленностью – личностным ростом и самопринятием; студентов с эгоцентричной направленностью – высоким уровнем психосоциального стресса и более

низкими значениями по сравнению с другими группами исследуемых показателей психологического благополучия. По показателю психологического благополучия «самооценка здоровья» различий между группами студентов с разной направленностью выявлено не было.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов, изучающих иностранный язык, направленность определяет психологический смысл их благополучия. Гуманистическая направленность является одним из важных компонентов их личностного и профессионального развития, обеспечивает позитивное функционирование и психологическое благополучие. Студентам с гуманистической направленностью присущ высокий уровень позитивных отношений с окружающими, управления средой, удовлетворенности жизнью и его условиями. Студенты, имеющие прагматический тип направленности, характеризуются, в основном, высоким уровнем целей в жизни, автономии и удовлетворенности основных жизненных потребностей. Студенты, которым присущ экзистенциальный тип направленности, имеют высокий уровень личностного роста и самопринятия. Студенты, изучающих иностранный язык, с эгоцентричным типом направленности характеризуются высоким уровнем психосоциального стресса и более низкими значениями по сравнению с другими группами исследуемых показателей психологического благополучия. Перспективой наших дальнейших исследований является разработка программы оптимизации психологического благополучия студентов университета с разной направленностью.

Библиография

1. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т. 19. № 2. С. 17-27.
2. Гайворонская Е.Б., Ширяев О.Ю., Подвигин С.Н., Плотникова И.Е. Ролевые игры при обучении психологии и педагогике англоговорящих иностранных студентов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2016. № 64. С. 51-54.
3. Гончарова И.С., Бабоченко Н.В. Психология личности студента вуза // Наука и молодежь: новые идеи и решения. 2016. С. 339-340.
4. Дементьев К.Н., Защиринская О.В., Пристав О.В. Возможности использования фитнес-технологий в системе специального и инклюзивного образования детей // Теория и практика физической культуры. 2016. № 7. С. 41-43.
5. Защиринская О.В., Горбунов И.А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3-2. С. 174-185.
6. Защиринская О.В. и др. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 81-93.
7. Зорин К. Психология нездоровья. О личной и профессиональной жизни студентов // Медицинская газета. 2016. № 32. С. 10.
8. Кочнева Е.М., Блохина М.А., Лебедева Е.Г. Психология отношений человека в ракурсе обсуждения проблем становления профессиональной идентичности студентов // Развитие современного образования: от теории к практике. 2017. С. 33-36.
9. Попова О.В. Использование кейс-метода на занятиях по английскому языку со студентами отделения клинической психологии // Основные направления обеспечения качества высшего и среднего профессионального образования на современном этапе. 2016. С. 41-42.
10. Рябинина Е.Е., Конохова Е.Т. Психология самоотношения личности студента // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2017. № 3 (50). С. 55-58.
11. Славгородская Е.Л. Психология воспитания современных студентов // Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи. 2016. С. 73-75.

12. Смотров Н.В., Стародубцева Л.В., Белых В.С. Студент и преподаватель: психология сотрудничества // Молодежь и системная модернизация страны. 2017. С. 377-379.
13. Соколова А.Ю. Об изменении функций нефинитных форм в истории английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 88-92.
14. Федорова Е.М. Использование методов интегративной психологии в работе со студентами образовательных организаций // Открытая психология. М., 2016. С. 85-91.

Psychological features of modern students and their accounting in teaching a foreign language

Svetlana V. Koval'chuk

Senior Lecturer,
Department of Foreign Languages No. 2,
Plekhanov Russian University of Economics,
117997, 36, Stremyannyi lane, Moscow, Russian Federation;
e-mail: skovalchuk60@mail.ru

Tat'yana L. Gerasimenko

Senior Lecturer,
Department of Foreign Languages No. 2,
Plekhanov Russian University of Economics,
117997, 36, Stremyannyi lane, Moscow, Russian Federation;
e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Abstract

At the present stage of development of society, changes are occurring in all areas of social and spiritual life, which cannot but affect the personal development of a person, his psychological well-being. A new educational situation is being formed when psychologically prosperous teachers and educators are in demand, who will organize the pedagogical process on humanistic principles, able to understand the psyche of other people, show love and respect for them, be able to feel the mood of the child, their inner world, respect the dignity of the child as personalities, have creative thinking and have ways to transform surrounding reality, are able to plan their careers and professional development. In this regard, the urgent problem is the study of students of those personality traits that affect their desire to achieve and maintain psychological well-being as a condition for successful study at the university and future professional activities. The article is written about the age and personality characteristics of students. The article reveals the psychological characteristics of the formation of personality at the age of students, defines the concepts of identification and self-determination. The psychological aspects of self-esteem of young people of this age are also described. On the basis of the information studied on the socio-psychological characteristics of students, in the process of writing the article revealed the special psychological personality traits of the student in each course of study at a higher educational institution.

For citation

Koval'chuk S.V., Gerasimenko T.L. (2019) Psikhologicheskie osobennosti sovremennykh studentov i ikh uchet v prepodavanii inostrannogo yazyka [Psychological features of modern students and their accounting in teaching a foreign language]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 199-207.

Keywords

Psychology, students, teaching, foreign language, formation.

References

1. Borzova T.V. (2017) Psikhologiya obucheniya studentov ponimaniyu [Psychology of teaching students understanding]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanities, biomedical sciences], 19, 2, pp. 17-27.
2. Dement'ev K.N., Zashchirinskaya O.V., Pristav O.V. (2016) Vozmozhnosti ispol'zovaniya fitnes-tekhnologii v sisteme spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya detei [Possibilities of using fitness technologies in the system of special and inclusive education of children]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and Practice of Physical Culture]. 2016. № 7. S. 41-43.
3. Fedorova E.M. (2016) Ispol'zovanie metodov integrativnoi psikhologii v rabote so studentami obrazovatel'nykh organizatsii [The use of integrative psychology methods in working with students of educational organizations]. In: *Otkrytaya psikhologiya* [Open psychology]. Moscow.
4. Gaivoronskaya E.B. et al. (2016) Rolevye igry pri obuchenii psikhologii i pedagogike anglogovoryashchikh inostrannykh studentov [Role-playing games in the training of psychology and pedagogy of English-speaking foreign students]. *Nauchno-meditsinskii vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya* [Scientific and Medical Bulletin of the Central Chernozem Region], 64, pp. 51-54.
5. Goncharova I.S., Babochenko N.V. (2016) Psikhologiya lichnosti studenta vuza [Psychology of the personality of a university student]. In: *Nauka i molodezh': novye idei i resheniya* [Science and Youth: New Ideas and Solutions].
6. Kochneva E.M., Blokhina M.A., Lebedeva E.G. (2017) Psikhologiya otnoshenii cheloveka v rakurse obsuzhdeniya problem stanovleniya professional'noi identichnosti studentov [The psychology of human relations in the perspective of discussing the problems of the formation of professional identity of students]. In: *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike* [Development of modern education: from theory to practice]. 2017. S. 33-36.
7. Popova O.V. (2016) Ispol'zovanie keis-metoda na zanyatiyakh po angliiskomu yazyku so studentami otdeleniya klinicheskoi psikhologii [The use of the case method in English classes with students of the clinical psychology department]. In: *Osnovnye napravleniya obespecheniya kachestva vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya na sovremennom etape* [The main directions of ensuring the quality of higher and secondary professional education at the present stage].
8. Ryabinina E.E., Konyukhova E.T. (2017) Psikhologiya samootnosheniya lichnosti studenta [Psychology of the student's personality self-relationship]. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* [Information and communication technologies in teacher education], 3 (50), pp. 55-58.
9. Slavgorodskaya E.L. (2016) Psikhologiya vospitaniya sovremennykh studentov [Psychology of education of modern students]. In: *Problema lichnosti v kontekste sovremennoi sotsial'noi situatsii razvitiya detei, podrostkov i molodezhi* [The problem of personality in the context of the modern social situation of the development of children, adolescents and youth].
10. Smotrov N.V., Starodubtseva L.V., Belykh V.S. (2017) Student i prepodavatel': psikhologiya sotrudnichestva [Student and teacher: psychology of cooperation]. In: *Molodezh' i sistemnaya modernizatsiya strany* [Youth and systemic modernization of the country].
11. Sokolova A.Yu. (2016) Ob izmenenii funktsii nefinitnykh form v istorii angliiskogo yazyka [On the change in the functions of non-finite forms in the history of the English language]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 5, 2(15), pp. 88-92.
12. Zashchirinskaya O.V., Gorbunov I.A. (2009) Emotsii v kontekste neverbal'noi kommunikatsii normal'no razvivayushchikhsya podrostkov i ikh sverstnikov s narusheniem intellekta [Emotions in the context of non-verbal communication of normally developing adolescents and their peers with impaired intelligence]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy], 3-2, pp. 174-185.

-
13. Zashchirinskaya O.V. et al. (2017) Vliyanie vnutrisemeinoi kommunikatsii na spetsifiku vospriyatiya zhestov det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta s legkoi umstvennoi otstalost'yu [Influence of intra-family communication on the specifics of gesture perception by children of primary school age with mild mental retardation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 7, 5, pp. 81-93.
 14. Zorin K. (2016) Psikhologiya nezdorov'ya. O lichnoi i professional'noi zhizni studentov [Psychology of ill health. On the personal and professional life of students]. *Meditinskaya gazeta* [Medical newspaper], 32, p. 10.

УДК 37

Учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений: методический аспект

Колобкова Анастасия Анатольевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков,
Российский университет кооперации,
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 12/30;
e-mail: akolobkova@yandex.ru

Аннотация

В статье описаны этапы и способы работы над увеличением словарного запаса студентов юридических факультетов в процессе изучения латыни. Представлен учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений, структура и методический компонент которого способствуют формированию профессионального лексикона будущих юристов на основе компетентностного и ассоциативного подходов. Автор отмечает, что изучение латинского языка, его лексики, грамматической системы, фразеологии представляет собой важный и неотъемлемый компонент юридического образования. Описываемая в данной статье методика является профессионально-ориентированным обучением латинскому языку, укрепляет междисциплинарные связи, характеризуется комплексностью, способствует освоению латинских афоризмов и становлению профессионального лексикона. Методический вектор – латинский язык во взаимосвязи с речевой деятельностью юриста соответствует требованиям компетентностного подхода в обучении будущих специалистов в сфере юриспруденции.

Для цитирования в научных исследованиях

Колобкова А.А. Учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений: методический аспект // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 208-215.

Ключевые слова

Компетентностный подход, ассоциативный подход, учебный русско-латинский словарь, юридическая терминология, латинские крылатые выражения, профессиональный лексикон, комплекс коммуникативных заданий.

Введение

Важным и неотъемлемым компонентом юридического образования является изучение латинского языка, его лексики, грамматической системы, фразеологии, аутентичных текстов речей ораторов древних времен. Изучение латыни дает возможность будущим юристам освоить юридическую терминологию международного права, полнее и глубже изучить римское право как концепцию общественных отношений, как систему, в которой «слово оратора, ровно как и "буква закона", признается той активной моделью, которая способна подчинить себе общественное сознание и укротить хаос многоцветной жизни» [Нисенбаум, 2003, 10]. Римское право как одно из главных достижений античной культуры было признано и принято народами, победившими римскую империю. Став основой западной юридической культуры, римское право распространялось и изучалось посредством латинского языка, который студенты должны усвоить с первых дней обучения. Глубинный смысл и этимология базовых терминов юриспруденции постигаются на занятиях по латинскому языку, где обучающиеся учатся выявлять, понимать, осмысленно изучать латынь как язык римского права.

Освоение латинской афористики помогает студентам-юристам осознать значимость аргументированного устного слова, его воздействие на слушающих, погрузиться в ту сферу знания, которая дала развитие юридическому языку – системе, «в которой язык является средством реализации права» [Шепелёв, 2012, 218]. «Юридический язык – корпоративный, но, в отличие от языка других корпораций, как правило, искаженного, а то и секретного, он всегда был и должен остаться средством общения, понятным даже минимально образованным людям» [Темнов, 2014, 24].

Этапы и способы работы над увеличением словарного запаса в процессе изучения латыни

Владение юридическим языком подразумевает знание и уместное использование латинских крылатых выражений с целью подтверждения своей мысли, придания большей значимости суждениям, поскольку употребление афоризмов в судебном дискурсе внушает доверие к сказанному. Цитирование латинских изречений придает судебной речи авторитетность, неоспоримость, определенный вес.

Для правоведов владение латинскими юридическими терминами, лексико-грамматическими средствами, латинской афористикой рассматривается как показатель принадлежности к профессиональному сообществу, неотъемлемое условие профессиональной компетенции. Владение латинским языком юристами придает значимости их доводам, а это, в свою очередь, является фактором, влияющим на результативность юридического дискурса при судебных разбирательствах. В учебном процессе при освоении дисциплин «Ораторское искусство юриста», «Правовая риторика», «Правовая аргументация» знание латинских выражений также желательно. Освоение латинской лексики полезно для юристов и с профессиональной, и с лингвистической точек зрения.

Для преподавателей латыни важна и методическая составляющая вопроса. Многие термины имеют эквиваленты в русском и изучаемом иностранном языке (английском, французском, итальянском, испанском и др.). Формирование профессионального лексикона, как и иноязычной коммуникативной компетенции, на основе латыни является показателем того, что иностранные языки осваиваются системно.

Обучение латинскому языку необходимо осуществлять на основе компетентностного подхода, поскольку «компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [Хуторской, 2017, 85]. Данная дисциплина содействует формированию такой общекультурной компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также таких общепрофессиональных компетенций, как способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке.

Формирование профессионального лексикона будущих юристов на основе компетентностного подхода подразумевает практическую и коммуникативную обоснованность подачи учебного материала. При этом новое через ассоциативные связи должно соотноситься с известным. В этой связи процесс освоения латинской лексики и устойчивых выражений целесообразно организовать также и на основе ассоциативного подхода, причем следует ориентироваться на ассоциации по сходству – как более универсальные, понятные для всех. Предлагаемая методика обучения включает четыре этапа освоения лексических единиц, пополнения словарного запаса, основанных на ассоциациях по сходству: транслитерационный, поиск соответствий, языковая догадка, поиск частных ассоциаций.

Так, на начальном этапе обучения – ознакомительном, или **транслитерационном**, студенты осваивают лексику, имеющую аналоги, заимствования в родном языке, отличающуюся лишь написанием латиницей. Например: *advocatus, arbiter, argumentum, auditor, deportatio, discriminatio, facsimile, factum, lacuna, occupatio* и др. При этом закрепляются правила чтения на латинском языке, активизируются фонетические навыки.

Далее, на **этапе поиска соответствий**, вводятся латинские слова и выражения, которые могут быть знакомы, были когда-то услышаны, прочитаны, используются в дискурсе на родном языке: *persona grata* – желательная личность, приемлемая кандидатура, лицо, пользующееся доверием; *persona non grata* – нежелательная личность, лицо, не пользующееся доверием и расположением, официальный дипломатический представитель, утративший доверие правительства страны, в которой он аккредитован, и подлежащий отзыву; *nota* – знак, отметка, записка, письмо, нота (дипломатическая); *a priori* – из предшествующего, до опыта, заранее; *memorandum* – меморандум; *casus* – случай, событие; *securitas* – безопасность; *in facto* – фактически, на самом деле; *de jure* – юридически, по праву; *in statu quo* – в состоянии, существующем теперь; без изменений; в одном и том же состоянии и др.

На следующем этапе, называемом **этапом языковой догадки**, вводится лексика, о значении которой можно догадаться, опираясь на словарный запас изучаемых европейских языков. Например: *modus vivendi* – образ жизни, условия мирного существования; *impunitas* – безнаказанность; *beneficium* – благодеяние; *in absentia* – в отсутствие, заочно; *in originali* – в подлиннике; *ab impossibili* – ввиду невозможности; *in camera* – закрытое судебное заседание; *exceptio* – исключение, заявление суду, оговорка; *inter partes* – между сторонами; *frustra* – напрасно; *exempli gratia (e.g.)* – например; *fatum* – непреодолимая сила [Маршалок, Ульянова, 2015] и др.

На последующем этапе освоения латинской лексики траектория выстраивания ассоциаций индивидуальна, поэтому он назван **этапом частных ассоциаций**, очень индивидуальных, личностных, порой необъяснимых, основанных на фонетическом сходстве, воспоминаниях, фантазиях: *cui bono* – кому выгодно? кому на пользу? *cui prodest* – кому выгодно? кому на

пользу? *vis major* – непреодолимая сила, форс-мажор; *judex corruptus* – коррумпированный судья (любое его решение является недействительным); *testis* – свидетель; *intra vires* – в пределах полномочий и др.

Практика преподавания латыни будущим правоведам доказывает, что одним из наиболее эффективных способов введения юридической терминологии современного международного права является учебный словарь, где наглядно и компактно представлен минимум языкового материала, предназначенный для изучения и ознакомления [Колобкова, 2019]. Существующий учебный латинско-русский словарь [Герхард, 2010], используемый в процессе обучения, безусловно, полезен и ценен благодаря тезаурусному способу предъявления лексики. Однако, ввиду того, что он предназначен для общего развития широкого круга лиц, в нем не отражены ни профессиональная терминология, ни фразеологизмы.

В представляемом учебном русско-латинском словаре юридических терминов и крылатых выражений содержится более трехсот латинских юридических терминов и 5400 выражений и афоризмов, которые важно освоить студенту правового факультета с целью использования их в профессиональной речи юриста, в том числе в судебной речи, в научных исследованиях в сфере юриспруденции. Вошедшие в словарь лексические единицы отобраны по принципам частотности употребления, информативной значимости, языковой функционально-семантической системности, коммуникативной направленности, что обеспечивает формирование лексикона будущего юриста, его латиноязычной коммуникативной компетенции. Юридические термины даны в латинском и русско-латинском вариантах с цифровыми ссылками для удобства поиска эквивалентов. В каждом афоризме выделено ключевое понятие. Для оптимизации поиска необходимого выражения для конкретной ситуации все крылатые выражения выстроены в алфавитном порядке этих ключевых понятий. Словарь предназначен для аудиторной и самостоятельной работы бакалавров, магистрантов, аспирантов, а также для использования в работе практикующими юристами и обучения всех интересующихся латинской афористикой.

Новизна издания заключается в том, что осуществлена попытка создания учебного именно русско-латинского словаря крылатых выражений, что облегчает выбор крылатых выражений в процессе продуктивной речи, когда выступающий формулирует свое речевое намерение и подкрепляет свою мысль авторитетным высказыванием.

Цель данного учебного словаря не столько зафиксировать новое с точки зрения латиноязычной лингвистики (лексики и фразеологии), сколько организовать введение необходимого языкового материала с методической точки зрения наиболее оптимально и эффективно: латинский термин представлен через слово родного языка, показаны синтагматические и парадигматические связи этого термина, даны примеры контекстных употреблений. Реализован ввод лексики от «знака» к «знаку»: русскоязычное слово (ключевое понятие афоризма) – его латинский эквивалент; от «знака» к «концепту», формируемому многообразием контекстов, в которых употребляется слово.

Ассоциативный подход в формировании лексических навыков в данном случае реализуется в том, что исходя из коммуникативной потребности выступающий отбирает понятия, отражающие реалии современной жизни либо характеризующие идентичность описываемого субъекта, выстраивает ассоциативные связи с другими понятиями, усиливающими его позицию, для развития своего коммуникативного намерения средствами русского языка и далее находит их латинские эквиваленты как авторитетное высказывание, подтверждающее правоту, что дополняет традиционный подход, заключающийся в ознакомлении и переводе фраз и текстов с

латинского языка на родной. При сопоставлении ассоциативно-ориентированного и грамматико-переводного подходов наиболее актуальным представляется первый, так как он активизирует восприятие, внимание, память, мыслительные операции через поиск ассоциаций на родном языке, определение латинских эквивалентов, соответствий, формулирование суждений средствами латинского языка.

Учебный словарь способствует закреплению фраз в речи обучающихся через актуальные для россиян образы. Актуализированные афоризмы, то есть введенные через ассоциативные параллели либо в контекст конкретной ситуации, лучше запоминаются.

В ходе практических занятий обучающимся предлагается поучаствовать в ассоциативном эксперименте: подобрать наибольшее число ассоциаций к определенному понятию, а затем подобрать им эквиваленты на латинском языке для конкретных речевых ситуаций.

Закрепление изученных слов, юридических терминов, крылатых выражений происходит в процессе ролевых игр: например, адвокатские выступления в суде, в которых используются крылатые латинские выражения, как подтверждение основной мысли, как доказательство правоты, как ссылка на авторитетное мнение, как оценочное суждение, как связующее высказывание и т.д. Организованное подобным образом обучение готовит студентов к освоению таких профессиональных дисциплин, как «Ораторское искусство юриста», «Правовая риторика», «Правовая аргументация».

Словарь как учебно-методическое издание предъявляет необходимые для изучения латинские фразеологизмы и лексику и в то же время демонстрирует наиболее эффективные способы освоения данного лексического материала. В частности, для организации самостоятельной работы студентов предлагаются следующие условно-речевые упражнения и коммуникативные задания для работы с учебным словарем:

1. По учебному словарю найдите 12 латинских слов, имеющих созвучные слова в русском языке (заимствования из латыни или из других европейских языков). Например, *auditor*.
2. Найдите по словарю латинские эквиваленты слов, обозначающих добродетели (благоразумие, благотворительность, вера, воздержание, милосердие, надежда, сила, справедливость, стойкость) и пороки (глупость, гнев, зависть, неверие, непостоянство, несправедливость, отчаяние).
3. Найдите 7 соответствий из указанных 9 выражений на русском и 9 афоризмов на латинском языках:

1) право на защиту; 2) где закон, там и защита; 3) путь страданий; 4) в вере и правосудии сила; 5) государство в государстве; 6) без свидетелей; 7) жить – значит мыслить; 8) ошибка памяти; 9) от всякой боли средство есть – терпение.

- a) *via dolorosa*; b) *lapsus memoriae*; c) *constantia et virtute*; d) *vivere est cogitare*; e) *civitas in civitate*; f) *in fide et justitia fortitudo*; g) *sudore et sanguine*; h) *cuiusvis dolori remedium est patientia*; i) *jus protectionis*.

Проверьте свой выбор по словарю.

4. Найдите в словаре латинские крылатые выражения – эквиваленты русскоязычных пословиц: *Повторенье – мать ученья*. *Клин клином выбивают*. *От смерти не уйдешь*.
5. Запишите ассоциации, которые возникают при упоминании слов: закон, правосудие, жизнь, справедливость, смерть, обида, ошибка, государство, преступление. С помощью словаря найдите их эквиваленты на латинском языке.
6. Найдите в словаре и выучите наизусть афоризмы, возникающие ассоциативно при слове «закон».

7. В разделе «Русско-латинские эквиваленты афоризмов для юридического дискурса» найдите универсальные выражения, которые будут уместны в самых разных ситуациях.
8. Запишите и выучите 12 афоризмов с переводом, которые вы могли бы использовать в повседневной жизни при общении с однокурсниками и друзьями.
9. Какое латинское крылатое выражение могло бы стать закрепленной записью на вашей странице в социальных сетях?
10. Используя словарь, выберите по 7–9 латинских афоризмов для речи обвинителя и для речи защитника в суде.
11. Используя словарь, вставьте в тексты знаменитых дореволюционных юристов (А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако, М.Ф. Громницкого), известных юристов советского периода (Я.С. Киселева, В.И. Царева) [Ивакина, 2002] латинские выражения, соответствующие коммуникативному намерению выступающего, с целью усиления эффекта воздействия судебных речей [Колобкова, 2019].

По своей целевой установке задания 7–11 являются коммуникативными. Коммуникативность в данном случае выражается в выборе оптимальных ассоциаций с учетом статуса и личных характеристик субъекта, к которому обращена речь.

Выполнение подобных условно-речевых и речевых упражнений, направленных на освоение латинских устойчивых выражений, способствует формированию лексических, грамматических, структурно-композиционных навыков, пониманию синтагматических связей в рамках латинского предложения, что, в свою очередь, способствует обучению чтению и переводу аутентичных текстов правовой тематики, восприятию и выделению ключевой информации первоисточников, использованию ее в собственной речи. Все это ведет к становлению компетентности как совокупности «личностных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту» [Хуторской, 2017, 85], а именно готовности к юридическому дискурсу.

Заключение

Таким образом, изучение латинского языка, его лексики, грамматической системы, фразеологии, аутентичных текстов речей ораторов древних времен является важным и неотъемлемым компонентом юридического образования. Изучение латыни дает возможность будущим юристам освоить юридическую терминологию международного права, полнее и глубже изучить римское право как концепцию общественных отношений. Описываемая в данной статье методика является профессионально-ориентированным обучением латинскому языку, укрепляет междисциплинарные связи, характеризуется комплексностью, способствует освоению латинских афоризмов и становлению профессионального лексикона. Методический вектор – латинский язык во взаимосвязи с речевой деятельностью юриста соответствует требованиям компетентностного подхода в обучении будущих специалистов в сфере юриспруденции.

Библиография

1. Герхард Ф. Учебный латинско-русский словарь: тематический словарь с примерами словоупотребления. М.: АСТ: Астрель, 2010. 159 с.
2. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов). М.: Юристъ, 2002. 384 с.
3. Колобкова А.А. Учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений. Ставрополь: Логос, 2019. 310 с.

4. Маршалок Н.В., Ульянова И.Л. Латинские термины в современном международном праве: латинско-русский, русско-латинский словарь. М.: Статут, 2015. 302 с.
5. Миасова В.А., Губина И.Ю. Латинский словарь юридических терминов и выражений. М.: Феникс, 2010. 320 с.
6. Нисенбаум М.Е. Латинский язык. 3-е изд., перераб. М.: ООО «Профобразование», 2003. 592 с.
7. Светилова Е.А. Латинский язык для юристов. М.: Флинта, 2009. 336 с.
8. Темнов Е.И. О лингвистике права // Государство и право. 2014. № 8. С. 23-28.
9. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.
10. Шепелёв А.Н. Характеристика юридического языка // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 1(035). С. 217–221.

Russian-Latin learner's dictionary of legal terms and popular expressions: methodological aspect

Anastasiya A. Kolobkova

PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages,
Russian University of Cooperation,
141014, 12/30, Very Voloshinoi st., Mytishchi, Russian Federation;
e-mail: akolobkova@yandex.ru

Abstract

The article describes the stages and methods of expanding vocabulary of law students studying Latin. Russian-Latin learner's dictionary of legal terms and popular expressions is presented: its' structure and methodical component promote the formation of future lawyers' professional lexicon based on competence and associative approaches. The author notes that the study of the Latin language, its vocabulary, grammar system, and phraseology is an important and integral component of legal education. The study of Latin provides an opportunity for future lawyers to master the legal terminology of international law, to study Roman law fully and deeply as a concept of public relations. Knowledge of the legal language implies the knowledge and appropriate use of Latin popular expressions in order to confirm one's thoughts, to give greater importance to judgments, since the use of aphorisms in judicial discourse inspires confidence in what has been said. The technique described in this article is a professionally oriented teaching of the Latin language, it strengthens interdisciplinary communication, is characterized by complexity, and contributes to the development of Latin aphorisms and the formation of a professional vocabulary. Methodological vector, the Latin language, in conjunction with the speech activities of a lawyer meets the requirements of a competency-based approach in training future specialists in the field of jurisprudence.

For citation

Kolobkova A.A. (2019) Uchebnyi russko-latinskii slovar' yuridicheskikh terminov i krylatykh vyrazhenii: metodicheskii aspekt [Russian-Latin learner's dictionary of legal terms and popular expressions: methodological aspect]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 208-215.

Keywords

Competence-based approach, associative approach, Russian-Latin learner's dictionary, legal terminology, Latin popular expressions, professional lexicon, complex of communicative tasks.

References

1. Gerkhart F. (2010) *Uchebnyi latinsko-russkii slovar': tematicheskii slovar' s primerami slovoupotrebleniya* [Latin-Russian dictionary: thematic dictionary with examples of usage]. Moscow: AST: Astrel' Publ.
2. Ivakina N.N. (2002) *Osnovy sudebnogo krasnorechiya (ritorika dlya yuristov)* [Fundamentals of judicial eloquence (rhetoric for lawyers): a training manual]. Moscow: Yurist" Publ.
3. Khutorskoi A.V. (2017) Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podkhoda k proektirovaniyu obrazovaniya [Methodological foundations for applying the competency-based approach to education]. *Vysstshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 12, pp. 85-91.
4. Kolobkova A.A. (2019) *Uchebnyi rusko-latinskii slovar' yuridicheskikh terminov i krylatykh vyrazhenii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov yuridicheskikh fakul'tetov* [Russian-Latin dictionary of legal terms and phrases]. Stavropol': Logos Publ.
5. Marshalok N.V., Ul'yanova I.L. (2015) *Latinskie terminy v sovremennom mezhdunarodnom prave: latinsko-russkii, rusko-latinskii slovar'* [Latin terms in modern international law: Latin-Russian, Russian-Latin dictionary]. Moscow: Statut Publ.
6. Minasova V.A., Gubina I.Yu. (2010) *Latinskii slovar' yuridicheskikh terminov i vyrazhenii* [Latin dictionary of legal terms and expressions]. Moscow: Feniks Publ.
7. Nisenbaum M.E. (2003) *Latinskii yazyk* [Latin language], 3th ed. Moscow: OOO "Profobrazovanie" Publ.
8. Shepelev A.N. (2012) Kharakteristika yuridicheskogo yazyka [Description of the legal language]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy* [Socio-economic phenomena and processes], 1 (035), pp. 217–221.
9. Svetilova E.A. (2009) *Latinskii yazyk dlya yuristov* [Latin for lawyers]. Moscow: Flinta Publ.
10. Temnov E.I. (2014) O lingvistike prava [On the linguistics of law]. *Gosudarstvo i parvo* [State and Law], 8, pp. 23-28.

УДК 378

**Методологическая основа модели формирования
билингвальной коммуникативной компетенции студентов
медицинского и биологического направления подготовки**

Царская Татьяна Сергеевна

Преподаватель кафедры иностранных языков,
Институт гуманитарного образования и спорта,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: zts40@mail.ru

Кушнырь Любовь Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Институт гуманитарного образования и спорта,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: lak2001@yandex.ru

Ситникова Анастасия Юрьевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Институт гуманитарного образования и спорта,
Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: sitnikova_surgu@mail.ru

Аннотация

Исследуется проблема формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского и биологического направления. Проведен анализ и выявлены интегрирующие педагогические, методические, лингводидактические, психологические принципы в качестве методологической основы проектирования модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки в условиях профессионально-ориентированного подхода как одного из альтернативных и прогрессивных методов обучения иностранному языку в вузе. Представлена краткая историография становления коммуникативной методики в России на основе рассмотрения коммуникативного принципа обучения как ведущего при формировании билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки. Применяются методы теоретического анализа на основе ранее проведенных эмпирических исследований: опрос, наблюдение за деятельностью преподавателей на занятиях, сравнительный анализ и обобщение научных

исследований по проблеме двуязычия в современной системе образования. Авторы статьи приходят к выводу, что каждый из предложенных ими принципов можно считать, как функциональную систему взаимосвязанных принципов, целью которой является методологическое обоснование основы проектирования, внедрения и апробации модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки в рамках профессионально-ориентированного подхода.

Для цитирования в научных исследованиях

Царская Т.С., Кушнырь Л.А., Ситникова А.Ю. Методологическая основа модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского и биологического направления подготовки // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 216-230.

Ключевые слова

Модель формирования билингвальной коммуникативной компетенции; педагогические, методические, лингводидактические принципы обучения иностранному языку; принципы сознательности, активности, уровня учета индивидуально-психологических особенностей; психологический принцип мотивации; принцип коммуникативной направленности; билингвальная коммуникативная компетенция; студенты медицинских и биологических направлений подготовки; профессионально-ориентированный подход.

Введение

Многочисленные мировые результаты исследования показали, что умение коммуницировать способствует повышению качества жизни специалистов, снижению их восприимчивости к профессиональному стрессу, повышению профессионального самоуважения, открывает возможности общения в разных профессиональных сообществах. [Beckham et al., 1994; Choudhary, Gupta, 2015; Solaz-Portoles, Del Campo, Sanjose, 2016; Wagner, Lentz, Heslop, 2002].

Таким образом, в современном образовании актуализируется значимость коммуникативной компетенции, как одной из главенствующих наряду с профессиональной, информационной, научно-исследовательской.

Сопутствующим условием формирования и развития коммуникативной компетенции студентов является ликвидация языкового барьера. Ликвидация языкового барьера является одной из приоритетных задач в повышении готовности студентов медицинского и биологического направления к выполнению профессиональных функций в быстроразвивающейся коммуникативной среде.

Данная особенность при формировании и развитии коммуникативной компетенции у студентов медицинского и биологического направления, актуализирует необходимость в формировании билингвальной коммуникативной компетенции, суть которой заключается в способности индивида осуществлять устную и письменную коммуникацию посредством применения двух языков.

Сравнительный анализ компетенций, формируемых и развивающихся в процессе подготовки студентов медицинского и биологического направления в рамках профессионально-ориентированного обучения, позволяют нам сделать вывод о том, что овладение билингвальной

составляющей коммуникативной компетенции способствует дальнейшему развитию профессионально значимых свойств и особенностей, которые влияют и координируют специфику профессиональной компетентности специалиста.

Перед современным преподавателем возникает задача в выборе адекватных формированию билингвальной коммуникативной компетенции студентов традиционных, современных и альтернативных подходов, методик и методов обучения специалиста.

Целью данной статьи является выявление интегрирующих принципов, подходов, и методов в качестве научной основы при формировании билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского и биологического направления, учитывая их особенности и специфику профессиональной подготовки.

Программа исследования

Анализ научной литературы указывает, что в отечественной и зарубежной методологии описанию принципов обучения уделяется особое внимание, так как (от лат. *prīncipiūm* – начало, основа) они являются основным руководящим положением дидактики, которые, отражая закономерности педагогического процесса, определяют систему дидактических требований направленности, содержания, организации, методики обучения личности [Рассказов, 2008, 24]. Однако Р.К. Миньяр-Белоручев выделял общие и частные принципы. Он утверждал, что: «Если законы или положения просто переносятся из педагогики, лингвистики, психологии и т.д., то они становятся постоянно действующими общими, не непосредственно, а опосредственно, т.е. если методический принцип становится интерпретацией того или иного педагогического лингвистического или психологического положения в методических целях, то можно говорить только об окказиональных или частных методических принципах» [Миролюбов, 2002, 353].

Таким образом, можно предположить, что в педагогике принято разделять дидактические и методические принципы обучения; все педагогические, дидактические закономерности используются в преобразованном виде с учетом и в зависимости от специфики преподаваемой дисциплины, требований направленности ее овладения и мотивации, содержания, организации, и методики обучения личности.

Дисциплина «Иностранный язык» для студентов медицинских и биологических направлений подготовки является одним из общеучебных предметов в системе высшего образования и должна подчиняться закономерностям, продиктованным общей дидактикой, так как с одной стороны система общедидактических принципов обучения отвечает дидактическим требованиям направленности любой дисциплины современного вуза, а, с другой стороны, каждая дисциплина определяется своими методическими закономерностями, в которых общедидактические принципы выполняют лишь роль субъективных ориентиров при отборе и в преобразованном виде согласно направленности обучения студентов служат для организации содержания обучения иностранному языку [Гальскова, 2013, 219].

Если понятие «принцип» в логическом смысле является началом или базисом успешной организации деятельности, то в педагогической деятельности с учетом дидактических закономерностей педагогики, ученые выделяют ряд принципов обучения, сущность которых определяют дидактические требования направлений студентов к процессу обучения дисциплин [Рассказов, 2008, 24].

К основным принципам, рассматриваемым в рамках нашей работы, являются: принцип сознательности, принцип активности и принцип наглядности, принцип мотивации, принцип

уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов, принцип коммуникативной направленности, принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре, принцип учета уровня владения изучаемым языком, принцип концентризма (лингвистический), принцип междисциплинарной координации, принцип личностно-ориентированной направленности, принцип итегративности.

Принимая во внимание мнение исследователей, что принципы обучения в современной дидактике рассматриваются как рекомендации, то перед современным преподавателем предоставляется возможность моделировать и совершенствовать процесс обучения комбинированным подходом, включающим и позволяющим реализацию разных принципов дидактического, методического, психологического, лингвистического аспектов согласно требованиям направленности подготовки студентов вуза [Гальскова, 2013, 12].

Таким образом, при проектировании модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции (далее – БКК) студентов медицинских и биологических направлений нам необходимо рассмотреть, изучить и отобрать дидактические, методические, лингвистические, психологические принципы обучения студентов. Реализация системы дидактических, методических, лингвистических, психологических принципов обучения не только позволит выстроить и разработать эффективную модель формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, но и даст возможность комплексно подойти к ее методике, содержанию, организации в рамках программы нашего исследования и к совершенствованию учебного процесса в целом.

При отборе принципов, реализуемых в модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений нами учитывались следующие логические взаимосвязи: 1) иноязычная речевая деятельность, обусловленная профилизацией и специалитетом обучения студентов медицинских и биологических направлений; 2) педагогические закономерности, согласно которым, исследователь может выстроить эффективную модель формирования БКК студента медицинских и биологических направлений подготовки в системе обучения в высшей школе; 3) уровень индивидуально-психологической готовности (алертности) к дальнейшему практическому владению иностранным языком в системе непрерывного образования и обучения студентов медицинских и биологических направлений подготовки; 4) учет основных требований к организации иноязычной учебной и самостоятельной деятельности преподавателей и студентов в условиях вуза; 5) учет методологической, лингводидактической, методической, психологической (основы) базы для овладения БКК студентами медицинских и биологических направлений подготовки.

Принцип сознательности. Один из ведущих дидактических принципов, реализуемый в обучении иностранному языку является принцип сознательности, который определяется как сознательное отношение студентов к обучению, осмысленному владению языком, способностью обучающихся вуза самостоятельности выбора в соответствии с содержанием высказывания средствами иностранного языка [Подласый, 2000; Рассказов, 2008]. Сущность принципа сознательности на занятиях иностранного языка заключается в том, что сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения в речи [Миролюбов, 2002; Пассов, 1985].

Следовательно, учитывая профессионально-ориентированный подход, при проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, принцип сознательности реализуется при овладении студентами приемами самостоятельной

работы, осознанием ими средств и приемов, помогающих осмыслению языкового, лингвопрофильного материала и умением оперирования им (инструкции, перевод, правила, объяснение), которые обеспечат специализированную ориентацию студентов учебного процесса для будущей профессиональной деятельности, а также предполагают помощь, содействие со стороны преподавателя самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи.

Для полноценного соблюдения принципа сознательности неотъемлемую роль играют принцип активности и принцип наглядности. Реализация принципа активности при формировании БКК студентов медицинского и биологического направлений подготовки обусловливается сотрудничеством студента не только с преподавателем, но и с обучающимися своей группы для совместного разрешения учебных, исследовательских, игровых, проектных задач, предлагаемых преподавателем в различных коммуникативных заданиях. Коммуникативные задания при проектировании модели направлены на формирование и развитие билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки в рамках профессионально-ориентированного подхода. При этом принцип наглядности подкрепляется в качестве средства обучения и в качестве средства познания нового материала [Подымова, Слостенко, 212].

Психологический принцип мотивации. «Для достижения высокого уровня овладения студентами знаниями, умениями, навыками любой образовательной направленности обучения преподаватель должен на протяжении всего процесса обучения стимулировать личностную, коммуникативную, социальную мотивацию обучающихся» [Рассказов, 2008, 34].

Если мотивация является потребностью, которая сводится к поиску нужного предмета и формированию конкретного мотива той или иной деятельности, то при обучении иностранному языку студентов неязыковых профилей, мотивация сводится к стимулированию у них потребностей к практическому овладению иноязычной коммуникацией в целях «безбарьерного» профессионального общения, обмена опытом, информацией на языке «носителя» [Царская и др., 2018, 17-21]. Щукин А.Н. отмечал, что для преподавателя важно знание мотивов, лежащих в основе деятельности обучающегося, понятие принципа мотивации [Щукин, 2015, 63].

Основываясь на описании значимости роли мотивации в учебном процессе в трудах ученых и исследователей, ее степени и способов воздействия на побуждение и активность обучения студентов, руководствуясь нашим личным опытом работы в качестве преподавателей и наблюдениям по проблеме выявления мотивов студентов и способов стимулирования их потребностей к практическому овладению иноязычной коммуникацией в условиях создания «безбарьерной» среды иноязычного общения в рамках профессионально-ориентированного подхода, мы считаем целесообразным обозначить мотивацию при формировании БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, как психологический принцип.

Таким образом, реализация психологического принципа «мотивации» при проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений предполагает: 1) знание преподавателем мотивов познавательной, учебной, исследовательской деятельности профессионально выраженной направленности обучения студента медицинских и биологических направлений и способы их формирования; 2) владение преподавателем психологическими приемами для создания эмоционально положительной атмосферы сотрудничества во время аудиторных и внеаудиторных занятий; 3) организацией и проведением

аудиторных занятий, внеаудиторных мероприятий по иностранному языку профессионально-ориентированного характера на высоком уровне «трудности» в предметном усвоении содержания дисциплины и уровне «доступности» усвоения, в способах, тактиках, решениях, подходах для осмысленного понимания и практического овладения БКК студентами медицинских и биологических направлений.

Принцип уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов медицинских и биологических направлений подготовки. В рамках нашего исследования мы изучили ранопрофильные программные обеспечения, положения, содержание профилирующих дисциплин, федеральный государственный стандарт высшего образования по медицинским направлениям подготовки по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», биологического направления подготовки 06.03.01 «Биология». Нами был проведен опрос среди преподавателей английского языка кафедры «Иностранных языков» и немецкого языка кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация», работающих со студентами медицинских и биологических направлений на базе БУ ВО «Сургутского государственного университета». Результаты опроса, собственная преподавательская практика и наблюдение свидетельствуют, что в процессе обучения иностранному языку студенты начальных первых двух курсов «сталкиваются» с рядом языковых, психологических «трудностей» при выполнении разных коммуникативных, профессионально-ориентированных заданий. Это объясняется тем, что большая часть коммуникативных заданий направлены преимущественно на самостоятельное выполнение студентами, разрешение или «снятие» которых осуществляется преимущественно «педагогическим содействием» со стороны преподавателей кафедр в рамках проведения консультационных внеаудиторных часов и мероприятий. Причиной педагогического содействия со стороны преподавательского состава кафедр является разноуровневое иноязычное владение абитуриентов [Кушнырь, 2018, 503-512].

Следует предположить, что разноуровневое иноязычное владение студентов первых курсов объясняется наличием низкого уровня владения студентами методологическим «ученическим» инструментальным багажом способов, техник, средств, методов для практического усвоения языка, а также недостаточностью сформированной базой владения методами своей познавательной деятельностью (активностью), как базой для дальнейшего успешного эффективного овладения иностранным языком в качестве средства и инструмента межкультурной коммуникации в рамках будущей профессии.

Таким образом, руководствуясь практическим (эмпирическим) собственным опытом и коллег, проведенный нами анализ наблюдений и опроса, побуждает нас учитывать индивидуально-психологические особенности студентов медицинских и биологических направлений, их уровень иноязычной подготовки к последующему этапу овладения практическими умениями, навыками билингвальной коммуникативной компетенции при формировании и реализации модели в нашей опытно-экспериментальной работе.

Принцип коммуникативной направленности. Активное изучение отечественными психолингвистами в 60-е годы речевой деятельности и их научные положения привели к выявлению определенных закономерностей в самом процессе коммуникации (в коммуникации, как процесса), что позволило современной методике преподавания выйти на ранг выше прикладной науки педагогики. Положения позволили методистам шестидесятих годов выстроить более совершенную модель обучения иностранному языку с учетом закономерностей смежных наук и подвести (вывести) традиционную методику на уровень не знаний, а умений иноязычного коммуникативного общения (высказывания). Целью обучения языку в методике

явилось не изучение языка, его системы, истории, а овладение как таковым, то есть овладение обучающимися умениями и навыками коммуникативно, иноязычно (в речевом режиме) выражать свои мысли, высказываться, обмениваться информацией и т.д. [Миролюбов, 2002; Пассов, 1985].

В это же время учеными-исследователями и практиками уделялось внимание описанию принципов, требованиям направленности, положениям, идеям, релевантным обучению иноязычной коммуникативной методике, включающих ведущие аспекты обучения иностранному языку по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Если руководствоваться мнением, что современное обучение иностранным языкам обращает «бурное», активное организационное внимание на коммуникативную деятельность, как организацию обучения, деятельность которой приближается по своим основным параметрам к реальному межкультурному общению, то реализация данного принципа направлена не на формирование и развитие умений аудировать (воспринимать на слух иноязычную речь), говорить, читать, писать на языке «носителя», а на развитие интегрирующих их коммуникативных умений [Гальскова, 2013; Миролюбов, 2018]. Инесса Львовна Бим отмечала, что коммуникативная цель выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание и развитие личности. По ее мнению и убеждению, иностранный язык рассматривается и рекомендуется как средство всестороннего комплексного формирования и развития личности. Ее положение о коммуникативной направленности гласит: «Обучение должно более полно учитывать наличие разных профориентационных устремлений обучающихся, а также их интересы и склонности [Миролюбов, 2018, 357].

В этот период происходит становление современной методики преподавания иностранного языка как прикладной науки педагогики.

Согласно Колшанскому Г.В. «Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам предполагает, независимо от ограничений практических целей, обучения, которое позволило бы обучаемому адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, т.е. выполнять в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения [Миролюбов, 2018, 354]. А.А. Леонтьев считает, что «Основная практическая цель обучения, которая должна быть поставлена, –

овладение коммуникативными умениями во всех четырех основных видах речевой деятельности с преобладанием устной речи и чтения» [Миролюбов, 2018, 355]. Щукин А.Н. полагает: «Учет принципа коммуникативной направленности при обучении иностранному языку заключается, в частности в том, что следует стимулировать неподготовленные высказывания обучающихся и использовать возможности занятий для развития коммуникативных умений обучающихся и для осуществления реального общения учителя с учеником. Ситуации педагогического общения, обладающие огромным потенциалом для стимулирования общения между учителем и учениками, а также учениками между собой, а, следовательно, для совершенствования коммуникативных умений обучающихся» [Щукин, 2015, 68].

Таким образом, проведя анализ научных работ, посвященных проблеме коммуникативной направленности, применяя практику непрерывного развивающегося обучения в выборе подходов к ее рассмотрению в рамках обучения студентов вуза иностранному языку, мы можем констатировать следующее: принцип коммуникативной направленности реализуется: 1) в рамках конкретного фрагмента общения (в коммуникативной ситуации); 2) через овладение

коммуникативными умениями во всех четырех основных видах речевой деятельности с преобладанием устной речи и чтения; 3) через фоновые (социокультурные знания); 4) через умения общаться, с учетом отношения доверия, создавать психологически положительное воздействие (тихая, напротив громкая речь и т.д.); 5) через развитие проориентационных устремлений и побуждений обучающихся, их интересов и склонности [Гальскова, 2013, 358].

Основываясь на описании вышеизложенного материала научных источников, при проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, реализация принципа коммуникативной направленности будет определяться: 1) отбором языкового материала, предусмотренным федеральным образовательным стандартом нового поколения; организацией тем и ситуаций профессионально-ориентированного общения на иностранном языке, обеспечивающих формирование билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки; 2) применением разных способов, приемов, обеспечивающих вариативные «квази» ситуации реального общения на иностранном языке; 3) бихевиористику преподавателя и студента на занятиях для совместного участия и взаимоучастия в различных видах речевой деятельности; 4) организацией общения и социокультурного изучения иностранного языка как средства билингвальной, межкультурной коммуникации с целью формирования способности и готовности к билингвальному общению, владением социокультурными знаниями, отвечающим профессиональным потребностям и мотивам студентов медицинских и биологических направлений в процессе обучения в вузе.

Одним из важных аспектов, который ориентирует коммуникативную направленность обучения, является принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре. Современное содержание указанного принципа заключается в развитии у студентов медицинских и биологических направлений наряду с коммуникативной компетенцией эмпатических способностей, а также расширение их индивидуальной картины мира за счет приобщения к элементам чужой культуры и сопоставление этих элементов с собственной лингвокультурой. Данный принцип предполагает владение иностранным языком, умениями и навыками лингвистического правильного употребления в коммуникативных высказываниях, традиции, правила этикета иноязычной культуры. Реализация принципа отражается в устном и письменном дискурсе.

Реализация принципа взаимосвязанного обучения языку и культуре при формировании модели БКК студентов медицинских и биологических направлений обеспечит: 1) овладением фоновыми (социокультурными) знаниями из профессиональной сферы жизни «носителя» языка; культурными традициями; правилами этикета в условиях межкультурного взаимодействия; 2) развитием таких качеств, как эмпатия, толерантность, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт; 3) ознакомлением студентов с аутентичными иноязычными материалами, содержащими актуальные социальные, профессиональные знания, факты, события иноязычной культуры и отвечающих адекватным требованиям современных языковых реалий «носителя» языка.

При проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре будет учитываться при отборе, комплектации учебных материалов и учебных текстов с профессионально-ориентированным содержанием, которые будут знакомить студентов с иноязычной культурой профессионального общения и правилами этикета деловой среды, а также способствовать анализу сходств и различий между культурами, культурным этикетом профессиональной деятельности.

Наравне с принципом учета уровня индивидуально-психологических характеристик следует отметить принцип учета уровня владения изучаемого языка. Реализация данного принципа в нашей опытно-экспериментальной работе обусловлена уровнем овладения языком и уровнем сформированности БКК студентов медицинских и биологических направлений в соответствии с языковой, профессионально-ориентированной подготовкой в условиях иноязычного коммуникативного общения через профессионально-ориентированные задания, коммуникативные игры, упражнения и т.д. Принцип учета уровня владения изучаемого языка характеризуется следующими положениями: 1) отбором языковых, методических средств и способов обучения с учетом требований и положений стандартов, предъявляемых к студентам медицинских и биологических направлений, как на начальном этапе обучения, так и на итоговом этапе и предполагает уровень владения языком как инструментом билингвального профессионального общения; 2) отбором и определением содержания билингвальной профессиональной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений для каждой группы студентов и этапа исследования опытно-экспериментальной работы; 3) соответствием профессионально-ориентированных профильных дисциплин студентов медицинских и биологических направлений подготовки и интеграцией практических занятий иностранного языка с интеграцией профильных предметных аспектов на практическом этапе реализации модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки в рамках курса «Иностранный язык».

Принцип концентризма (лингвистический). Принцип концентризма заключается в обращении обучающихся высшей школы к ранее усвоенному лексико-грамматическому материалу, расширению и возможностям для углубленного его обогащения.

Принцип концентризма при реализации модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений проявляется в: 1) доступности усвоения учебного материала посредством индуктивного способа, подхода от легкого к трудному; 2) возможности студентов выражать свои высказывания, строить, формулировать иноязычные коммуникативные высказывания с опорой на ранее изученный лексико-грамматический материал, тем самым дает возможность студентам совершать коммуникацию на первых этапах обучения иностранному языку; 3) открытости, которая проявляется в возможности расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием занятий; 4) прочности усвоенного ранее изученного языкового материала; 5) достаточности для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание обучения в рамках профессионально-ориентированного подхода.

Принцип междисциплинарной координации. Принцип междисциплинарной координации предполагает взаимодействие преподавателей разных дисциплин, как на языковом, так и на предметном уровнях. Реализация принципа междисциплинарной координации в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции в рамках избранной студентами специальности. Это обусловлено тем, что профессиональную направленность курса «Иностранный язык» следует осуществлять как можно раньше, что обеспечивает стимулирование интереса к изучаемому языку [Щукин, 2015, 62].

Междисциплинарная координация при проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки носит лингвопрофессиональный характер, который проявляется в том, что знания и умения, сформированные на практических занятиях, имеют углубленное осмысление и расширение

профессиональных возможностей по профильным дисциплинам. В частности, лингвострановедческие тексты с профессионально-ориентированным содержанием способствуют лучшему усвоению содержания специализации студентов медицинских и биологических направлений подготовки. Профессионально-ориентированные тексты мотивируют студентов на развитие и обогащение лексико-грамматическими структурами для ознакомления, овладения и осуществления коммуникативного общения. Отбор лингвопрофессиональной направленности материала носит функциональный характер, отвечающий необходимости профиля обучения студента, способствует углублению и расширению знаний по своей будущей специальности, когда при практическом изучении основное внимание уделяется употреблению языковых единиц для выражения какого-либо содержания. Поэтому характер подачи теоретического и практического материала каждой дисциплины существенно различается.

Принцип личностно-ориентированной направленности. Принцип личностно-ориентированной направленности отмечается характером, воспитывающим и развивающим в обучении предмета, связан с принципом развивающего обучения и пронизывает принцип системного обучения, развивающего обучения. Это связано с тем, что студенты в процессе овладения иностранным языком «осознает» свое мышление, понимает способы оформления мысли и познает функционирование языка как средства общения. В личностно-ориентированной направленности выдвигаются не только образовательные, развивающие и воспитательные цели и задачи, но и коммуникативная включенность действительных знаний, мнений и желаний обучающихся, в рамках детерминированных социальных, личностных ситуаций, с личностными установками и ценностями [Миролюбов, 2002; Пассов, 1985; Подымова, 2012; Рассказов, 2008]. Развивающий аспект принципа личностно-ориентированной направленности взаимосвязан с коммуникативными и социокультурными приоритетами и становлениями студентов. Главное, объединяющее оба принципа, заключается в формировании черт личности в современных социальных условиях, среде, всесторонне гармонического развития обучающихся, их готовности к самореализации. Принцип личностно-ориентированной направленности раскрывается в технологии личностно-ориентированного обучения, в основе которой центральное место занимает «педагогическое содействие». Поддержка со стороны преподавателя в случае допущения ошибок в коммуникативных видах заданий студентами и своевременной их коррекцией со стороны преподавателя [Пассов, 1985; Рощина, 1978].

Принцип личностно-ориентированной направленности при проектировании модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки призван: 1) содействовать овладению студентами социальным опытом, ориентированным на профессиональную сферу будущего специалиста (знания, умения, навыки), необходимых для профессиональной деятельности (в конкретном социуме профессионального общения); 2) стимулировать способности студента к творческому мышлению; 3) формировать у студента профессиональное иноязычное мировоззрение; 4) развивать умение осознанного целеполагания, планирования своего развития, самостоятельно усваивать лингвокультуру; 5) формировать у студента систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексивность, (системные) знания как средства контроля сформированности картины мира [Гальскова, 2013, 142].

Принцип интегративности. Система принципов обучения студентов вуза должна стремиться к интегративности [Гальскова, 2013; Пассов, 1985; Подласый, 2000]. Это стремление

проявляется в возможной интеграции дисциплины «Иностранный язык» в профессионально-ориентированном подходе при обучении студентов дисциплинам по профилям, направлениям будущих специалистов; во-вторых, в интеграции систем теоретической, практической подготовки студентов к овладению иностранным языком по профильному направлению подготовки (специалитету) и системы научно-исследовательской работы НИР; в третьих, в интеграции дисциплины «Иностранный язык» по специальности с педагогикой, методикой, психологией; в четвертых, в интеграции нескольких дисциплин в одну, что дает возможность четкости и спланированности в организации формирования модели БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, улучшает условия проектирования и реализации модели; экономит время, исключает дублирование.

Результаты и обсуждение

На основе вышеизложенного материала, систематизацию ведущих подходов и принципов модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки можно представить графически в виде следующей таблице:

Таблица № 1 – Методологическая основа модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского и биологического направления подготовки

Подходы	Принципы
Личностно-ориентированный подход Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку Профессионально-ориентированный подход	Принцип сознательности, наглядности Психологический принцип мотивации Принцип уровня учета индивидуально-психологических особенностей студентов медицинских и биологических направлений подготовки Принцип коммуникативной направленности Принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре Принцип учета уровня владения изучаемого языка Принцип концентризма Принцип междисциплинарной координации Принцип личностно-ориентированной направленности Принцип интегративности

Реализация рассмотренных нами принципов, позволяет не только спроектировать модель формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки, но и комплексно подойти к методике формирования личности, подготовке всесторонне развитого, сознательного и активного специалиста [Рассказов, 2008, 34]. Методологическая основа проектирования модели отвечает требованиям ФГОС высшего образования по медицинским направлениям подготовки по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», биологического направления подготовки 06.03.01 «Биология». Выпускники, освоившие программу специалитета и бакалавриата по данным направлениям подготовки, должны обладать такой общепрофессиональной компетенцией как готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском (родном) и иностранном языках для решения задач

профессиональной деятельности, а, следовательно, отвечают профессионально-ориентированным потребностям студентов и удовлетворяют поставленным нами целям и задачам нашего исследования – обосновать, спроектировать, разработать и внедрить в учебный процесс модель формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки в условиях профессионально-ориентированного подхода на примере дисциплины «Иностранный язык» [Щукин, 2015].

Заключение

Рассмотренные нами принципы для модели формирования БКК студентов медицинских и биологических направлений подготовки нацелены на высокий уровень сформированности билингвальной коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности. Каждый принцип имеет свою долю содействия в достижении поставленных целей и задач нашего исследования, а значит, можно представить рассмотренные нами принципы, как функциональную систему принципов, целью которой является методологическое обоснование основы проектирования, внедрения и апробации модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений в рамках профессионально-ориентированного подхода. Функциональная система принципов модели формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских и биологических направлений подготовки при профессионально-ориентированном подходе обладает интегративными чертами, которыми не обладает каждый принцип в отдельности, среди них можно назвать: целесообразность, эффективность, открытость для нового содержания и новых технологий. [Подымова, Слостенин, 2012, 139].

Реализация изученных и предложенных авторами принципов, собственный опыт преподавания дисциплины «Иностранный язык» и опыт коллег, преподающих предмет студентам направления подготовки по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», 06.03.01 «Биология», позволяют спроектировать модель формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, что предоставит возможность комплексно подойти к методике преподавания дисциплины «Иностранный язык», содержанию и организации в рамках программы исследования и к совершенствованию учебного процесса в целом.

Библиография

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2013. 336 с.
2. Кушнырь Л.А. Методы обучения иностранному языку студентов естественнонаучного направления подготовки: от билингвального до монолингвального // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 503-512.
3. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранному языку. М., 2002. 390 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
5. Подласый И.П. Новый курс. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1. 576 с.
6. Подымова Л.С. (ред.) Педагогика. М.: Юрайт, 2012. 332 с.
7. Рассказов Ф.Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2008. 89 с.
8. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвузовский сборник. Л., 1978. С. 3-6.
9. Царская Т.С. и др. Выявление мотивов студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2018. № 3 (39). С. 17-22.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.

11. Beckman H.B. et al. The doctor-patient relationship and malpractice. Lessons from plaintiff depositions // Arch. Intern. Med. 1994. Vol. 154. N 12. P. 1365-1370.
12. Choudhary A., Gupta V. Teaching communications skills to medical students: Introducing the fine art of medical practice // Int. J. Appl. Basic Med. Res. 2015. Vol. 5. Suppl. 1. P. 41-44.
13. Solaz-Portoles J.J., Del Campo O.J., Sanjose V. An exploratory study on secondary education students' preferences regarding science teaching methods: The case of a high school // Periodico Tche Quimica. 2016. No. 13(26). P. 3-45.
14. Wagner P.J., Lentz L., Heslop S.D. Teaching communication skills: a skills-based approach // Acad. Med. 2002. Vol. 77. No. 11. P. 1164.

Methodological basis of the model of bilingual communicative competence in medical and biological students

Tat'yana S. Tsarskaya

Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Institute of Humanities Education and Sports,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zts40@mail.ru

Luybov' A. Kushnyr'

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Institute of Humanities Education and Sports,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: lak2001@yandexl.ru

Anastasiya Yu. Sitnikova

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Department of Foreign Languages,
Institute of Humanities Education and Sports,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: sitnikova_surgu@mail.ru

Abstract

The problem of formation of bilingual communicative competence of medical and biological students is investigated. The analysis and identified integrating pedagogical, methodological, linguo-didactic, psychological principles as a methodological basis for the design of the model of formation of bilingual communicative competence of students of medical and biological areas of training in a vocationally-oriented approach as one of the alternative and progressive methods of teaching a foreign language in high school. The article presents a brief historiography of the

formation of communicative methods in Russia based on the consideration of the communicative principle of training as the leading in the formation of bilingual communicative competence of students of medical and biological areas of training. The methods of theoretical analysis are applied on the basis of previously conducted empirical studies: interviewing, monitoring the activities of teachers in the classroom, comparative analysis and generalization of scientific research on the problem of bilingualism in the modern education system. The authors of the article conclude that each of the proposed principles can be considered as a functional system of interrelated principles, the purpose of which is a methodological basis for the design, implementation and testing of the model of formation of bilingual communicative competence of students of medical and biological areas of training within a professionally-oriented approach.

For citation

Tsarskaya T.S., Kushnyr' L.A., Sitnikova A.Yu. (2019) Metodologicheskaya osnova modeli formirovaniya bilingval'noi kommunikativnoi kompetentsii studentov meditsinskogo i biologicheskogo napravleniya podgotovki [Methodological basis of the model of bilingual communicative competence in medical and biological students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 216-230.

Keywords

Model of bilingual communicative competence formation; pedagogical, methodical, linguo-didactic principles of foreign language teaching; principles of consciousness, activity, level of individual psychological characteristics; psychological principle of motivation; principle of communicative orientation; bilingual communicative competence; medical and biological students; professionally-oriented approach.

References

1. Beckman H.B. et al. (1994) The doctor-patient relationship and malpractice. Lessons from plaintiff depositions. *Arch. Intern. Med.*, 154, 12, pp. 1365-1370.
2. Choudhary A., Gupta V. (2015) Teaching communications skills to medical students: Introducing the fine art of medical practice. *Int. J. Appl. Basic Med. Res.*, 5, 1, pp. 41-44.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2013) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods]. Moscow: Akademiya Publ.
4. Kushnyr' L.A. (2018) Metody obucheniya inostrannomu yazyku studentov estestvennonauchnogo napravleniya podgotovki: ot bilingval'nogo do monolingval'nogo [Methods of teaching a foreign language to students of the natural sciences: from bilingual to monolingual]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8, 5A, pp. 503-512.
5. Mirolyubov A.A. (2002) *Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannomu yazyku* [The history of domestic methods of teaching a foreign language]. Moscow.
6. Passov E.I. (1985) *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [A communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
7. Podlasyi I.P. (2000) *Novyi kurs* [New course]. Moscow: VLADOS Publ. Book 1.
8. Podymova L.S. (ed.) (2012) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Yurait Publ.
9. Rasskazov F.D. (2008) *Pedagogika v modulyakh. Uchebno-naglyadnoe izdanie* [Pedagogy in modules. Educational and visual edition]. Shadrinsk: Shadrinskii Dom Pechati Publ.
10. Roshchina E.V. (1978) Funktsii inostrannogo yazyka kak uchebnogo predmeta v sisteme obucheniya v universitete [The functions of a foreign language as a subject in the educational system of a university]. In: *Inostrannye yazyki na nespetsial'nykh fakul'tetakh: Mezhvuzovskii sbornik* [Foreign languages at non-specialized faculties: Interuniversity collection]. Leningrad.
11. Shchukin A.N. (2015) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Akademiya Publ.
12. Solaz-Portoles J.J., Del Campo O.J., Sanjose V. (2016) An exploratory study on secondary education students' preferences regarding science teaching methods: The case of a high school. *Periodico Tche Quimica*, 13(26), pp. 3-45.

-
13. Tsarskaya T.S. et al. (2018) Vyyavlenie motivov studentov neyazykovykh napravlenii podgotovki k izucheniyu inostrannogo yazyka v vuze [Identification of motives of students of non-linguistic areas of preparation for studying a foreign language at a university]. *Severnyi region: nauka, obrazovanie, kul'tura* [Northern Region: Science, Education, Culture], 3 (39), pp. 17-22.
 14. Wagner P.J., Lentz L., Heslop S.D. (2002) Teaching communication skills: a skills-based approach. *Acad. Med.*, 77, 11, p. 1164.

УДК 37.013

Педагогические принципы развития творческого потенциала художников-педагогов средствами миниатюрной композиции

Шачкова Эльвира Вадимовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна,
Гуманитарно-педагогическая академия,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
298635, Российская Федерация, Ялта, ул. Севастопольская, 2;
e-mail: shachkova_n@mail.ru

Аннотация

Научная статья посвящена обучению миниатюрной композиции художников-педагогов в высшей школе. В статье рассмотрены: принципы развития творческого потенциала художников-педагогов средствами миниатюрной композиции; во-вторых, три направления изображений различных видов миниатюрных композиций (реалистических, декоративных, абстрактных); а также, проанализированы результаты творческих заданий, способствующих росту творческого потенциала будущих учителей изобразительного искусства. При отборе художественного материала прежде всего следует учитывать главный принцип системного подхода: «от простого к сложному». Обучение миниатюрной композиции следует проводить с опорой на практические и профессиональные потребности художественного образования, используя нетрадиционные приемы выполнения миниатюрных изображений «смешанного обучения» с целью достижения новых композиционных решений. Итогом обучения должна стать эффективная деятельность художников-педагогов, соответствующая изучаемому изобразительному языку. Личность обучающегося должна быть способна быстро находить оптимальные решения при возникающих проблемных ситуациях. На современном этапе развития методики изобразительного искусства все еще существуют вопросы, остающиеся, с одной стороны, дискуссионными, а с другой стороны – требующие раскрытия собственных перспектив. В первую очередь, эти вопросы связаны с развитием творческого потенциала.

Для цитирования в научных исследованиях

Шачкова Э.В. Педагогические принципы развития творческого потенциала художников-педагогов средствами миниатюрной композиции // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 231-237.

Ключевые слова

Педагогические принципы, миниатюрная композиция, творческий потенциал, учитель изобразительного искусства, педагогика.

Введение

Миниатюрная композиция – своего рода «хлеб», без которого невозможно осуществить дальнейшее освоение и развитие художественного мастерства. Наряду с набросками и зарисовками, миниатюрная композиция всегда сопутствует художнику-педагогу, но при этом остается в «тени». Однако зарождение активной творческой деятельности и происходит именно в тот момент, когда зарождается замысел и возникает потребность в вариациях поисковой деятельности.

На сегодняшний день системный подход является одним из наиболее широко применяемых в современной методике преподавания изобразительного искусства. И действительно, именно в рамках этого подхода происходит формирование компетенций и развитие профессиональной компетентности в целом. Однако стандартные требования к профессиональной компетентности будущего педагога-художника невозможно просто «заполнить нужными компонентами» [Ломов, 2008]. Этого окажется недостаточно.

Профессиональная подготовка учителя изобразительного искусства – это сфера, где без творческой свободы не может быть создано художественное произведение. Лишь только при возможности экспериментировать, комбинировать художник-педагог способен что-либо создавать [Шачкова, 2016]. В области профессиональной художественной деятельности результат достигается не путем следования жестким правилам и нормам, а наоборот – с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

Именно развитие творческого потенциала обучающихся создает необходимые условия для профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства в соответствии с принципами художественной деятельности [Ломов, Аманжолов, 2011, 162; Юдин, 1978]. Цель статьи – проанализировать специфику обучения миниатюрной композиции на основе развития творческого потенциала обучающихся. Творческое начало в развитии художника-педагога связано с творчески созидательным характером его жизнедеятельности.

Основная часть

Индивидуальность обучающегося рассматривается с позиций объективной и субъективной реальности. В статье о развитии творческого потенциала будущего педагога-художника рассматриваются следующие задачи:

- развитие личностных качеств художника-педагога, способствующих его становлению и развитию его творческого потенциала;
- уверенное владение изобразительными умениями и навыками работы, с использованием различных художественных приемов.

Особенности развития личности в научном учении изложены в трудах Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, С.Л. Рубинштейна.

Теоретическое изучение вопроса о развитии творческого потенциала началось еще в начале XX века. Наличие компонентов творческих способностей в графической деятельности обусловлено: психологией проявления творчества в различных видах деятельности, основные положения которой представлены В.А. Крутецким, В.С. Кузиным, Я.А. Пономаревым, Б.М. Тепловым. Особое влияние на исследование развития творческого потенциала обучающихся оказали фундаментальные труды по учебной графической деятельности: Л.А. Венгера, Л.В. Занкова, Н.И. Линьковой, Н.П. Сакулиной, И.С. Якиманской; а также работы по

изобразительному творчеству: С.Е. Игнатьева, Т.С. Комаровой, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова (1986), Д.А. Хворостова, Т.Я. Шпикаловой.

Даже в эпоху Возрождения с ее напряженным интересом к творческой личности проблема индивидуальности творца оставалась вне зоны внимания [Костромина и др., 2016]. Под индивидуальностью в современной философии искусства понимается своеобразие личности самого художника. Итогом совершенно особой формы творческой деятельности художника-педагога является уникальный результат его творческого наследия [Наследов, Защиринская, 2008].

Необходимо обеспечить возможность реализации творческого потенциала будущих учителей изобразительного искусства, использование которого будет высшей формой проявления интеллектуальной активности. Творческое взаимодействие является определяющим условием развития творческого потенциала личности, так как обуславливает не только возникновение предпосылок и реализацию процессов развития и саморазвития, но и определяет их направленность [Ярошевский, 1985; Ясвин, 1997].

Яковлева Е.Л. в книге «Психология развития творческого потенциала личности» (1997) рассматривает творческий потенциал личности как индивидуальность. Основным понятием автор считает эмоциональный интеллект, а также эмпатию, коммуникативные навыки, уверенность в себе и другие качества человека.

В настоящее время ведущим художником-методистом является Ломов Станислав Петрович. В его учебном пособии «Живопись» отражены требования к знаниям основ реалистического живописного изображения (2008). Отдельный раздел посвящен методике выполнения различных жанров: натюрморта, пейзажа, портрета, новых художественных технологий. Автор тщательно рассматривает особенности живописи акварелью, так как данная техника наиболее сложная в процессе обучения будущих учителей изобразительного искусства.

«Изображать – значит устанавливать отношения между частями, связывать их в единое целое и обобщать» пишет автор учебника «Теоретико-методические основы изучения композиции», подчеркивая не только художественную, но и психолого-педагогическую значимость в системе подготовки художников-педагогов [Шачкова, 2016].

Развитие творческого потенциала в условиях образовательного взаимодействия зависит от исходного уровня обучающихся.

Принцип активного взаимодействия субъектов расширяет возможности личности в момент ее неожиданного озарения.

Принцип индивидуального подхода подразумевает проектирование содержания, технологий, организации процесса развития.

Принцип оптимизации в развитии творческого потенциала обучающихся предполагает выявление вариативной составляющей.

Принцип ценностно-смысловой направленности предусматривает ориентацию на компетентность и взаимосвязан с ценностями проектной деятельности.

Принцип проективности в развитии творческого потенциала обучающихся строится на основе представлений о творческих способностях и их развитии.

Принцип продуктивности в развитии творческого потенциала личности призван обеспечивать деятельностный характер учебно-творческого процесса, направлен на создание условий для творческой деятельности художника-педагога.

Принцип поддержки творческих инициатив отражает зависимость эффективности развития творческого потенциала личности от индивидуальных и коллективных усилий.

Принцип ценностно-смысловой направленности и индивидуального подхода отражает связь включения обучающихся в проектную деятельность.

Принцип рефлексивности в развитии творческого потенциала обучающихся предполагает процесс осмысления их собственной исследовательской деятельности.

Принцип рефлексивности строится на оценке возможностей переноса творческого опыта в сферу будущей профессиональной деятельности.

Принципы проективности и рефлексивности отражают зависимость результата обучающихся от социальной востребованности объектов. В свете будущей профессиональной деятельности педагог-художник предстает как учитель, постигший технику изобразительного искусства, имеющий развитый художественный вкус, способный эстетически развивать учащихся.

К особо приоритетным качествам художника-педагога относятся следующие:

- инновационный стиль мышления;
- готовность к творческой деятельности, постоянному поиску нестандартных способов решения [Anderson, 1959; Arnheim, 1966].

Научная новизна данного исследования и теоретическая значимость состоит в следующем:

- раскрыта роль учебной живописно-графической деятельности средствами миниатюрной композиции в развитии творческого потенциала обучающихся, определена ее структура, включающая личностный, функциональный и предметный характер [Защиринская, 2010];

- разработана и обоснована педагогическая концепция эвристического и деятельностного подхода к развитию творчества у обучающихся педагогических вузов в миниатюрной деятельности, базирующейся на методологическом принципе гуманизации обучения;

- выявлен комплекс педагогических условий, лежащий в основе системы обучения и обеспечивающий эффективность учебной миниатюрной деятельности обучающихся, а также и оказывающий благотворное влияние на проявление их интеллектуальных усилий, познавательной активности, оригинальности, творческой инициативы;

- установлена зависимость эффективности развития творческого потенциала обучающихся в миниатюрной деятельности от степени реализации этого комплекса, а также от активного проявления личности художников-педагогов в процессе их развития;

- впервые предложены и экспериментально проверены в учебной практике обучения новые интегративные учебные дисциплины «Живописная миниатюра», «Миниатюрная композиция» [Скоробогатов, Иуков, 2017];

- определены пути повышения качества учебной миниатюрной деятельности за счет специально разработанных средств обучения, содействующих развитию их творческого потенциала.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработанные учебные программы по ряду живописно-графических дисциплин на художественно-графических факультетах педагогических вузов, учебные и методические пособия позволяют не только повысить эффективность миниатюрной деятельности, но и развить творческие способности обучающихся этой деятельности [Варгон, 1988; Вергу, 1962];

- созданный и экспериментально проверенный интегративный дополнительный курс «Миниатюрная живопись» нашел свое широкое применение в массовой практике;

- экспериментально подтвержденная возможность развития творческих способностей обучающихся в процессе миниатюрной деятельности, а также разработанные педагогические условия послужили основой для научно-исследовательской и методической работы кафедры

изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна по совершенствованию форм, методов, средств обучения миниатюрной композиции [Шачкова, 2017, 114-128].

Заключение

Прогрессы общества зависят от его потребности в творческом развитии, что влияет на повышение творческого потенциала в целом. В соответствии с социальным заказом и целью обучения изменяются и приоритеты к личностным качествам художников-педагогов. Каждая эпоха и исторические явления имеют проблему, присущую только ей.

Формирование творческой способности художника-педагога происходит тогда, когда он становится способен среди многих духовных проблем увидеть свою. В полной мере это относится к живописно-графической деятельности создания миниатюрных композиций, требующих выполнения ряда мыслительных и познавательных действий. Следует констатировать факт, что в настоящее время живописно-графический компонент обучения миниатюрной композиции еще не нашел должного места в системе подготовки художников-педагогов и поэтому не оценен в должной мере.

Результаты исследования позволили определить серии творческих заданий для будущих учителей изобразительного искусства, которые объединили разнодисциплинарные знания и виды деятельности с целью создания нового обобщенного результата. Такие задания отвечали интегративной функции, связанной с рисунком, живописью, историей искусств, декоративно-прикладным искусством, композицией

В предложенных практических заданиях учтен характер изучаемого материала, представленного в динамическом соответствии с развивающимися творческими способностями обучающихся в живописно-графической деятельности. Развитие творческого потенциала осуществляется посредством использования различных форм контроля знаний и умений, таких как самопроверка и взаимопроверка, а также педагогических принципов. Выпускники вузов должны быть в состоянии решать новые и сложные проблемы, так как традиционное образование становится недостаточным формирования нового творческого профессионала с развитым творческим потенциалом и ассоциативным мышлением.

Библиография

1. Заширинская О.В. Психогенез стилей общения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. №2. С. 206-216.
2. Костромина С.Н., Медина Бракамонте Н.А., Заширинская О.В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2016. №1. С. 109-117.
3. Ломов С.П. Живопись. М.: АГАР, 2008. 32 с.
4. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования. М., 2011. 188 с.
5. Наследов А.Д., Заширинская О.В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 252-261.
6. Скоробогатов А.В., Иуков Е.А. История становления и развития профессионального образования в России (XVIII-XX вв.) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №2 (26). С. 181-185.
7. Шачкова Э.В. Теоретико-методические основы изучения композиции. Stuttgart: ORT Publishing Gmb H, 2016. 136 с.
8. Шачкова Э.В. Система подготовки художников-педагогов (на основе обучения миниатюрной композиции. Mauritius: LAPLAMBERT Academic Publishing RU, 2017. 175 с.
9. Шорохов Е.В. Композиция. М.: Просвещение, 1986. 207 с.
10. Юдин Э.Г. Деятельность и творчество. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. С. 318-330.

11. Яковлева Е.Л. Психология творческого потенциала личности. М., 1997. 224 с.
12. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 16-21.
13. Ясвин А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 1997. 362 с.
14. Anderson Н.Н. Creativity and its cultivation. New York: Harper, 1959. 293 p.
15. Arnheim R. Toward a Psychology of Art. California: Univ. of Calif. Press, 1966. 369 p.
16. Barron F. Creativity to work // The Nature of Creativity. Cambridge: Univ. Press., 1988. P. 76-98.
17. Berry A. Art for children. London: John Wiley & Sons, Inc., 1962. 204 p.

The development of creative activity in future teachers of fine arts in miniature activities

El'vira V. Shachkova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Fine Arts, Methods of Teaching and Design,
Humanities and Education Science Academy,
Vernadsky Crimean Federal University,
298635, 2, Sevastopolskaya st., Yalta, Russian Federation;
e-mail: shachkova_n@mail.ru

Abstract

The scientific article is devoted to teaching a miniature composition of artists-teachers in higher education. The article deals with: principles for the development of the creative potential of artists-teachers by means of a miniature composition; secondly, three directions of images of various types of miniature compositions (realistic, decorative, abstract); as well as, analyzed the results of creative tasks that contribute to the growth of creative potential of future teachers of art. When selecting artistic material, first of all, one should consider the main principle of the systems approach: "from simple to complex". Teaching miniature composition should be based on the practical and professional needs of art education, using non-traditional techniques for making miniature images of "blended learning" in order to achieve new compositional solutions. The result of the training should be an effective activity of artists-teachers, corresponding to the studied graphic language. The student's personality must be able to quickly find optimal solutions in case of problem situations. At the present stage of development of the technique of fine art, there are still questions that remain, on the one hand, debatable, and on the other hand – requiring the disclosure of their own perspectives. First of all, these issues are related to the development of creative potential.

For citation

Shachkova E.V. (2019) Pedagogicheskie printsipy razvitiya tvorcheskogo potentsiala khudozhnikov-pedagogov sredstvami miniatyurnoi kompozitsii [The development of creative activity in future teachers of fine arts in miniature activities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 231-237.

Keywords

Pedagogical principles, miniature composition, creative potential, a teacher of visual arts, pedagogy.

References

1. Anderson H.H. (1959) *Creativity and its cultivation*. New York: Harper.
2. Arnheim R. (1966) *Toward a Psychology of Art*. California: Univ. of Calif. Press.
3. Barron F. (1988) Creativity to work. In: *The Nature of Creativity*. Cambridge: Univ. Press.
4. Berry A. (1962) *Art for children*. London: John Wiley & Sons, Inc.
5. Kostromina S.N., Medina Brakamonte N.A., Zashchirinskaya O.V. (2016) Sovremennyye tendentsii pedagogicheskoi psikhologii i psikhologii obrazovaniya [Modern trends in educational psychology and psychology of education]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and pedagogy], 1, pp. 109-117.
6. Lomov S.P. (2008) *Zhivopis'* [Painting]. Moscow: AGAR Publ.
7. Lomov S.P., Amanzholov S.A. (2011) *Metodologiya khudozhestvennogo obrazovaniya* [Methodology of art education]. Moscow.
8. Nasledov A.D., Zashchirinskaya O.V. (2008) Fenomen pedagogicheskoi pertseptsii v kontekste kommunikativnogo razvitiya uchenika [The phenomenon of pedagogical perception in the context of the communicative development of a student]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy], 4, pp. 252-261.
9. Shachkova E.V. (2016) *Teoretiko-metodicheskie osnovy izucheniya kompozitsii* [Theoretical and methodological foundations of the study of composition]. Stuttgart: ORT Publishing Gmb H.
10. Shachkova E.V. (2017) *Sistema podgotovki khudozhnikov-pedagogov (na osnove obucheniya miniatyurnoi kompozitsii)* [The system of training artists and educators (based on the training of miniature compositions)]. Mauritius: LAPLAMBERT Academic Publishing RU.
11. Shorokhov E.V. (1986) *Kompozitsiya* [Composition]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
12. Skorobogatov A.V., Iukov E.A. (2017) Istoriya stanovleniya i razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Rossii (XVIII-XX vv.) [The history of the formation and development of vocational education in Russia (XVIII-XX centuries)]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational education in Russia and abroad], 2 (26), pp. 181-185.
13. Yakovleva E.L. (1997) *Psikhologiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti* [Psychology of the creative potential of the individual]. Moscow.
14. Yaroshevskii M.G. (1985) Psikhologiya tvorchestva i tvorchestvo v psikhologii [Psychology of creativity and creativity in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 6, pp. 16-21.
15. Yasvin A.V. (1997) *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl Publ.
16. Yudin E.G. (1978) *Deyatel'nost' i tvorchestvo. Sistemnyi podkhod i printsip deyatel'nosti* [Activities and creativity. Systematic approach and principle of operation]. Moscow: Nauka Publ.
17. Zashchirinskaya O.V. (2010) Psikhogenez stilei obshcheniya [Psychogenesis of communication styles]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy], 2, pp. 206-216.

УДК 378.6

Социальная среда личности курсанта образовательной организации МВД России: девиантное поведение и риски

Кондратьев Сергей Дмитриевич

Аспирант,
Тверской государственной университет,
170100, Российская Федерация, Тверь, ул. Желябова, 33;
e-mail: sparco165@yandex.ru

Аннотация

В статье дается характеристика современной социальной среде, раскрываются ключевые характеристики информационного пространства (конструктивная и деструктивная). Предлагается авторская типология социальных отклонений в рискогенных социальных условиях. Представлены основные угрозы для личности курсанта образовательной организации МВД России в современном мире. Указывается на необходимость особой эвристики, которая поможет актуализировать инновационный взгляд на оценку девиантогенных и криминогенных проявлений в среде курсантов, интенсифицировать создание эффективных условий для гармонизации социальной среды образовательной организации МВД и в программе развития личности курсанта, динамизировать индивидуализацию личности курсанта, раскрыть перспективы ее гуманистической просоциально ориентированной деятельности. Остановить рост криминализации в обществе, усиление девиантогенной и криминогенной социализации молодежи в нашей стране не удалось. Вероятно, здесь требуется особая эвристика, которая поможет актуализировать инновационный взгляд на оценку девиантогенных и криминогенных проявлений в подростково-молодежной среде и интенсифицировать создание эффективных условий для гармонизации социальной среды и в программе развития юной личности курсанта, динамизировать индивидуализацию личности курсанта, раскрыть перспективы ее гуманистической просоциально ориентированной деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Кондратьев С.Д. Социальная среда личности курсанта образовательной организации МВД России: девиантное поведение и риски // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 238-244.

Ключевые слова

Социальная среда, личность курсанта, социальные отклонения и девиантное поведение, социальные риски, общество.

Введение

Никакое общество не может быть застрахованным от тех или иных социальных отклонений и в тех масштабах их проявлений, которые характеризуют конкретно-исторические условия его существования – социальных, экономических, политических, нравственных, социокультурных и т.п. Размер и диапазон социальных отклонений являются убедительным индикатором нравственно-психологического климата конкретного общества, его позиционирования как правового и демократичного государства, степени сплоченности и толерантности социальных групп и общества в целом.

Особенно остро стоит проблема социальных отклонений, девиантного поведения в среде курсантов образовательных организаций МВД России. Эта проблема была актуальной во все времена, она не потеряла своей актуальности и в настоящее время, так как именно в последние десятилетия общество и современная наука столкнулись с появлением новых факторов, провоцирующих проявление поведенческих девиаций. Это во многом связано с экспансивным развитием IT-индустрии, медиа- и цифрового пространства, Интернета, которые актуализируют и динамизируют виртуальную и иллюзорную реальность, характеризующую многие социальные процессы.

В этой связи, нам представляется выделение двух ключевых характеристик социального пространства (в широком смысле): *конструктивную* (имеет просветительное, воспитательное, образовательное, информационное, релаксационное значение) и *деструктивную* (тиражирует и популяризирует эпатажность, гламурность, бодимодификации, негативизм, агрессию, насилие и другие образцы поведения), провоцирующие социальные отклонения в обществе, обостряя противоречие с общепризнанными нормами морали и права. Деструктивность, взаимосвязанная с социальными рисками, несет в себе разрушающую информацию, дезинтеграцию. Она способствует интеллектуальной, эмоциональной и нравственной деградации молодых людей.

Проблемная ситуация

Совершенно очевидна следующая проблемная ситуация, которая позволяет нам констатировать, что общество и власть до сих пор не готовы оперативно и адекватно реагировать на деструктивные социальные риски, сопровождающие процессы адаптации, позитивной социализации и развитие молодежи. В противном случае, общество и власть были бы готовы к таким деструктивным проявлениям девиантного поведения, как кибербуллинг, компьютерная зависимость, шоплифтинг, деструктивные онлайн-игры («Синий кит», «Красная сова», «Чума», «Четвертый Рейх», «Фэнтези» и др.), сэлфи-аддикция, гаджет-зависимость, аниме, манга и многие другие [Клейберг, 2017, 2019].

Поэтому девиантное поведение, характеризуемое Ю.А. Клейбергом, как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью (социальной группой) ценностного отношения к ним, приобрело в настоящее время тотальный характер [Клейберг, 2019, 2017].

Авторский взгляд на девиантное поведение курсантов и социальные риски в образовательной организации МВД России

Образовательная среда организаций МВД России имеет свою специфику, и поэтому проявление девиантных поступков курсантами имеет свои особенности. Следует заметить, что девиантное поведение юношества имеет био-психо-социо-мировоззренческие предпосылки, а

катализаторами его – низкая самооценка, неуверенность в себе, сильная зависимость от мнения сверстников или референтного старшего, инфантильность, страх неудачи, неудовлетворенность социальных потребностей, отсутствие жизненных ориентиров и перспектив, плохая организация досуга и условий для творческой самореализации. Многие отклонения в поведении молодежи имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию, главной причиной которой являются проблемы в семье.

Официальные данные Главного информационного центра МВД РФ информируют, что на начало XXI века в стране насчитывалось около 2 млн. молодых людей, употребляющих алкоголь, зарегистрировано около 6 млн. человек, употребляющих наркотики, из которых 1,8 млн. – наркозависимая молодежь. А по оценкам ученых НИИ Академии Генеральной прокуратуры РФ, число преступлений криминального характера почти в 10 раз больше, чем фиксирует официальная статистика – примерно 26 млн. в год. Рост преступности среди подростков и юношества значительно опережает рост их популяции – преступность в молодежной среде за последние 10 лет выросла примерно в два раза, а подростково-юношеское население России уменьшилось на 15-20%.

Как отмечают А.В. Польшиков и Е.А. Буданова (2018), в XXI веке изменились только механизмы вовлечения подростков и молодежь в совершение антиобщественных действий, а негативные последствия таких преступлений возросли [Польшиков, Буданова, 2018, 201-217].

В этой связи актуальной практико-ориентированной задачей, как нам кажется, становится ознакомление с типологиями социальных отклонений в рискогенных социальных условиях и использование их в своей профессиональной деятельности офицеров-наставников, преподавателей и командиров образовательных организаций МВД России. Предлагаем следующую типологию:

Эпатажные социальные отклонения, в основе которых лежит оппозиционное поведение с целью самоутверждения в среде сокурсников, приобретение социометрического статуса, желание занять или вернуть социально значимое для личности курсанта престижное положение.

Депривационные социальные отклонения характеризуются уходом при наличии депривационных условий в образовательной организации, а также тенденции к дисконтинуальному (прерываемому) воспитанию, где образовательная организация не справляется с возможными недостатками эмоциональных и социальных стимулов.

Провокативные социальные отклонения. Здесь часто наблюдается сознательный и целенаправленный буллинг одного из курсантов, чаще всего со стороны лидера курса, старшекурсников и офицеров.

Эмансипационные социальные отклонения, ориентированы на избавление от контроля, «свободную жизнь», самоутверждение. Здесь часто наблюдается уход курсанта в игровые клубы, игротеки с ночевками у товарищей и т.п. во время увольнений. Возможно воровство и вымогательство денег как у близких, так и у однокурсников с последующим уходом в асоциальную субкультуру.

Импунитивные (от англ. impunity – безнаказанность) *социальные отклонения* совершаются тогда, когда курсант уверен в своей безнаказанности за совершенный поступок. Здесь им используется технология избегания от побоев, угроз и преследования со стороны других однокурсников, реже – наказаний со стороны офицеров.

Коммунитивные (от англ. community – общинный) *социальные отклонения*. Эти девиации характеризуют своеобразный «криминальный маркетинг», характерный для курсантов, занимающимся вымогательством с частым совершением закононаказуемых поступков. Здесь

пример асоциального поведения подает ближайшее окружение курсанта, где он получает установку на незаконное добывание денег, усваивает девиантные и криминальные модели поведения.

Латентные: а) естественная латентность девиаций, о которых неизвестно наставникам и офицерам образовательной организации и курсантам); б) искусственная латентность девиаций, которые известны наставникам и офицерам образовательной организации, курсантам, но на них нет никакой реакции; в) пограничная латентная девиантность – факт девиантного и асоциального поведения курсанта очевиден для всех, но это поведение не осознается самим курсантом как девиантное или асоциальное или должностным лицом образовательной организации, его обнаружившим, вследствие, прежде всего, юридической безграмотности.

Безусловно, социальные отклонения, приведенные в типологии, сопряжены с большим риском, указывающим не только на специфическую деятельность, но и на характеристику специфического состояния личности курсанта, группы и образовательной организации. Риск – это эпатажный и манипулятивный механизм воздействия субъектов взаимодействия друг на друга, имеющий социально-психологическую и девиантологическую основу. Социальный риск, как правило, сопряжен с конфликтами. Социальный риск – это еще и способность личности выиграть или проигрывать, включаясь в рисковую деятельность [Kleyberg, 2013, 41-47]. При этом, как отмечает М. Douglas (1992), по своему отношению к риску индивиды подразделяются на две категории: *стремящиеся избежать риск* и *склонных к риску* [Douglas, 1992, 13].

Риск всегда ситуативен, он подчинен социальной ситуации. По К. Ясперсу (1991) ситуация – это уникальная и невоспроизводимая совокупность событий в каждый отдельно взятый момент реального исторического времени [Ясперс, 1991]. Под ситуацией в широком смысле понимается единство субъективных и объективных пространственно-временных условий коммуникации, деятельности и рефлексия их субъектами. Согласно Словарю по психологии А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1990), риск определяется как «ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [Петровский, 1990, 344]. В толковом Словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1992) дается следующее определение риска как: «1) возможности опасности, неудачи; 2) действие на удачу в надежде на счастливый исход».

В девиантологическом Словаре Ю.А. Клейберга (2016) социальный риск характеризуется как «деятельность, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели» [Клейберг, 2016, 65].

Понятное дело, что молодой человек, в силу своей неспособности осознания опасности, риска в полной мере, не может адекватно спрогнозировать масштабы и исход риска, на который он мотивирован, а также оценить возможные санкционные последствия в случае неуспеха поведенческой операции. По сути, это деятельность в ситуации неопределенности и социального риска.

И все же, с девиантологической точки зрения есть смысл выделить два основных направления исследования социального риска: во-первых, как *позитивной личностной и социальной стратегии*, во-вторых, как *стратегии деструктивного поведения* [Клейберг, 2017, 2018, 2019]. В рамках первого подхода риск рассматривается как форма человеческой самореализации, стремление к созиданию и творчеству, в целом перспективной ориентации, преодолевающей ограниченность наличного состояния (В.А. Петровский, 1977). С этим

соседствует понимание риска как неизбежного средства достижения успеха, вообще мотивационной основы деятельности (D. McClelland, J. Atkinson, 1974). Риск может представлять собой проявление человеческой свободы, спонтанности, соседствует с игрой (К. Роджерс, 1972).

Как следует из статистической теории решений, человек приступает к действию, если вероятность успеха больше 0,5 (0,62, по В. Лефевру, является критерием принятия решения). Однако для девиантологии (психологии девиантного поведения) значимы другие критерии, в частности, значимость успеха или неуспеха будущего действия (оценка цели). Если ценность возможного успеха высока, то субъект готов рисковать, снижая критерий принятия решения ниже 0,62.

Представляя особую группу социального риска в условиях неопределенности, курсанты склонны к неординарным поступкам чаще, чем обычно. Эти условия сулят одновременно крупный выигрыш или жестокое фиаско. Не обладая достаточным опытом, навыками, не имея надежной опоры в виде материальной базы, социального статуса, властных полномочий и т.п., курсанты оказываются неконкурентноспособными в неравностатусной ситуации и поэтому в основной массе обречены на неудачу. Рассчитывая на везение и призрачную удачу, ставя на карту все, что есть, и даже собственную жизнь, молодые люди часто проигрывают. Мало кому из них удается достигнуть желаемого благополучия.

В заключение отметим, что с точки зрения девиантологического подхода, существуют следующие основные угрозы для личности молодого человека (в том числе – курсанта) в современном мире:

Первая – дегуманизация системы воспитания и образования в образовательных организациях;

Вторая – стандартизация жизни, потребительство, как социальная болезнь современного человечества, нивелирующая личность, стирающая всякую индивидуальность в примитивных массовых стереотипах поведения и мышления;

Третья – урбанизация, которая выхолащивает, умерщвляет личные человеческие отношения между людьми, происходит массовое обезличивание и взаимное отчуждение молодых людей друг от друга;

Четвертая – массовая культура, способствующая усреднению, подавлению личности, индивидуальности;

Пятая – дегуманизация современной науки и техники, рассматривающая человека, как средство, утратившего нравственные ориентиры и ограничения и направляющая свои усилия на управление человеком и его сознанием (генная инженерия, кибернетизация, зомбирование, чипизация, средства массового поражения и т.п.).

Заключение

Однако, как заключает Я.И. Гилинский (2005), современное российское общество, находящееся в состоянии ценностно-нормативной неопределенности, аномии, ценностной конфронтации, пока не способно в полной мере противостоять риску воспроизводства безнормности, распространению деструктивных отношений, криминализации молодежных структур и рекрутирования в них все большего числа молодых россиян [Гилинский, 2005, 51-58]. Ведомственные образовательные учреждения, как и «гражданские», остаются в зоне повышенного социального риска и проявлений девиантного поведения в социальной среде.

Следует также заметить, что остановить рост криминализации в обществе, усиление девиантогенной и криминогенной социализации молодежи в нашей стране не удалось.

Вероятно, здесь требуется особая эвристика, которая поможет актуализировать инновационный взгляд на оценку девиантогенных и криминогенных проявлений в подростково-молодежной среде и интенсифицировать создание эффективных условий для гармонизации социальной среды и в программе развития юной личности курсанта, динамизировать индивидуализацию личности курсанта, раскрыть перспективы ее гуманистической просоциально ориентированной деятельности.

Библиография

1. Гишинский Я.И. Криминальные риски в России // Российский криминологический взгляд. 2005. № 2. С. 51-58.
2. Директор НИИ статистики уволился со словами «Надоело врать!». URL: <https://pandoraopen.ru/2017-10-10/direktor-nii-statistiki-uvolilsya-so-slovami-nadoelo-vrat>
3. Клейберг Ю.А. Девиантология: словарь. М., 2016. 104 с.
4. Клейберг Ю.А. Деструктивная интернет-игра «Синий кит» как девиантологический феномен // Пензенский психологический вестник. 2017. № 1(8). С. 70-82. DOI: 10.17689/psy-2017.1.4.
5. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. М., 2019. 246 с.
6. Клейберг Ю.А. Основы ювенальной девиантологии. Книга 3. Феноменология девиантного поведения. Лондон-Москва: Академия образования Великобритании, 2018. 370 с.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: ЮРАЙТ, 2017. 290 с.
8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2017. 416 с.
9. Петровский А.В. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
10. Польшиков А.В., Буданова Е.А. Проблемы предупреждения преступлений, связанных с вовлечением несовершеннолетних в совершение антиобщественных действий // Вестник Воронежского института МВД России. 2018. № 2. С. 201-217.
11. Проблема преступности несовершеннолетних. URL: https://vuzlit.ru/1298791/problema_prestupnosti_nesovershennoletnih
12. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
13. Douglas M. Risk and Blame: Essays in Cultural Theory. Routledge, London, 1992. 323 p.
14. Kleyberg Yu.A. Epatage and Manipulation is Concept and deviantology Nature // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. С. 41-47.

Social environment of the personality of the course of educational organization of the ministry of internal affairs of Russia: deviant behavior and risks

Sergei D. Kondrat'ev

Postgraduate,
Tver State University,
170100, 33, Zhelyabova st., Tver, Russian Federation;
e-mail: sparco165@yandex.ru

Abstract

The article describes the modern social environment, reveals the key characteristics of the information space (constructive and destructive). An author's typology of social deviations in risky social conditions is proposed. The main threats to the personality of the cadet of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the modern world are presented. The necessity of a special heuristic is pointed out, which will help to update the innovative view on the assessment of deviantogenic and criminogenic manifestations among cadets, to intensify the creation of effective conditions for harmonizing the social environment of the educational

organization of the Ministry of Internal Affairs and the cadet's personality development program, to dynamize the individualization of the cadet's personality, and to reveal the prospects for its humanistic prosocially oriented activities. It was not possible to stop the growth of criminalization in society, the strengthening of the deviantogenic and criminalogenic socialization of youth in our country. Probably, a special heuristic is required here, which will help to update the innovative outlook on the assessment of deviantogenic and criminogenic manifestations in adolescence and youth and to intensify the creation of effective conditions for harmonizing the social environment and in the cadet's young personality development program, to dynamize the individualization of the cadet's personality, and to reveal the prospects for its humanistic prosocially oriented activities.

For citation

Kondrat'ev S.D. (2019) Sotsial'naya sreda lichnosti kursanta obrazovatel'noi organizatsii MVD Rossii: deviantnoe povedenie i riski [Social environment of the personality of the course of educational organization of the ministry of internal affairs of Russia: deviant behavior and risks]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 238-244.

Keywords

Social environment, cadet personality, social deviations and deviant behavior, social risks, society.

References

1. Direktor NII statistiki uvolilsya so slovami «Nadoelo vrat'!» [The director of the Research Institute of Statistics resigned with the words "Tired of lying!"]. Available at: <https://pandoraopen.ru/2017-10-10/direktor-nii-statistiki-uvolilsya-so-slovami-nadoelo-vrat> [Accessed 06/06/2019]
2. Douglas M. (2005) *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge, London.
3. Gilinskii Ya.I. (2005) Kriminal'nye riski v Rossii [Criminal risks in Russia]. *Rossiiskii kriminologicheskii vzglyad* [Russian criminological view], 2, pp. 51-58.
4. Jaspers K. (1953) *The Origin and Goal of History*. New Haven, CT: Yale University Press.
5. Kleiberg Yu.A. (2017) Destruktivnaya internet-igra «Sinii kit» kak deviantologicheskii fenomen [Destructive Internet game "Blue Whale" as a deviant phenomenon]. *Penzenskii psikhologicheskii vestnik* [Penza Psychological Bulletin], 1(8), pp. 70-82. DOI: 10.17689/psy-2017.1.4.
6. Kleiberg Yu.A. (2016) *Deviantologiya: slovar'* [Fundamentals of the psychology of deviant behavior]. Moscow.
7. Kleiberg Yu.A. (2019) *Osnovy psikhologii deviantnogo povedeniya* [Fundamentals of the psychology of deviant behavior]. Moscow.
8. Kleiberg Yu.A. (2018) *Osnovy yuvenal'noi deviantologii. Kniga 3. Fenomenologiya deviantnogo povedeniya* [Fundamentals of juvenile deviantology. Book 3. The phenomenology of deviant behavior]. London-Moscow: Akademiya obrazovaniya Velikobritanii Publ.
9. Kleiberg Yu.A. (2017) *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. Moscow: YuRAIT Publ.
10. Kleiberg Yu.A. (2017) *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. Moscow.
11. Kleyberg Yu.A. (2013) Epatage and Manipulation is Concept and deviantology Nature. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences], 4, pp. 41-47.
12. Petrovskii A.V. (1990) *Psikhologiya. Slovar'* [Psychology. Vocabulary.]. Moscow: Politizdat Publ.
13. Pol'shikov A.V., Budanova E.A. (2018) Problemy preduprezhdeniya prestuplenii, svyazannykh s vovlecheniem nesovershennoletnikh v sovershenie antiobshchestvennykh deistvii [Problems of preventing crimes related to involving minors in the commission of antisocial actions]. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2, pp. 201-217.
14. *Problema prestupnosti nesovershennoletnikh* [The problem of juvenile delinquency]. Available at: https://vuzlit.ru/1298791/problema_prestupnosti_nesovershennoletnikh [Accessed 06/06/2019]

УДК 378.014

Особенности проявления и предпосылки к формированию управленческих компетенций преподавательского состава вуза

Борисова Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры высшей математики,
Тверской государственной технической университет,
170023, Российская Федерация, Тверь, набережная Афанасия Никитина, 22;
e-mail: elenborisov@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрены предпосылки и организационно-педагогические условия формирования управленческих компетенций педагогического состава высших учебных заведений. Обосновано, что управленческие функции преподавателей кафедрального уровня необходимы для качественной организации учебной, учебно-методической, научной работы, подготовки научно-педагогических кадров на уровне кафедры. Отмечена существенная особенность проявления управленческих компетенций, состоящая в потенциальной возможности руководства не только студентами, но и своими коллегами, зачастую имеющими равные и даже более высокие методические и научные квалификации. Выявлено актуальное направление педагогических исследований - формирование управленческих компетенций преподавательского состава вуза в зависимости от сложности решаемых управленческих задач в целях обеспечения высокого качества современного образовательного процесса. Отражены результаты анализа содержания компетенций формируемых в образовательных программах подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров на основе существующих ФГОС. Определена ведущая идея исследования всестороннее рассмотрение вопросов обеспечения процесса формирования высокого уровня компетенций управленческой деятельности, для повышения эффективности деятельности кафедр и вуза в целом. На основе анализа содержания программ повышения квалификации выявлены положения, требующие дополнительного изучения.

По результатам изучения деятельности педагогического состава кафедр предложена методика оценки сопутствующих знаний и умений в аспекте соответствия управленческих компетенций требуемому уровню. Показана теоретическая значимость и практическая направленность прагматической задачи формирования педагогических управленческих компетенций преподавателей вуза, рекомендованы направления дальнейших исследований.

Для цитирования в научных исследованиях

Борисова Е.В. Особенности проявления и предпосылки к формированию управленческих компетенций преподавательского состава вуза // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 245-252.

Ключевые слова

Управленческие компетенции, трудовые навыки, подготовка, повышение квалификации, методика оценки.

Введение

Согласно сложившейся в России традиции в системе высшего образования преподаватели распределены по кафедрам с закреплением дисциплин и учебных поручений, соответствующих их квалификации. Одновременно они имеют возможность периодически проходить курсы повышения квалификации и самосовершенствоваться. Однако, успешность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы обусловлена не только предметными знаниями, но и определенным уровнем организаторских компетенций, выступающими в качестве значимых и неотъемлемых компонентов единой системы его деятельности [Борисова, 2016].

В современном образовательном контексте все чаще звучит понятие «управленческая культура». Ее фундаментом является сплав знаний и практических действий, базирующихся на знании науки управления и умении эффективно ее использовать. При этом предполагается не просто знание теории, но и понимание того, как управленческая деятельность сказывается на эффективности развития педагогической системы. Такое представление об управленческой культуре переключается с определением, сформулированным А.А.Леонтьевым: «Функционально грамотный человек способен использовать все приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Азарова, 2015, с.63].

О значимости управленческих аспектов, по мере роста профессиональной квалификации преподавателей, говорит и практика распределения нагрузки преподавательского состава. Очевидной причиной снижения аудиторной нагрузки по мере должностного роста является увеличение времени для выполнения функций руководства методической, научно-исследовательской работой студентов, научной работой и подготовкой научно-педагогических кадров. Этот факт диктует необходимость формирования данной группы компетенций в системе подготовки и повышения квалификации и выступает существенным фактором эффективной деятельности современного преподавателя вуза. Выявлено актуальное направление педагогических исследований – организационно-методические условия формирования управленческих компетенций преподавательского состава вуза, обусловленные разнообразием и уровнем сложности решаемых задач, в целях обеспечения высокого качества современного образовательного процесса.

Решение научной задачи формирования управленческих компетенций преподавателей вуза является вкладом в развитие теории и практики педагогики высшей школы и позволяет обогатить современные представления о сущности, содержании и путях совершенствования данного процесса. Результаты могут быть использованы в исследованиях, связанных с проблемами подготовки и повышения квалификации преподавательского состава вуза. Положения о методиках и организационных условиях формирования управленческих компетенций преподавательского состава создают основу для корректировки содержания программ повышения квалификации для обеспечения высокого уровня компетенций в организационно-управленческих видах деятельности.

Комплексный анализ содержания профессионального стандарта «Преподаватель. Преподаватель-исследователь» выявил ряд проблем. Они связаны с корректностью применения

в стандарте понятий управленческого цикла. Вопросы специфики педагогической деятельности на разных этапах развития отечественного высшего образования, рассматривались в работах А.М.Бусыгиной, Л.С.Гребнева, В.М.Жураковского, Н.В.Кузьминой, Л.Н.Макаровой и др. В концепции управления образовательными системами, разработанной академиком Д.А.Новиковым, управление рассматривается, как процесс воздействия субъекта на объект во взаимодействии управляющей и управляемой подсистемами [Новиков, 2009, с.42]. С другой стороны, управление характеризуется, как деятельность, направленная на выработку решений, организацию и контроль, в соответствии с заданной целью и анализом на основе достоверной информации. Включенность в научно-исследовательскую работу преподавательского состава обуславливает развитие критического мышления, навыков решения проблем, умений работать в команде и планировать рабочее время, то есть наличие управленческих компетенций [Миронова, 2018. с.174]. Существенная особенность в требовании наличия высокого уровня управленческих компетенций преподавательского состава, состоит в том, что в отдельных задачах руководство осуществляется коллегами, зачастую имеющими равные и более высокие научные квалификации.

Все вышеперечисленное и позволило определить основное направление в исследовании, а именно, изучение специфики подготовки преподавательского состава в аспекте формирования управленческих компетенций. Целями и задачами исследования определены: проведение анализа содержания управленческих компетенций, формируемых в основных образовательных программах подготовки и трудовых функций преподавательского состава.

Анализ программ повышения квалификации

Проведенный анализ выявил положения, требующие дополнительного разъяснения:

не показано, как компетенции соотносятся с должностью преподавателя, то есть - все в равной степени относятся ко любым должностным лицам (ассистенту, доценту, профессору);

компетенции, как и квалификационные характеристики, не систематизированы по видам деятельности и управленческим этапам;

во ФГОСах многих направлений подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре практически полностью отсутствуют компетенции по таким видам деятельности, как разработка основных образовательных программ, обеспечение безопасных и комфортных условий труда;

в ФГОСах практически всех направлений подготовки научно-педагогических кадров отсутствуют компетенции руководства видами деятельности, кроме научно-исследовательской.

Такое положение не осталось незамеченным научно-педагогической общественностью вузов - появились усовершенствованные программы повышения квалификации, в которых преподавателям доводятся требования к их управленческой подготовленности. Однако, эти требования в большей степени ориентированы на сущность систем менеджмента качества образования. При этом, статусы управленческих компетенций менеджера в образовательной сфере и преподавателей ориентированы на разные цели и, поэтому, существенно отличаются. Одновременно, «система профессиональной переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров претерпела обновления в пересмотре содержания, в выборе форм и технологий обучения, построения разноуровневых программ и разработки индивидуальных маршрутов повышения профессионального уровня», «планирование развития профессионализма педагогических работников на основе персонализированной программы повышения квалификации» [Сваталова, 2016. с.26].

Содержание управленческих компетенций преподавательского состава вуза определяется психолого-педагогическими знаниями и умениями эффективного руководства учебной, методической, научно-исследовательской работой и подготовкой научно-педагогических кадров. Вместе с сопутствующими их формированию знаниями и умениями, эти компетенции обуславливают универсальные функции управления: педагогический анализ, планирование, организация выполнения мероприятий плана, контроль выполнения плана, коррекция, подведение итогов. Каждая из этих функций представлена компонентом управленческой деятельности: диагностическим, прогностическим, организаторским, коммуникативным, сравнительно-оценочным, мотивационным и др.

Организационно-педагогические условия формирования управленческих компетенций определены в совокупности, как необходимые и достаточные: *нормативно-методологические* (разработка нормативной и методологической документации, основы отбора и проектирования содержания управленческой подготовки); *социально-личностные условия* (методики развития личностного потенциала); *ресурсные условия* (кадровое, материально-технологическое и информационное обеспечение); *методические условия* (разработка учебно-методического комплекса формирования и оценки компетенций).

Методологическими подходами, обеспечивающими теоретические основания формирования управленческих компетенций, определены: *системный подход*, обуславливающий целостную систему взаимоувязанных элементов через морфологию и функционально-параметрическое описание; *компетентностный подход*, задающий на основе анализа профессиональной деятельности соотношение необходимых знаний и умений; *деятельностный подход*, обеспечивающий на технологическом уровне организацию процесса формирования востребованного набора и уровня компетенций.

В современном вузе преподаватель рассматривается не просто как предметник, но как организатор образовательного процесса. Управленческие способности преподавателя вуза, как правило, обусловлены исключительно приобретенным опытом, который иногда расходится с аналогичным опытом коллеги, что делает их взаимодействие малоэффективным. Вместе с тем, то, что касается умений, предъявляемых к преподавательскому составу в управленческом плане, формируемых образовательными программами, выделено только одно: организовать процесс обучения и воспитания на занятии. При этом, особенности подготовки различных категорий преподавательского состава по вопросам управления разными сторонами образовательного процесса прослеживаются слабо.

Анализ трудовых функций в компетентностном формате

Возникает вопрос: а может быть, управленческая подготовленность преподавателя вуза - это совсем не проблема? Рассмотрим, в качестве ответа, некую логическую цепочку. Главным видом деятельности на кафедре является учебная работа. Она состоит из двух последовательно реализуемых этапов, первый - разработка рабочей программы, а второй - реализацию образовательной программы. Анализ трудовых функций преподавателей, проведен от ассистента до профессора, так как эти должности предполагают последовательное повышение требований к научной и методической квалификации должностного лица [Приказ от 11.01.2011]. Причем каждая последующая должность приобретает дополнительные управленческие полномочия. Должностные лица, как звенья единой цепочки, по познавательному (необходимые знания) и деятельностному (необходимые умения) аспектам,

должны автоматически выполнять функции нижестоящего должностного лица [Профессиональный стандарт, 8.09.2015]. Причем, чем выше должность, тем больше для нее требуется управленческих функций. Например, старшему преподавателю могут быть вменены обязанности методического руководителя или ответственного исполнителя исследовательской работы, значит, он должен обладать соответствующими управленческими компетенциями. Заметим, что как к старшему преподавателю, то есть по должности, такие требования не предъявляются.

У доцента спектр функций по управлению учебно-методической работой расширяется, например, как председателя предметно-методической комиссии кафедры, факультета, или в плане управления, как научного руководителя исследовательской работой студентов. Профессору, к тому спектру управленческих функций, которыми должен обладать доцент, добавляются компетенции научного руководства аспирантами и соискателями ученых степеней, осведомленность о функционировании системы подготовки научных кадров, включая деятельность диссертационных советов. У заведующего кафедрой, добавляются функции, например, по управлению повышением квалификации преподавателей; обеспечению безопасных и комфортных условий труда и др. Далее идут должности деканов факультетов, которые еще в большой степени требуют высоких уровней управленческих компетенций.

Исключительным правом всех категорий преподавательского состава являются не только отбор учебного материала и образовательных технологий, но и управленческие функции, направленные на организацию и проведение повседневной деятельности. Так, на кафедре управленческий цикл в полном объеме реализуется:

- лекторами (должности: доцент и выше) – управление методической работой с преподавателями, проводящими семинарские или лабораторные занятия;
- руководителями методических комиссий (должности: доцент и выше) – управление методической работой;
- научными руководителями (должности: доцент и выше) – управление госбюджетной и внебюджетной научно-исследовательской работой;
- научными руководителями соискателей ученых степеней (должность профессора) – управление подготовкой научно-педагогических кадров;
- заведующими кафедрами – управление профессионально-должностной подготовкой, повышением квалификации и профессиональной переподготовкой преподавательского состава.

Важным моментом исследования является определение методики оценки компетенций. Формированию управленческой компетенции предшествует достаточно большое число сопутствующих знаний и умений, каждое из них может быть оценено. Причем, чем шире спектр сопутствующих знаний и умений, тем выше достоверность оценки уровня формируемой компетенции. При положительных оценках должностное лицо сможет проявить управленческие компетенции. Следует оговориться, что уровень компетенции оценивается только в случае, когда должностным лицом положительно решена конкретная образовательная задача. Для оценивания воспользуемся методикой контроля стабильности профессионально-важных качеств преподавателей, основанной на контроле одновременного нахождения оценок в диапазоне с заданной достоверностью [Сергиенко, 2004, с.112]. Контроль стабильности (одновременного нахождения оценок частных управленческих функций, выполняемых на всех этапах решения конкретной управленческой задачи, в требуемом диапазоне) необходим для определения фактического диапазона, в котором находятся оценки управленческих знаний и умений с требуемой достоверностью. Порядок применения методики:

1. Решение вопроса о соответствии фактического диапазона стабильности педагогических управленческих компетенций преподавательского состава требуемому уровню с заданной достоверностью.
2. Уточнение диапазона стабильности управленческих компетенций с заданной достоверностью: в случае соответствия – сужение диапазона оценок управленческих знаний и умений, в случае несоответствия – расширение диапазона оценок управленческих знаний и умений.

Требуемая вероятность P^{TP} одновременного нахождения оценок управленческих знаний и умений принята равной 0.95. Более высокая вероятность P^{IP} на уровне 0.975, определяется более высоким уровнем подготовки должностного лица по управленческим вопросам, например, по соответствующей дополнительной профессиональной программе. Варьируя граничные уровни стабильности управленческих знаний и умений и, как следствие, оценивая компетенции сотрудников кафедры, можно выделить три категории:

- первая - уровень фактической стабильности управленческих компетенций P^{Φ} удовлетворяет условию $P^{\Phi} > P^{IP}$;
- вторая категория, для которой $P^{IP} > P^{\Phi} > P^{TP}$;
- третья категория, для которой $P^{\Phi} < P^{TP}$.

Сотрудники, отнесенные по уровню управленческой компетенции к третьей категории не удовлетворяют требованиям, предъявляемым к должностным лицам, участвующим в решении управленческих задач кафедры и должны пройти обучение по соответствующим программам повышения квалификации.

Заключение

Установлены предпосылки и организационно-педагогические условия процесса формирования управленческих компетенций педагогического состава вуза. Выявленные теоретические положения формирования управленческих компетенций преподавательского состава в ходе их разрешения и апробации позволяют обогатить педагогические представления об их сущности, содержании, структуре и путях совершенствования. Установлено, что существует запрос на построение целостной и непротиворечивой модели формирования управленческих компетенций с учетом последних достижений в области наук о человеке. Результаты исследований могут быть использованы в работе профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Библиография

1. Азарова Р.Н., Петров В.Л. Исследование основных тенденций развития дополнительного профессионального образования в контексте компетентного подхода. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология» 2015. №1с.58-71
2. Борисова Е.В. Развитие профессионализма преподавательского состава, как инструмент управления качеством в системе высшего образования // Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. №12 (72). Режим доступа: <http://sovman.ru/article/7205/> (15.01.16 г.)
3. Миронова И.В. Педагогические условия развития инновационного потенциала преподавателя вуза в дополнительном профессиональном образовании // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3А. С. 172-181.
4. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. М.: Народное образование. 2009. 416 с.
5. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного

- профессионального образования» [Электронный ресурс] // Законы, кодексы, нормативные и судебные акты РФ [сайт]. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitjarfot-11012011-n-1n/> (дата обращения: 16.02.2019).
6. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н).
 7. Свталова Т.А. Роль института дополнительного профессионального образования в построении траекторий самообразования педагогов // Материалы XVII Международной научно-практической конференции. 2016. Том 1. С. 24-30.
 8. Сергиенко С.В. Методика оценки подготовленности должностных лиц к функциональному предназначению на основе контроля их профессионально-важных качеств: дисс. канд. техн. наук: 21.02.12 – Москва, 2004.

Features of management and background to the formation of the management competences of the teacher of the university

Elena V. Borisova

Doctor of Pedagogical science, Professor,
Professor at the Department of Higher Mathematics,
Tver State Technical University,
170023, 22, Athanasia Nikitina embankment, Tver, Russian Federation;
e-mail: elenborisov@mail.ru

Abstract

The article presents the prerequisites and organizational and pedagogical conditions for the formation of managerial competencies of the teaching staff of higher educational institutions. It is substantiated that the managerial functions of teachers of the department level are necessary for the high-quality organization of educational, educational and methodical, scientific work, the training of scientific and pedagogical personnel at the department level. A significant feature of the manifestation of managerial competencies is noted, consisting in the potential ability to guide not only students, but also their colleagues, who often have equal and even higher methodological and scientific qualifications.

The actual direction of pedagogical research in the direction of formation of managerial competencies of the teaching staff of the university, depending on the complexity of the management tasks in order to ensure the high quality of the modern educational process. On the basis of the analysis of competencies formed in the basic educational programs of training and the content of advanced training programs for scientific and pedagogical personnel, provisions have been identified that require additional study. According to the results of studying the activities of the teaching staff of the departments, a methodology for assessing the related knowledge and skills of teachers in the aspect of compliance with the required managerial competencies is proposed. The results of the analysis of the content of competencies formed in the educational programs of training and advanced training of scientific and pedagogical personnel on the basis of existing GEF are reflected. The leading idea of the study was determined to comprehensively address the issues of ensuring the process of forming a high level of competence in management, to increase the efficiency of the departments and the university as a whole. Based on the analysis of the content of the advanced training programs for scientific and pedagogical personnel, provisions have been

identified that require further study.

The theoretical significance and practical orientation of the pragmatic task of forming the pedagogical managerial competencies of university teachers are shown, and directions for further research are recommended.

For citation

Borisova E.V. (2019) Osobnosti proyavleniya i predposylki k formirovaniyu upravlencheskikh kompetentsii prepodavatel'skogo sostava vuza [Features of management and background to the formation of the management competences of the teacher of the university]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 245-252.

Keywords

Managerial competence, labor skills, training, professional development, assessment methodology.

References

1. Azarova R.N., Petrov V.L. Study major trends development of additional education in the context competence approach/ Bulletin of Tver State University. Series "Pedagogy and Psychology" 2015. №1, p.58-71
2. Borisova E.V. The development of the professionalism of the teaching staff as a tool for quality management in the system of higher education // Modern management technologies. ISSN 2226-9339. - №12 (72). Access mode: <http://sovman.ru/article/7205/> (01/15/16)
3. Mironova I.V. (2018) Pedagogicheskie usloviya razvitiya innovatsionnogo potentsiala prepodavatelya vuza v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [Pedagogical conditions of development of innovative potential of the University teacher in additional professional education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (3A), pp. 172-181.
4. Novikov D. A. Theory of management of educational systems. M.: Narodnoye obrazovaniye. 2009. 416 p.
5. Order of the Ministry of health and social development of the Russian Federation of 11.01.2011 No. 1n «On approval of the Unified qualification directory of positions of managers, specialists and employees, section «Qualification characteristics of positions of managers and specialists of higher professional and additional professional education» [Electronic resource] //Laws, Codes, Regulatory and Judicial Acts of the Russian Federation [site]. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitiya-rf-ot-11012011-n-1n/> (date of viewing: 16.02.2019).
6. Professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education" (approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015 N 608p).
7. Sergienko S.V. Methods of assessing the preparedness of officials for functional purpose based on the control of their professionally important qualities: Diss. Cand. tech. Sciences: 21.02.12 /S.V.Sergienko. - Moscow, 2004.
8. Svatalova T.A. (2016) Rol' instituta dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v postroenii traektorii samoobrazovaniya pedagogov [The Role of the Institute of Additional Professional Education in Building the Trajectories of Teacher Self-Education]. In: Materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference]. Vol. 1.

УДК 37

Результаты экспериментальной работы в условиях контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля (внешний аудит)

Ноздрина Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматриваются результаты контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля города Брянска и Брянской области (внешний аудит). Тщательная подготовка к эксперименту как преподавателей-экспериментаторов, так и администрации базовых колледжей осуществлялась после предварительной консультации с работодателями в соответствии с разработанной авторами технологией формирования и оценивания уровней сформированности компетенций у студентов контрольных и экспериментальных групп базовых колледжей технического профиля. Этому способствовал разработанный нами пошаговый алгоритм контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения. Контрольный этап эксперимента по определению значения коэффициента сформированности компетенций проходил после каждого года обучения, включая прохождение промежуточной и итоговой аттестации по дисциплинам различных циклов. По результатам контрольного этапа эксперимента у студентов экспериментальных групп наблюдаются существенные положительные сдвиги в уровне развития компетенций студентов образовательных организаций системы СПО технического профиля, что говорит об улучшении качества обучения, а также о повышении объективности оценки образовательных результатов студентов, эффективности разработанной и внедренной на практике дидактической системы управления колледжами технического профиля. Представлен фрагмент статистической обработки полученных результатов.

Для цитирования в научных исследованиях

Ноздрина Н.А. Результаты экспериментальной работы в условиях контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля (внешний аудит) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 253-269.

Ключевые слова

Результаты, внешний аудит, экспериментальная работа, контрольная подсистема, организация измерения оценки педагогических параметров, подготовка выпускников, колледжи технического профиля.

Введение

В основу формирующего этапа эксперимента были заложены результаты проведенного дважды до начала эксперимента SWOT-анализа состояния естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях интеграции новых образовательных (ФГОС СПО-4) и внедряемых профессиональных стандартов (ПС). Обсуждение выявленных этим анализом сильных и слабых сторон развития педагогического состояния, возможных угроз изучаемой педагогической ситуации прошло на разных уровнях: на цикловых комиссиях, на педагогических весенних и осенних советах колледжей, а также в процессе индивидуальных бесед с преподавателями-экспериментаторами.

В результате весь преподавательский состав был ознакомлен с разработанными совместно с преподавателями колледжей знаниевыми конструктами понятийного моделирования содержания учебных курсов естественнонаучного и профессионального цикла. С целью формирования коммуникативных способностей обучающихся в технических колледжах (ОК-6 – работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями) были предложены также знаниевые конструкты понятийного моделирования по учебной дисциплине «Русский язык» по учебным разделам синтаксис, фразеология, стилевая система русского языка, разработанные кандидатом педагогических наук Л.Ю. Мухаметзяновой. С преподавателями был проведен методический семинар, на котором они были ознакомлены с материалами научно-методического пособия «Понятийно-когнитивное моделирование в практике изучения учебного материала учебных дисциплин (на примере дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла)» и им были предложены образцы этих конструктов (рисунок 1).

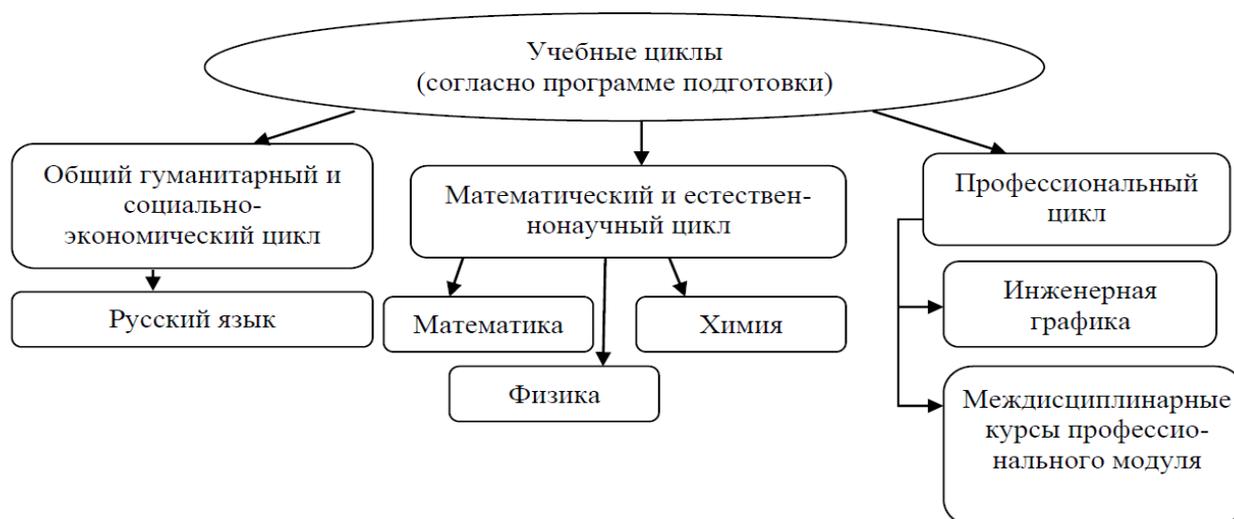


Рисунок 1 – Материалы научно-методического пособия «Понятийно-когнитивное моделирование в практике изучения учебного материала учебных дисциплин (на примере дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла)»

Всем преподавателям-экспериментаторам предлагалось при проектировании учебных курсов использовать технологические карты реализации содержания компетентно и профессионально ориентированных учебных курсов, а при проектировании учебных планов –

пакет опорных конспектов, разработанных с применением технологий с укрупнением дидактических единиц Эрдниева. Это позволило преподавателям экспериментальных технических колледжей за счет концентрации выдаваемого учебного материала уделить больше внимание отработке умений, навыков, компетенций и трудовых функций.

С предлагаемыми нами алгоритмами проектирования и реализации учебных курсов естественнонаучных и профессиональных дисциплин (алгоритмы линейного вида (1 и 2 курсы), алгоритм циклического вида (3 и 4 курсы)) были ознакомлены и оценены не только преподаватели-экспериментаторы базовых колледжей, но и преподаватели других технических колледжей Брянской области (таблица 1).

Таблица 1 – Состав участников ознакомления, оценки и экспертизы алгоритмов проектирования и реализации учебных курсов естественнонаучных и профессиональных дисциплин

№	Алгоритм	Ознакомление, оценка и экспертиза
1	Алгоритм линейного вида проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин (1 курс)	22 преподавателя естественнонаучного цикла колледжей технического профиля Брянской области
2	Алгоритм линейного вида компетентностно-ориентированного проектирования предметного содержания дисциплины «Электротехника» (2 курс)	15 преподавателей общепрофессионального цикла колледжей технического профиля Брянской области
3	Алгоритм циклического вида проектирования компетентностно-ориентированного содержания междисциплинарных курсов профессионального модуля (3 и 4 курсы)	33 преподавателя профессионального цикла колледжей технического профиля Брянской области

Тщательная подготовка к эксперименту как преподавателей-экспериментаторов, так и администрации базовых колледжей осуществлялась после предварительной консультации с работодателями в соответствии с разработанной нами технологией формирования и оценивания уровней сформированности компетенций у студентов контрольных и экспериментальных групп базовых колледжей технического профиля. Этому способствовал разработанный нами пошаговый алгоритм контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения:

1 этап. Подготовительный: 1 шаг – разработка матрицы компетенций по каждой преподаваемой дисциплине; 2 шаг – разработка рабочей программы; 3 шаг – разработка контрольно-оценочных материалов (КОМ); 4 шаг – разработка контрольно-оценочных средств (КОС).

2 этап. Оценочный: 1 шаг – разработка и внедрение методических материалов текущего контроля успеваемости обучаемых; 2 шаг – разработка и внедрение методических материалов промежуточного контроля успеваемости обучаемых; 3 шаг – итоговый контроль в виде итоговой государственной аттестации.

Таким образом, на основе проведенного ситуационного анализа состояния естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях интеграции новых образовательных и внедрения профессиональных стандартов – SWOT-анализа в колледжах технического профиля Брянской области и на основе данных проведенного констатирующего эксперимента, позволяющего определить уровень сформированности ОК, ПК и Пр.кв. у студентов, приступающих к изучению естественнонаучных дисциплин, в колледже был проведен формирующий эксперимент, в котором были использованы:

1) отобранное соответствующее содержание естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов для системы дидактического управления колледжами технического профиля в условиях личностно-развивающегося профессионального образования, материалы и задания, необходимые для проведения диагностического и формирующего эксперимента;

2) разработанные диагностические методики, позволяющие определить уровень сформированности у обучаемых ОК, ПК и Пр.кв. в начале и конце эксперимента в условиях внутреннего и внешнего аудита;

3) метод экспертных оценок различных видов алгоритмов проектирования компетентно и профессионально ориентированного содержания реализованных на практике дисциплин, а также внешняя оценка сформированности ОК и ПК студентов в соответствии с авторской сквозной технологией оценивания О.Б. Русской в условиях внешнего аудита;

4) разработанный единый диагностический инструментальный измерения уровня сформированности у обучаемых ОК, ПК и Пр.кв.

На контрольном этапе эксперимента нами был проведен качественный и количественный анализ результатов формирующего этапа эксперимента. Согласно выдвинутой нами гипотезе, эффективность системы дидактического управления колледжами технического профиля будет оцениваться по повышению значения уровней сформированности ОК, ПК и Пр.кв. у студентов – выпускников технических специальностей, которые должны проявиться в умении использовать определенные образовательным стандартом общие и профессиональные компетенции и получить в соответствии с профессиональным стандартом определенный уровень профессиональной квалификации в соответствии с национальной рамкой квалификаций с целью обеспечить им удачную социализацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Контрольный этап эксперимента по определению значения коэффициента сформированности компетенций проходил после каждого года обучения, включая прохождение промежуточной и итоговой аттестации по дисциплинам различных циклов (естественнонаучный и общепрофессиональный профили по профессиональным модулям) [Холина, Абаскалова, Дахин, 2015; Шевченко. www].

Эксперимент шел параллельно по двум описанным выше специальностям в трех колледжах:

1. Результаты контрольного этапа эксперимента на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева (21 человек из экспериментальной группы) и на базе его филиала в г. Дятьково Брянской области (23 человека из контрольной группы) по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты контрольного этапа эксперимента: уровни сформированности компетенций студентов контрольных групп, обучающихся по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 2.1.	ПК 2.2.	ПК 2.3	ПК 2.4.	ПК 3.1	ПК 3.2.	ПК 3.3.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.4.	ПК 4.5.	ПК 5.1.	ПК 5.2.	ПК 5.3.
Низкий	чел.	12	10	8	11	11	11	12	10	9	11	8	8	8	11	10	8	6	10
		42%	52%	43%	35%	48%	48%	48%	52%	43%	39%	48%	35%	35%	48%	43%	35%	26%	43%

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 2.1.	ПК 2.2.	ПК 2.3	ПК 2.4.	ПК 3.1	ПК 3.2.	ПК 3.3.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.4.	ПК 4.5.	ПК 5.1.	ПК 5.2.	ПК 5.3.
Средний	чел.	10	10	9	7	8	9	7	10	10	10	12	11	13	10	10	11	15	11
	44%	43%	43%	39%	30%	35%	39%	30%	43%	43%	43%	52%	48%	57%	43%	43%	48%	65%	48%
Высокий	чел.	1	3	6	5	4	3	4	3	4	2	3	4	2	2	3	4	3	2
	14%	4%	13%	26%	22%	17%	13%	17%	13%	17%	9%	13%	17%	9%	9%	13%	17%	13%	9%

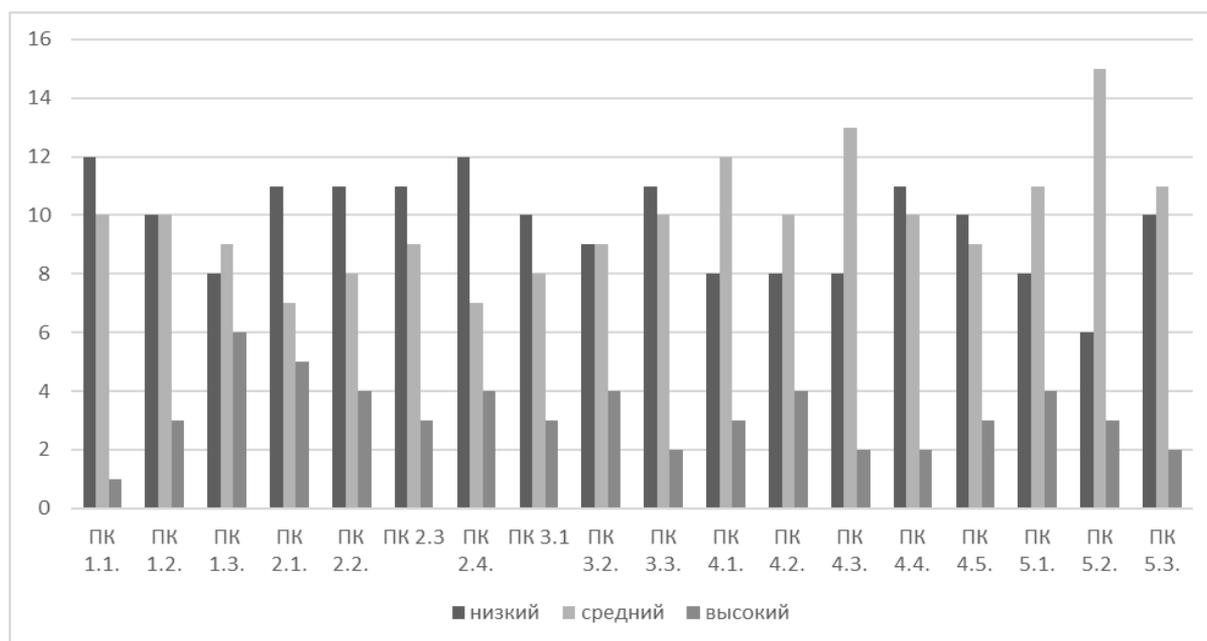


Рисунок 2 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (контрольная группа, 23 чел.)

На конец проведенного формирующего эксперимента в значениях уровней сформированности компетенций у студентов контрольной группы произошли положительные сдвиги (рисунок 2).

Как видно из средних значений результатов проведенного эксперимента на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева (рисунок 3), количество студентов контрольной группы, достигших высокого уровня сформированности компетенций, увеличилось в среднем на 6%, почти не изменилось количество обучающихся, имеющих средний уровень сформированности компетенций (увеличилось на 2%), но количество студентов с низким уровнем сформированности компетенций уменьшилось на 6% [Гусинский, 1994; Основина, Елисеев, Ермакова, Тюгашева, 2008].

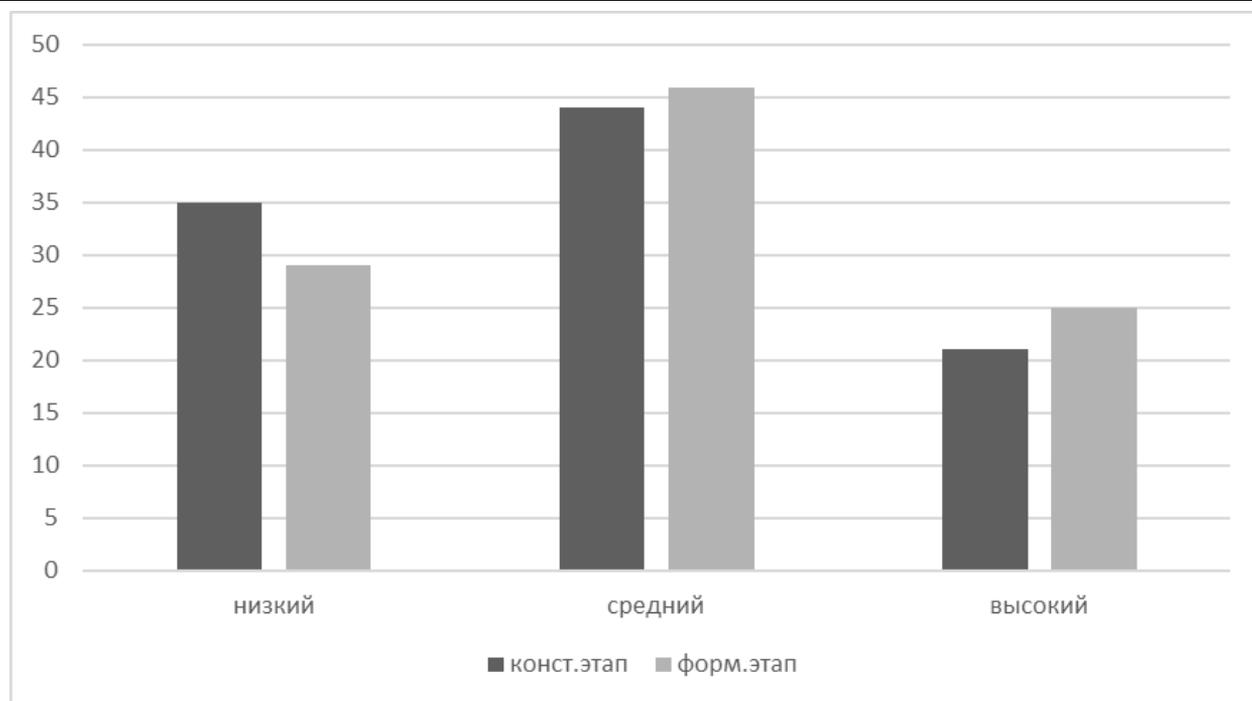


Рисунок 3 – Сравнение средних результатов проведенного эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (контрольная группа, 23 чел.)

Таблица 3 – Результаты контрольного этапа эксперимента: уровни сформированности компетенций студентов экспериментальных групп, обучающихся по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств»

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 2.1.	ПК 2.2.	ПК 2.3	ПК 2.4.	ПК 3.1	ПК 3.2.	ПК 3.3.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.4.	ПК 4.5.	ПК 5.1.	ПК 5.2.	ПК 5.3.
		чел.	7	6	4	4	5	4	5	4	5	5	7	4	4	5	5	6	4
Низкий	22%	30%	26%	17%	17%	22%	17%	22%	17%	22%	22%	30%	17%	17%	22%	22%	26%	17%	26%
	чел.	10	10	10	9	9	11	8	10	10	11	11	11	13	11	11	11	15	12
Средний	47%	43%	43%	43%	39%	39%	48%	35%	43%	43%	48%	48%	48%	57%	48%	48%	48%	65%	52%
	чел.	6	7	9	10	9	8	10	9	8	7	5	8	6	7	7	6	4	5
Высокий	32%	26%	30%	39%	43%	39%	35%	43%	39%	35%	30%	22%	35%	26%	30%	30%	26%	17%	22%

Проведем сравнительный анализ динамики усредненных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева (таблица 3, рисунок 4) по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)». Результаты анализа представлены на рисунке 5.

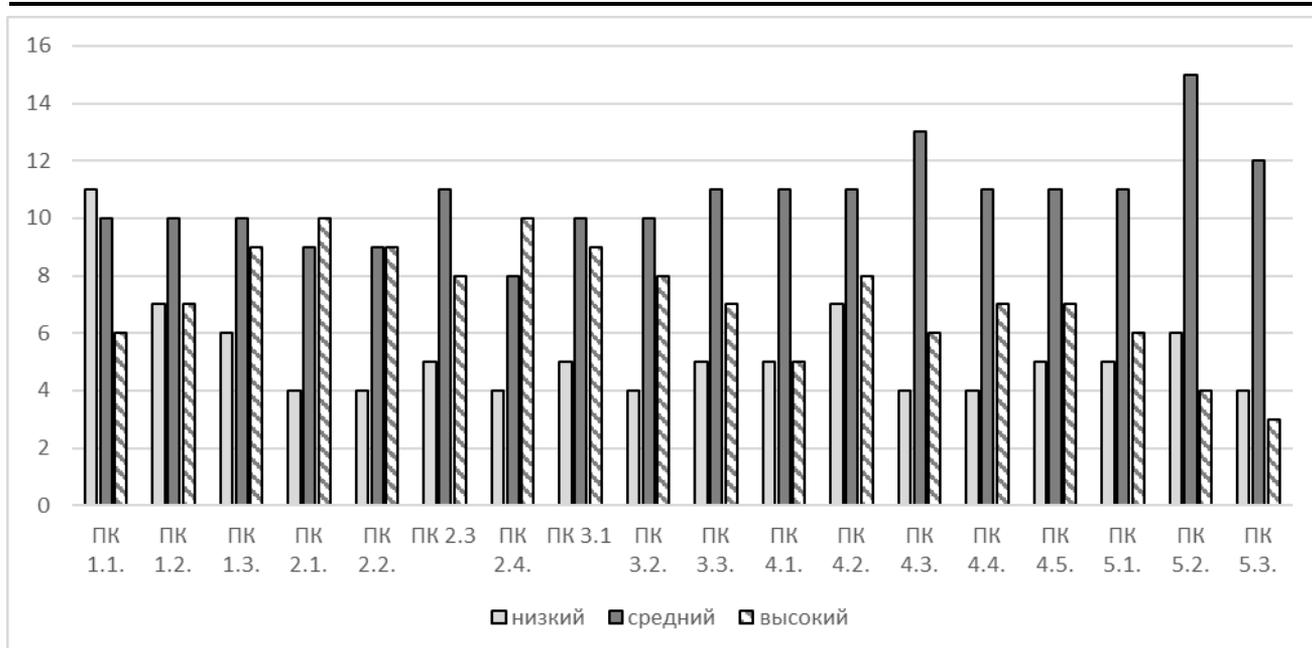


Рисунок 4 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (экспериментальная группа, 21 чел.)

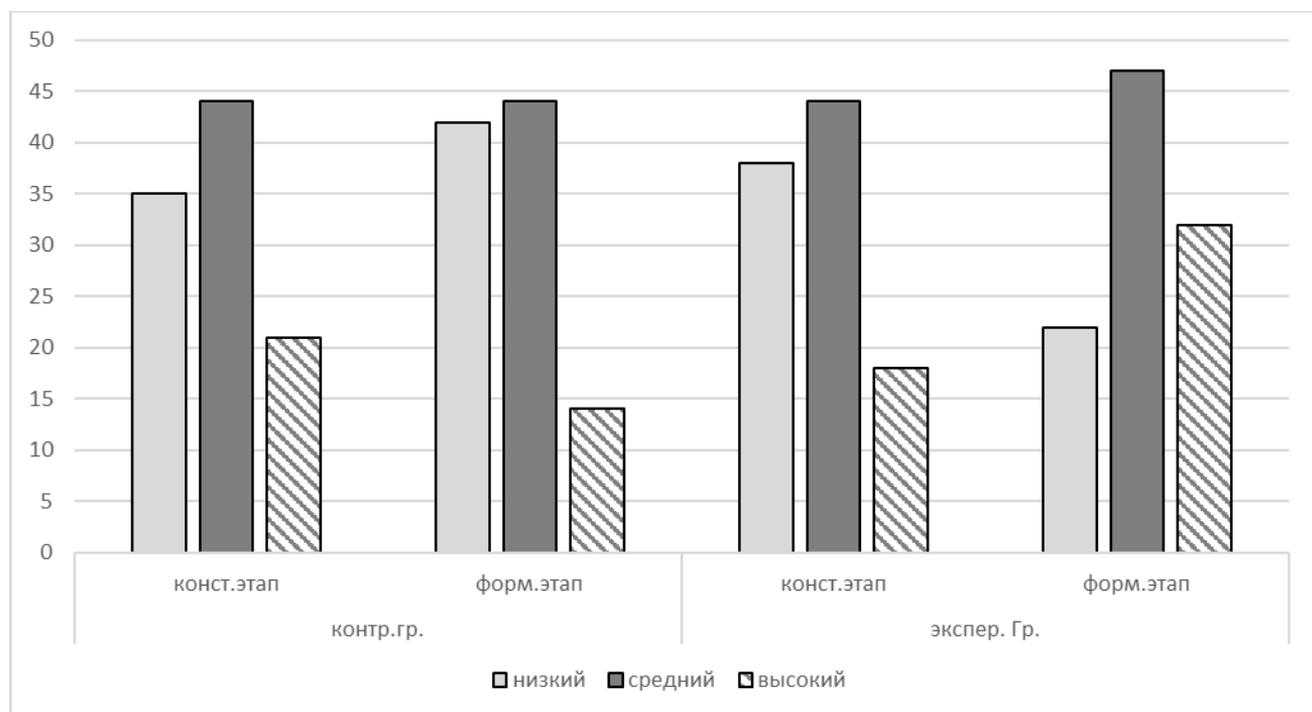


Рисунок 5 – Сводная усредненная динамика результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств»

Представленная на рисунке 5 усредненная динамика результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация

технологических процессов и производств» свидетельствует об эффективности проведенного эксперимента, так как количество студентов с высоким уровнем сформированности компетенций выросло по сравнению с контрольной группой на 18%, со средним уровнем – на 3%, а с низким – уменьшилось на 20% (таблица 4) [Грузкова, Гильмеева, Камалеева, Мухаметзянова, 2018; Камалеева, Нургазизова, 2010; Камалеева, 2012].

**Таблица 4 – Сводная таблица данных по специальности 15.02.07
«Автоматизация технологических процессов и производств»**

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Изменение
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	
Низкий	35	42	38	22	-20
Средний	44	44	44	47	3
Высокий	21	14	18	32	18

2. Результаты контрольного этапа эксперимента на базе Брянского строительного колледжа имени Жуковского (две экспериментальные группы по 23 и 25 человек и две контрольные группы по 20 и 25 человек по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений») (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты контрольного этапа эксперимента: уровни сформированности компетенций студентов контрольных групп специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Уровни	Кол-во студентов	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 1.4.	ПК 2.1.	ПК 2.2.	ПК 2.3.	ПК 2.4.	ПК 3.1.	ПК 3.2.	ПК 3.3.	ПК 3.4.	ПК 3.5.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.
Низкий	1 гр. (20)	12	12	14	4	5	8	13	11	12	10	13	5	4	14	4	12
	49%	60%	60%	70%	20%	25%	40%	65%	55%	60%	50%	65%	25%	20%	70%	20%	60%
	2 гр. (25)	14	14	16	6	8	11	13	13	14	12	15	6	5	16	15	15
	49%	56%	56%	64%	24%	32%	44%	52%	52%	56%	48%	60%	24%	20%	64%	60%	60%
Средний	49%	58%	58%	67%	22%	29%	42%	59%	54%	58%	49%	63%	25%	20%	67%	40%	60%
	1 гр. (20)	6	6	5	15	14	10	5	6	7	9	5	14	14	5	16	7
	44%	30%	30%	25%	75%	70%	50%	25%	30%	35%	45%	25%	70%	70%	25%	80%	35%
	2 гр. (25)	9	9	8	17	15	12	11	10	10	12	9	18	18	7	9	8
Высокий	45%	36%	36%	32%	68%	60%	48%	44%	40%	40%	48%	36%	72%	72%	28%	36%	32%
	44%	33%	33%	29%	72%	65%	49%	35%	35%	38%	47%	31%	71%	71%	27%	58%	34%
	1 гр. (20)	2	2	1	1	1	2	2	3	1	1	2	1	2	1	0	1
	7%	10%	10%	5%	5%	5%	10%	10%	15%	5%	5%	10%	5%	10%	5%	0%	5%
Высокий	2 гр. (25)	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2
	7%	8%	8%	4%	8%	8%	8%	4%	8%	4%	4%	4%	4%	8%	8%	4%	8%
	7%	9%	9%	5%	7%	7%	9%	7%	12%	5%	5%	7%	5%	9%	7%	2%	7%

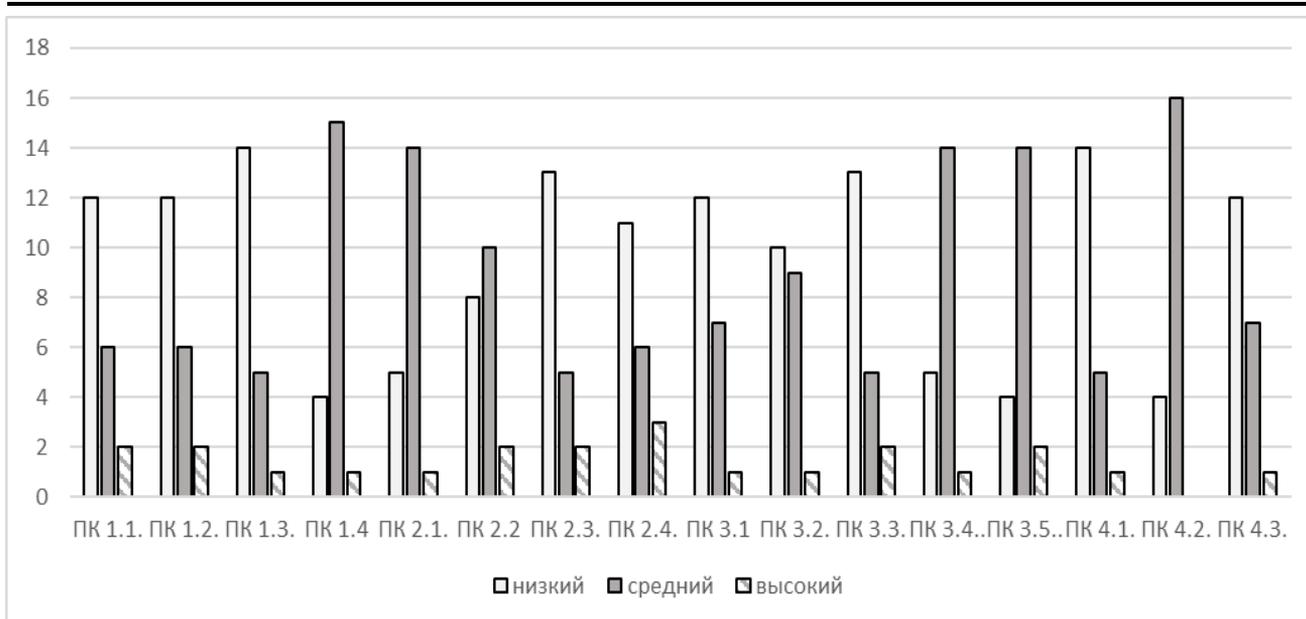


Рисунок 6 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (контрольная группа, 20 чел.)

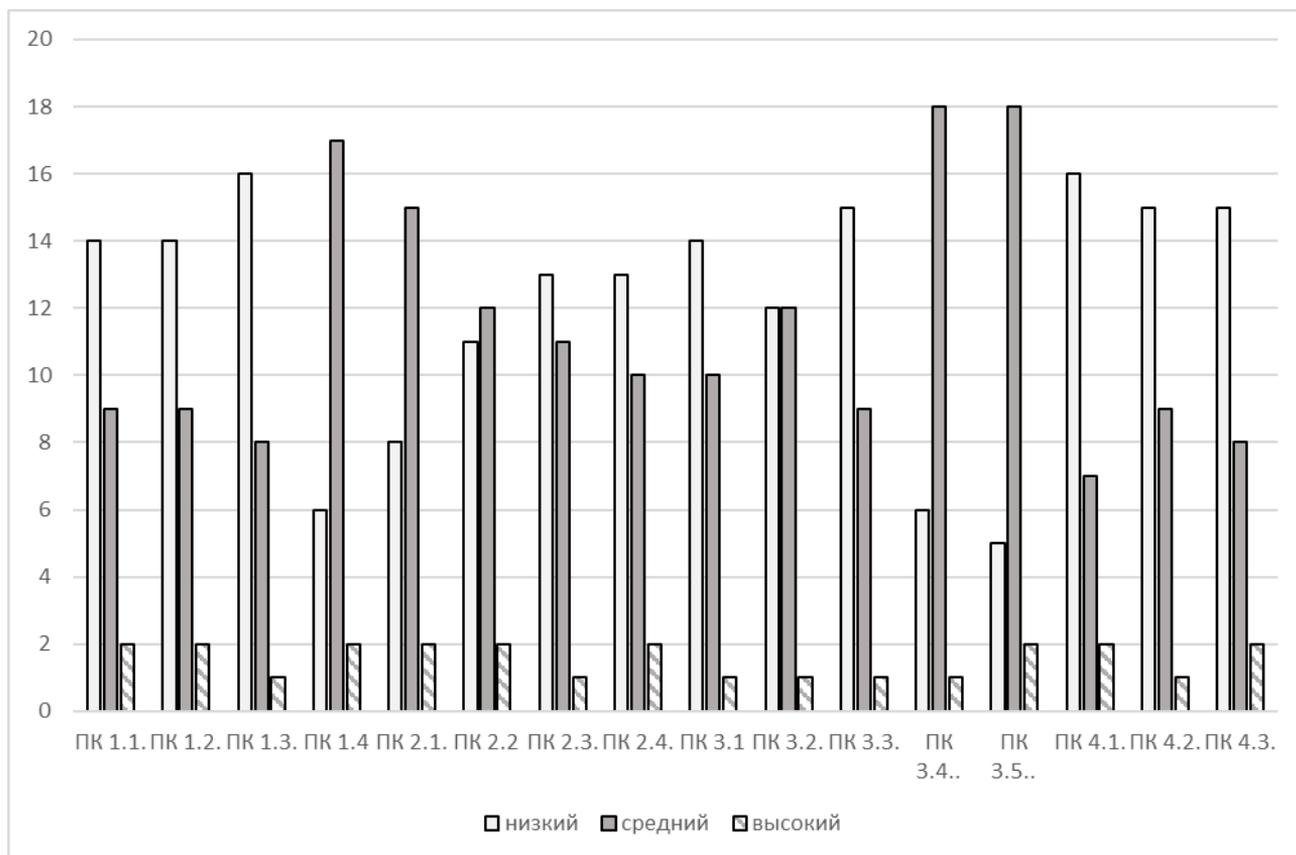


Рисунок 7 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (контрольная группа, 25 чел.)

Таблица 6 – Результаты контрольного этапа эксперимента: уровни сформированности компетенций студентов экспериментальных групп специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 1.4.	ПК 2.1.	ПК 2.2.	ПК 2.3.	ПК 2.4.	ПК 3.1.	ПК 3.2.	ПК 3.3.	ПК 3.4.	ПК 3.5.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	
Низкий	1 гр (23)	10	9	11	5	5	7	11	10	10	10	11	6	5	12	5	11	
		44%	50%	45%	55%	25%	25%	35%	55%	50%	50%	55%	30%	25%	60%	25%	55%	
	2 гр. (25)	10	11	14	5	5	9	11	10	11	10	12	5	4	12	13	12	
		39%	40%	44%	56%	20%	20%	36%	44%	40%	44%	40%	48%	20%	16%	48%	52%	48%
		41%	45%	45%	56%	23%	23%	36%	50%	45%	47%	45%	52%	25%	21%	54%	39%	52%
Средний	1 гр (23)	8	9	9	15	15	12	8	10	10	11	8	14	14	8	16	9	
		54%	40%	45%	75%	75%	60%	40%	50%	50%	55%	40%	70%	70%	40%	80%	45%	
	2 гр. (25)	12	11	12	18	17	13	12	12	12	13	11	19	19	10	10	11	
		52%	48%	44%	72%	68%	52%	48%	48%	48%	52%	44%	76%	76%	40%	40%	44%	
		53%	44%	45%	74%	72%	56%	44%	49%	49%	54%	42%	73%	73%	40%	60%	45%	
Высокий	1 гр (23)	5	5	3	3	3	4	4	3	3	2	4	3	4	3	2	3	
		17%	25%	25%	15%	15%	20%	20%	15%	15%	10%	20%	15%	20%	15%	10%	15%	
	2 гр. (25)	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	2	3	2	3	
		10%	12%	12%	8%	8%	12%	12%	8%	12%	8%	8%	4%	8%	12%	8%	12%	
		13%	19%	19%	12%	12%	14%	16%	14%	14%	12%	9%	14%	10%	14%	14%	9%	14%

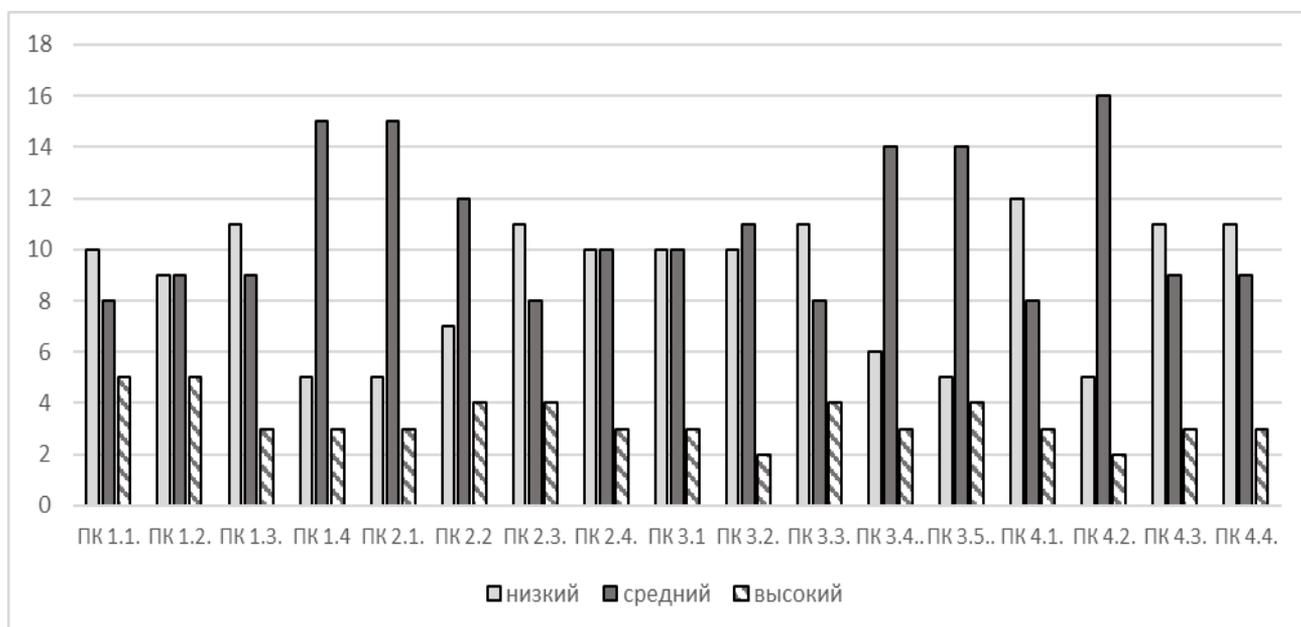


Рисунок 8 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (экспериментальная группа, 23 чел.)

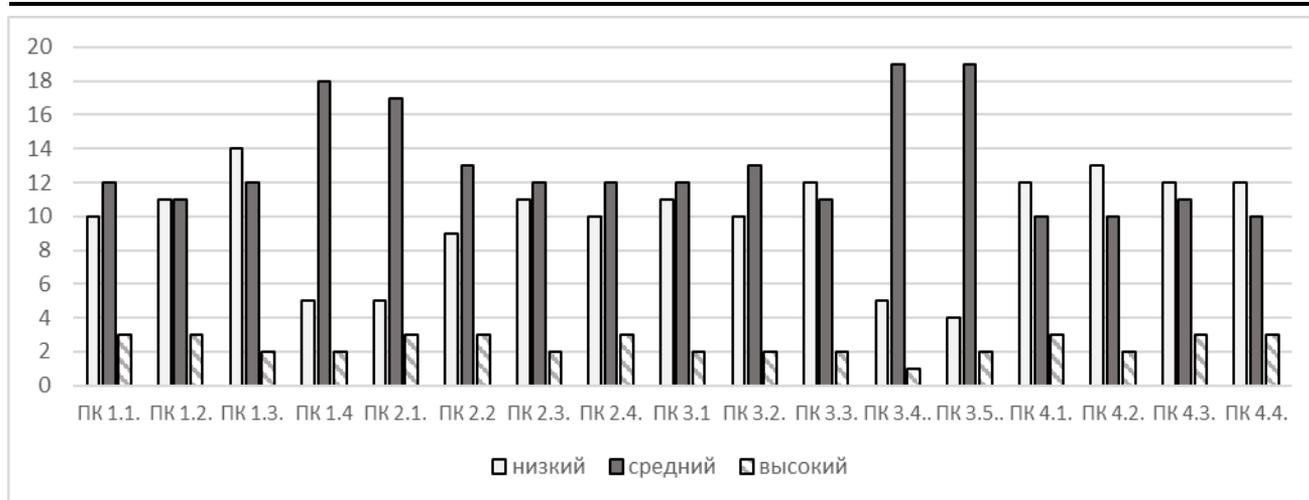


Рисунок 9 – Результаты контрольного этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (экспериментальная группа, 25 чел.)

Сравнительный анализ динамики усредненных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента на базе Брянского строительного колледжа имени Жуковского по специальности: 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» представлен на рисунке 10 и в таблице 7.

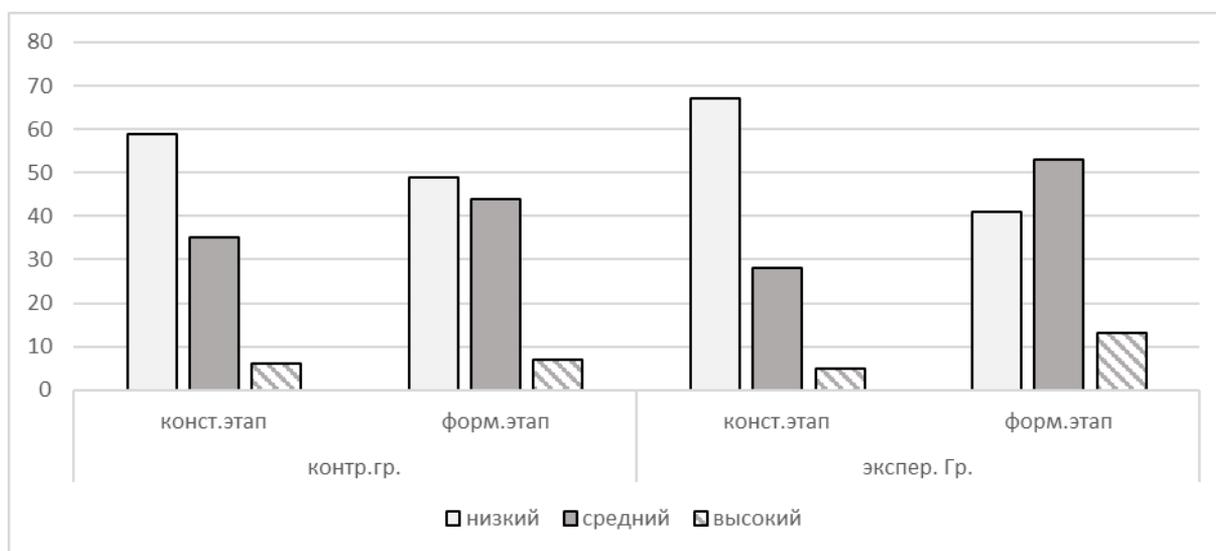


Рисунок 10 – Сводная усредненная динамика результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Динамика усредненных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» подтверждает эффективность проведенного эксперимента: количество студентов с высоким уровнем сформированности компетенций выросло по сравнению с контрольной группой на 4%, со средним – на 7%, а с низким – уменьшилось на 10% (таблица 7).

Таблица 7 – Сводная таблица данных по специальности 15.02.07

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Изменение
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	
Низкий	59	49	67	41	-8
Средний	35	44	28	53	9
Высокий	6	7	5	13	6

Таким образом, по результатам контрольного этапа эксперимента у студентов экспериментальных групп наблюдаются существенные положительные сдвиги в уровне развития компетенций студентов образовательных организаций системы СПО технического профиля, что говорит об улучшении качества обучения, а также о повышении объективности оценки образовательных результатов студентов, эффективности разработанной и внедренной на практике дидактической системы управления колледжами технического профиля.

Статистическая обработка полученных результатов

В таблице 8 представлен фрагмент статистической обработки полученных результатов. Для того, чтобы проверить отличие полученных эмпирических данных от теоретических равновероятных, мы будем использовать непараметрический метод статистической обработки данных – критерий χ^2 (хи-квадрат). Определяем теоретические частоты как равновероятные частоты, получаемые в результате сложения всех частот и деления на количество категорий. Воспользуемся формулой для определения критерия χ^2 (хи-квадрат):

$$\chi^2 = \frac{\Sigma(\Theta - T)^2}{T}$$

Для проверки достоверности полученных эмпирических данных определим критическое значение критерия по таблице критических значений. Полученные нами эмпирические данные (уровни сформированности профессиональных компетенций) имеют три уровня (низкий, средний, высокий), поэтому число степеней свободы df будет одинаковым:

$$df = (R - 1) \cdot (C - 1),$$

где R – количество строк в таблице;

C – количество столбцов.

В нашем случае имеется только один столбец (исходные эмпирические частоты) и три строки (категории). В результате формула изменяется, так как мы исключаем столбцы:

$$df = (R - 1) = 3 - 1 = 2.$$

Рассмотрим на примере расчета χ^2 определение достоверности полученных экспериментальных данных по определению уровня сформированности компетенций у студентов специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (таблица 8).

Известно, что для вероятности ошибки $p \leq 0,05$ и $df = 2$ критическое значение $\chi^2 = 5,99$. Так как полученное экспериментальное значение больше критического значения, то различия частот являются достоверными ($\chi^2 = 10,92; 13,59; 14,61; p \leq 0,05$).

Далее аналогичным образом осуществляем проверку достоверности всех полученных эмпирических значений. Все полученные нами эмпирические значения оказались больше критического значения, значит различия частот достоверны.

Воспользуемся также непараметрическим критерием χ^2 Пирсона для установления статистической значимости различия результатов контрольных и экспериментальных групп (аналогично для вероятности ошибки $p \leq 0,05$ и $df = 2$ критическое значение $\chi^2 = 5,99$). С помощью критерия χ^2 Пирсона определяем ожидаемые значения для низкого, среднего и высокого уровня сформированности компетенций до эксперимента и после него. Затем находим значение χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 16,38$ для специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и $\chi^2 = 24,9$ для специальности «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»).

Сравниваем полученное значение критерия χ^2 Пирсона с критическим: $13,59 > 5,99$ и $24,9 > 5,99$, следовательно, зависимость частоты появления низкого, среднего и высокого уровня сформированности компетенций у студентов СПО технического профиля от реализации дидактической системы управления колледжами технического профиля значима [Вартовский, 1988; Монахов, 2001, Субетто, 2004]. Уровень данной взаимосвязи соответствует $p \leq 0,05$.

Таблица 8 – Фрагмент статистической обработки полученных результатов ЭГ-1 (08.02.01, 23 чел.)

ПК 1.1.				ПК 1.2.				ПК 1.3.				ПК 1.4.			
Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел	
		(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т	
1 уро- вень	10	14,7	1,50	1 уро- вень	9	14,7	2,21	1 уро- вень	11	14,7	0,93	1 уро- вень	5	14,7	6,40
2 уро- вень	8	14,7	3,05	2 уро- вень	9	14,7	2,21	2 уро- вень	9	14,7	2,21	2 уро- вень	15	14,7	0,01
3 уро- вень	5	14,7	6,40	3 уро- вень	5	14,7	6,40	3 уро- вень	3	14,7	9,31	3 уро- вень	3	14,7	9,31
Хи-квадрат			10,96	Хи-квадрат			10,82	Хи-квадрат			12,45	Хи-квадрат			15,72
$\chi^2=10,96 > 5,99$				$\chi^2=10,82 > 5,99$				$\chi^2=12,45 > 5,99$				$\chi^2=15,72 > 5,99$			
ПК 2.1.				ПК 2.2.				ПК 2.3.				ПК 2.4.			
Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел		Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел	
		(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т				(Э-Т)2/Т	
1 уро- вень	11	15,3	1,21	1 уро- вень	7	15,3	4,50	1 уро- вень	11	15,3	1,21	1 уро- вень	10	15,3	1,84

Results of experimental work in the conditions of the control...

ПК 2.1.				ПК 2.2.				ПК 2.3.				ПК 2.4.													
Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел							
2 уро- вень	8	15,3	3,48	2 уро- вень	12	15,3	0,71	2 уро- вень	8	15,3	3,48	2 уро- вень	10	15,3	1,84										
3 уро- вень	4	15,3	8,35	3 уро- вень	4	15,3	8,35	3 уро- вень	4	15,3	8,35	3 уро- вень	3	15,3	9,89										
Хи-квадрат			13,04	Хи-квадрат			13,56	Хи-квадрат			13,04	Хи-квадрат			13,56										
$\chi^2=13,04 > 5,99$				$\chi^2=13,56 > 5,99$				$\chi^2=13,04 > 5,99$				$\chi^2=13,56 > 5,99$													
ПК3.1.				ПК 3.2				ПК 3.3.				ПК 3.4.													
Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел							
1 уро- вень	10	15,3	1,84	1 уро- вень	10	15,3	1,84	1 уро- вень	11	15,3	1,21	1 уро- вень	6	15,3	5,65										
2 уро- вень	10	15,3	1,84	2 уро- вень	11	15,3	1,21	2 уро- вень	8	15,3	3,48	2 уро- вень	14	15,3	0,11										
3 уро- вень	3	15,3	9,89	3 уро- вень	2	15,3	11,6	3 уро- вень	4	15,3	8,35	3 уро- вень	3	15,3	9,89										
Хи-квадрат			13,56	Хи-квадрат			14,61	Хи-квадрат			13,04	Хи-квадрат			15,65										
$\chi^2=13,56 > 5,99$				$\chi^2=14,61 > 5,99$				$\chi^2=13,04 > 5,99$				$\chi^2=15,65 > 5,99$													
ПК 3.5.				ПК 4.1.				ПК 4.2.				ПК 4.3.													
Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел						Эмперич.(Э), Уровень сформ./чел		Теоретич. (Т), чел							
1 уро- вень	5	14,7	6,40	1 уро- вень	12	14,7	0,50	1 уро- вень	5	14,7	6,40	1 уро- вень	11	14,7	0,93										
2 уро- вень	14	14,7	0,03	2 уро- вень	8	14,7	3,05	2 уро- вень	16	14,7	0,11	2 уро- вень	9	14,7	2,21										
3 уро- вень	4	14,7	7,79	3 уро- вень	3	14,7	9,31	3 уро- вень	2	14,7	10,9	3 уро- вень	3	14,7	9,31										
Хи-квадрат			14,22	Хи-квадрат			12,86	Хи-квадрат			17,49	Хи-квадрат			12,45										
$\chi^2 = 14,22 > 5,99$				$\chi^2 = 12,86 > 5,99$				$\chi^2 = 17,49 > 5,99$				$\chi^2 = 12,45 > 5,99$													

Заключение

Таким образом, в данной статье были рассмотрены результаты контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля города Брянска и Брянской области (внешний аудит). По результатам контрольного этапа эксперимента у студентов экспериментальных групп наблюдаются существенные положительные сдвиги в уровне развития компетенций студентов образовательных организаций системы СПО технического профиля, что говорит об улучшении качества обучения, а также о повышении объективности оценки образовательных результатов студентов, эффективности разработанной и внедренной на практике дидактической системы управления колледжами технического профиля. Представлен фрагмент статистической обработки полученных результатов. Для того, чтобы проверить отличие полученных эмпирических данных от теоретических равновероятных, авторы использовали непараметрический метод статистической обработки данных – критерий χ^2 (хи-квадрат).

Библиография

1. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988. 508 с.
2. Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). С. 165-168.
3. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
4. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования естественнонаучных компетенций студентов-гуманитариев: дисс. д-ра пед. Наук. М.: МПГУ, 2012. 546 с.
5. Камалеева А.Р., Нургазизова Э.Ф. Теоретические основы моделирования педагогических систем // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 1. С. 114-127.
6. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 75–89.
7. Основина В.А., Елисеев В.В., Ермакова Л.Н., Тюгашева Н.А. Обновление содержания и функций управления муниципальной системой образования в условиях модернизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 4. С.33-35.
8. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 280 с.
9. Холина Л.И., Абаскалова Н.П., Дахин А.Н. Моделирование и неопределённость педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С.101-110
10. Шевченко Е.С. Внутренний аудит в системе дополнительного образования. URL: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme>

Results of experimental work in the conditions of the control subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters of training of technical colleges graduates (external audit)

Natal'ya A. Nozdrina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Abstract

This article discusses the results of the control subsystem for organizing the measuring and assessing of pedagogical parameters of training graduates of technical colleges in the city of Bryansk and the Bryansk region (external audit). Careful preparation for the experiment of both experimental teachers and the administration of basic colleges was carried out after preliminary consultation with employers in accordance with the technology developed by the authors for the formation and assessment of levels of competency formation among students in control and experimental groups of basic colleges with a technical profile. This was facilitated by the algorithm developed for monitoring and regulating the process of evaluating learning outcomes. The control stage of the experiment to determine the value of the competency formation coefficient took place after each year of study, including passing the intermediate and final certification in the disciplines of various cycles. According to the results of the control stage of the experiment, students of the experimental groups show significant positive changes in the level of development of competencies of students of educational institutions of the vocational education system of a technical profile, which indicates an improvement in the quality of training, as well as an increase in the objectivity of evaluating the educational results of students, the effectiveness of the didactic system developed and college management of technical profile put into practice. A fragment of the statistical processing of the results is presented.

For citation

Nozdrina N.A. (2019) Rezul'taty eksperimental'noi rabo-ty v usloviyakh kontrol'noi podsistemy organizatsii izmereniya i otsen-ki pedagogicheskikh parametrov podgotovki vypusnikov kolledzhei tekhnicheskogo profilya (vneshnii audit) [Results of experimental work in the conditions of the control subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters of training of technical colleges graduates (external audit)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 253-269.

Keywords

Results, external audit, experimental work, control subsystem, organization of measuring and assessing of pedagogical parameters, training of graduates, technical colleges.

References

1. Gruzkova S.Yu., Gil'meeva R.Kh., Kamaleeva A.R., Mukhametzhanova L.Yu. (2018) Kognitivnye mekhanizmy formirovaniya polikul'turnoi tolerantnosti obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi srede [Cognitive mechanisms for forming polycultural tolerance of training in educational environment]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 5 (130), pp. 165-168.
2. Gusinskii E.N. (1994) *Postroenie teorii obrazovaniya na osnove mezhdistsi-plinarnogo sistemnogo podkhoda* [Construction of the education theory on the basis of interdisciplinary system approach]. Moscow: Shkola Publ.
3. Kamaleeva A.R. (2012) Nauchno-metodicheskaya sistema formirovaniya estestvennonauchnykh kompetentsii studentov-gumanitariyev. Dokt. Diss. [Scientific and methodical system of core natural science competencies formation of humanists. Doct. Diss.]. Moscow: Moscow Pedagogical University.
4. Kamaleeva A.R., Nurgazizova E.F. (2010) Teoreticheskie osnovy modelirovaniya pedagogicheskikh sistem [Theoretical bases of modeling of pedagogical system]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 1, pp. 114-127.
5. Kholina L.I., Abaskalova N.P., Dakhin A.N. (2015) Modelirovanie i neopredelennost' pedagogicheskikh rezul'tatov [Modeling and uncertainty of pedagogical results]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University], 6, pp. 101-110.
6. Monakhov V.M. (2001) Pedagogicheskoe proektirovanie – sovremennyyi instrumentarii didakticheskikh issledovaniy [Pedagogical design as a modern toolkit for didactic research]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies], 5, pp. 75-89.

7. Osnovina V.A., Eliseev V.V., Ermakova L.N., Tyugasheva N.A. (2008) Obnovlenie soderzhaniya i funktsii upravleniya munitsipal'noi sistemoi obra-zovaniya v usloviyakh modernizatsii [Updating the content and functions of the office of the municipal system of education in conditions of modernization]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 4, pp. 33-35.
8. Shevchenko E.S. *Vnutrennii audit v sisteme dopolnitel'nogo obra-zovaniya* [Internal audit in the system of additional education]. Available at: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> [Accessed 27/06/29].
9. Subetto A.I. (2004) *Otsenochnye sredstva i tekhnologii attestatsii kachestva podgotovki spetsialistov v vuzakh: metodologiya, metodika, praktika* [Evaluation means and certification technologies of specialists training quality in universities: methodology, methods of teaching, practice]. Moscow: Research Center for the Problems of Specialists Quality Training.
10. Vartovskii M. (1988) *Modeli. Reprezentatsiya i nauchnoe ponimanie* [Models. Representation and scientific understanding]. Moscow: Progress Publ.

УДК 37

**Результаты экспериментальной работы в условиях
контрольной подсистемы организации измерения
и оценки педагогических параметров подготовки выпускников
колледжей технического профиля (внутренний аудит)**

Ноздрина Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Русскова Ольга Борисовна

Кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научно-методической работе,
Зеленодольский механический колледж,
422544, Российская Федерация, Зеленодольск, ул. Карла Маркса, 7;
e-mail: lady.russkova@yandex.ru

Аннотация

В данной статье рассматриваются результаты контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля города Брянска и Брянской области (внутренний аудит). В процессе апробирования контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускника колледжа технического профиля доминирующими управленческими функциями были определены контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции. Оценочный этап алгоритма контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования охватывал все виды внутреннего контроля: текущий контроль успеваемости обучающихся, промежуточный контроль успеваемости обучающихся и, наконец, итоговый контроль в виде итоговой государственной аттестации. Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение у студентов специальностей технического профиля контрольных и экспериментальных групп уровня сформированности общих и профессиональных компетенций, представленных в ФГОС в разделе требований к результатам обучения, на протяжении всего периода освоения основной профессиональной образовательной программы. По результатам констатирующего эксперимента как на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева, так и на базе Брянского строительного колледжа имени Жуковского выявлены примерно одинаковые тенденции распределения уровней сформированности компетенций как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

Для цитирования в научных исследованиях

Ноздрина Н.А., Русскова О.Б. Результаты экспериментальной работы в условиях контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля (внутренний аудит) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 270-281.

Ключевые слова

Результаты, внутренний аудит, экспериментальная работа, контрольная подсистема, организация измерения оценки педагогических параметров, подготовка выпускников, колледжи технического профиля.

Введение

В процессе апробирования контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускника колледжа технического профиля доминирующими управленческими функциями были определены контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции.

Первое направление такого контроля – внутренний аудит был направлен на внедрение технологии систематического на протяжении всего обучения оценивания результатов обучения студентов на основе внедрения в учебно-познавательный процесс дидактической цепочки: $Z \rightarrow Y \rightarrow H + TH \rightarrow OK + PK \rightarrow Pr.Kv$. На каждом курсе шло отслеживание уровня сформированности у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, упорядоченное алгоритмом контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования.

Эксперимент проходил параллельно в трех колледжах: на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева (21 человек из экспериментальной группы) и на базе его филиала в г. Дятьково Брянской области (23 человека из контрольной группы) по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»; на базе Брянского строительного колледжа им Жуковского (две экспериментальные группы по 23 и 25 человек и две контрольные группы по 20 и 25 человек по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»).

Основное содержание

На первом подготовительном этапе применения названного алгоритма был осуществлен контроль за разработкой матрицы компетенций по каждой преподаваемой дисциплине (табл. 1 и 2).

Таблица 1 – Матрица компетенций по дисциплинам и междисциплинарным курсам специальности 15.02.07

«Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»

№	Учебная дисциплина	Компетенции
Естественно-научные дисциплины		
1	Физика	ОК 1-4, 6-8, ПК 4.1-5.3
2	Химия	
3	Биология	
3	Математика	

№	Учебная дисциплина	Компетенции
4	Компьютерное моделирование	ОК 1-4, 6-8, ПК 4.1-4.5
5	Информационное обеспечение профессиональной деятельности	ОК 1-4, ОК 6-8, ПК 5.1-5.3
Общепрофессиональные дисциплины		
6	Инженерная графика	ОК 1-9, ПК 1.1-2.3
7	Техническая механика	ОК 1-9, ПК 1.1-3.3
8	Электротехника	ОК 1-9, ПК 2.1-2.3
9	Материаловедение	ОК 2-9, ПК 1.1-1.3
10	Электронная техника	ОК 1-9, ПК 2.1-2.3
11	Вычислительная техника	ОК 1-9, ПК 4.1-4.5
12	Охрана труда	ОК 1-9, ПК 1.1-4.3
13	Электротехнические измерения	ОК 1-9, ПК 1.1-1.3
14	Электрические машины	ОК 1-9, ПК 1.1-1.3
15	Безопасность жизнедеятельности	ОК 1-9, ПК 1.1-4.3
Междисциплинарные курсы		
16	МДК.01.01. Технология формирования систем автоматического управления типовых технологических процессов, средств измерений, несложных мехатронных устройств и систем	ОК 2-6, 9, ПК 1.1-1.3
17	МДК.01.02. Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерений	
18	МДК.01.03. Теоретические основы контроля анализа функционирования систем автоматического управления	
19	МДК.02.01. Теоретические основы организации монтажа, ремонта, наладки систем автоматического управления, средств измерений и мехатронных систем	ОК 2-9, ПК 2.1-2.4
20	МДК.03.01. Теоретические основы технического обслуживания и эксплуатации автоматических и мехатронных систем управления	ОК 2-8, ПК 3.1-3.3
21	МДК.04.01. Теоретические основы разработки и моделирования несложных систем автоматизации с учетом специфики технологических процессов	ОК 2-9, ПК 4.1-4.5
22	МДК.04.02. Теоретические основы разработки и моделирования отдельных несложных модулей и мехатронных систем	
23	МДК.05.01. Теоретические основы обеспечения надежности систем автоматизации и модулей мехатронных систем	ОК 2-9, ПК 5.1-5.3
24	МДК.05.02. Технология контроля соответствия и надежности устройств и функциональных блоков мехатронных и автоматических устройств и систем управления	
25	Учебная и производственная практика	ОК 1-9, ПК 1.1-5.3

Таблица 2 – Матрица компетенций по дисциплинам и междисциплинарным курсам специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

№	Учебная дисциплина	Компетенции
Естественно-научные дисциплины		
1	Физика	ОК 1-9, ПК 1.1, 1.3, 1.4, 2.3-2.4, 3.3,4.1-4.4
2	Химия	
3	Биология	
4	Математика	
5	Информатика	ПК 1.1-1.4, 2.3, 3.1, 3.3, 4.4

№	Учебная дисциплина	Компетенции
Общепрофессиональные дисциплины		
6	Инженерная графика	ОК 1-9, ПК 1.1-1.4
7	Техническая механика	ОК 1-9, ПК 1.1, 1.3, 4.1, 4.4
8	Основы электротехники	ОК 1-9, ПК 2.1-2.2, 4.3
9	Основы геодезии	ОК 1-9, ПК 1.2, 2.1, 2.2, 2.4, 3.4, 4.2
10	Информационные технологии в профессиональной деятельности	ОК 1-9, ПК 1.1-1.4, 2.3, 2.4, 3.1-3.3, 4.1
11	Безопасность жизнедеятельности	ОК 1-9, ПК 1.4, 2.1, 2.2
Междисциплинарные курсы		
12	МДК.01.01. Проектирование зданий и сооружений	ОК 1-9, ПК 1.1-1.4
13	МДК.01.02. Проект производства работ	
14	МДК.03.01. Управление деятельностью структурных подразделений при выполнении строительно-монтажных работ, эксплуатации и реконструкции зданий и сооружений	ОК 1-9, ПК 3.1-3.4
15	МДК.04.01. Эксплуатация зданий	ОК 1-9, ПК 4.1-4.4
16	МДК.04.02. Реконструкция зданий	
17	Учебная и производственная практика	ОК 1-9, ПК 1.1-1.5, 2.1-2.3, 3.1-3.4, 4.1-4.4

Следующим шагом стала проверка того, чтобы разработанные матрицы компетенций определяли направленность на формирование именно тех компетенций, которые заложены в стандарте. Кроме того, при проверке разработанных рабочих программ просматривалось, насколько полно использовались разработанные и одобренные самими преподавателями алгоритмы проектирования содержания дисциплин [Когнитивная педагогическая психология, www; Основина, Елисеев, Ермакова, Тюгашева, 2008].

Контроль за качеством отбора и наполнения матриц, рабочих программ, контрольно-оценочных материалов и средств осуществлялся заведующими отделениями (по специальностям), а общий контроль – заместителем директора по учебной работе каждого колледжа с привлечением представителей работодателей, принимавших участие в нашем эксперименте.

Оценочный этап алгоритма контроля и регуляции процесса оценивания результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования охватывал все виды внутреннего контроля: текущий контроль успеваемости обучаемых, промежуточный контроль успеваемости обучаемых и, наконец, итоговый контроль в виде итоговой государственной аттестации. Если текущий и промежуточный контроль в основном осуществляли заведующие отделениями, изредка приглашая представителей работодателя, то итоговый контроль шел под патронажем всех членов администрации колледжа с обязательным приглашением представителей работодателя.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение у студентов специальностей технического профиля контрольных и экспериментальных групп уровня сформированности общих и профессиональных компетенций, представленных в ФГОС в разделе требований к результатам обучения, на протяжении всего периода освоения основной профессиональной образовательной программы [Грузкова, Гильмеева, Камалева, Мухаметзянова, 2018; Дахин. 2007, www].

Эксперимент шел параллельно по двум описанным выше специальностям в трех колледжах:

1. На базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники

им. М.А. Афанасьева (21 человек из экспериментальной группы) и на базе его филиала в г. Дятьково Брянской области (23 человека из контрольной группы) по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)».

Таблица 3 – Уровни сформированности компетенций студентов контрольной группы специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (результаты констатирующего этапа эксперимента)

Уровни	Кол-во студ.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.5.	ПК 5.1.	ПК 5.2.	ПК 5.3.
Низкий	чел.	11	8	5	11	8	5	8
	ср. 35%	48%	35%	22%	48%	35%	22%	35%
Средний	чел.	10	10	13	7	9	13	9
	ср. 44%	43%	43%	57%	30%	39%	57%	39%
Высокий	чел.	2	5	5	5	6	5	6
	ср.21%	9%	22%	22%	22%	26%	22%	26%

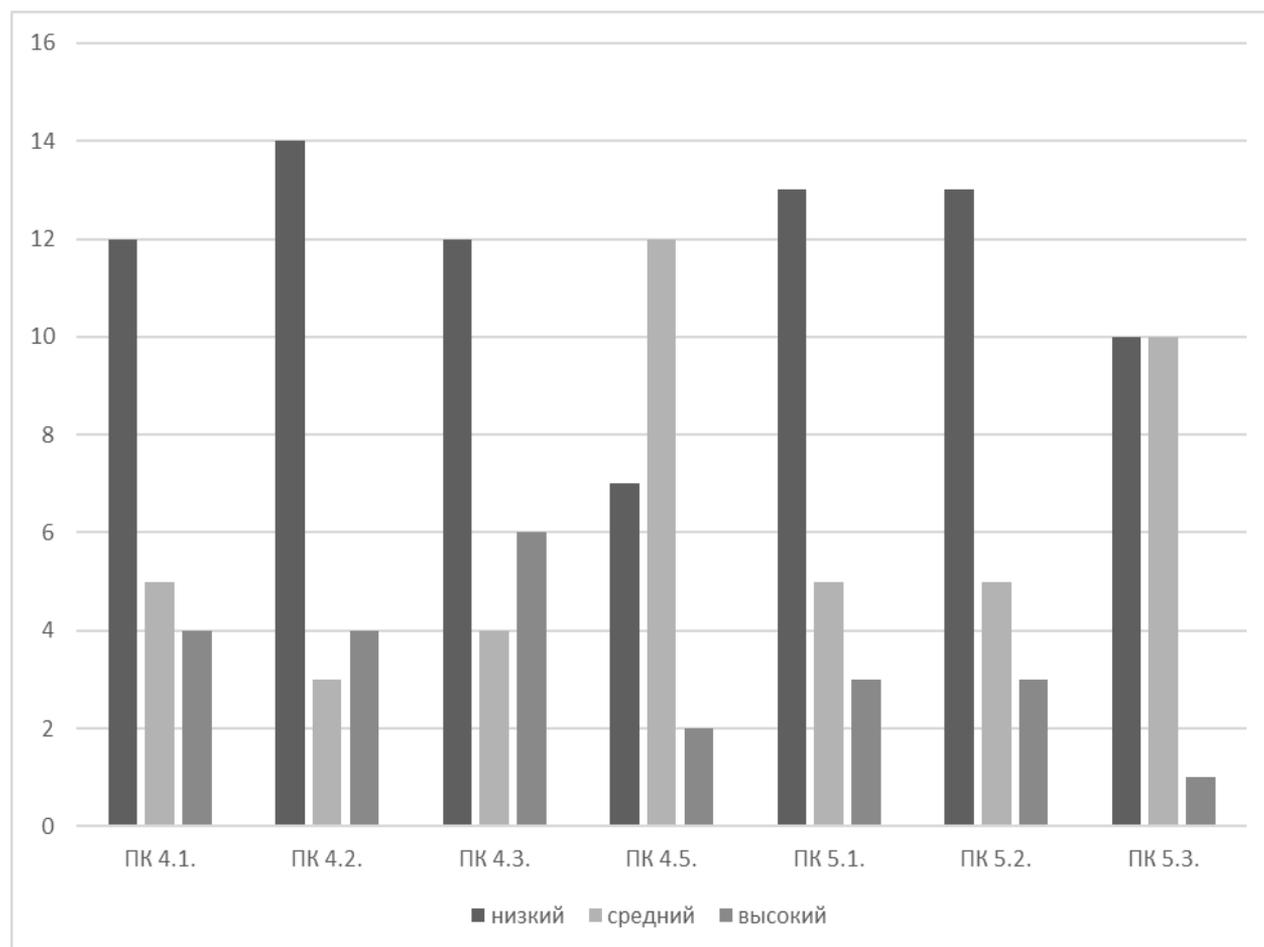


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (контрольная группа)

Результаты констатирующего этапа эксперимента по разработанной нами технологии оценивания показали, что у студентов контрольной группы по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» среднее значение уровня сформированности компетенций имеет следующее распределение по уровням: 44% – средний, 35% – низкий и 21% – высокий. Это свидетельствует о том, что среди студентов контрольной группы данной специальности преобладает средний уровень сформированности компетенций (таблица 3, рисунок 1) [Вилькеев, 1975, Гусинский, 1994].

Таблица 4 – Уровни сформированности компетенций студентов экспериментальных групп специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (результаты констатирующего этапа эксперимента)

Уровни	Кол-во студ.	ПК 4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.5.	ПК 5.1.	ПК 5.2.	ПК 5.3.
Низкий	чел.	11	8	5	11	8	5	8
	ср.38%	52%	38%	24%	52%	38%	24%	38%
Средний	чел.	9	9	12	6	8	12	8
	ср.44%	43%	43%	57%	29%	38%	57%	38%
Высокий	чел.	1	4	4	4	5	4	5
	ср.18%	5%	19%	19%	19%	24%	19%	24%

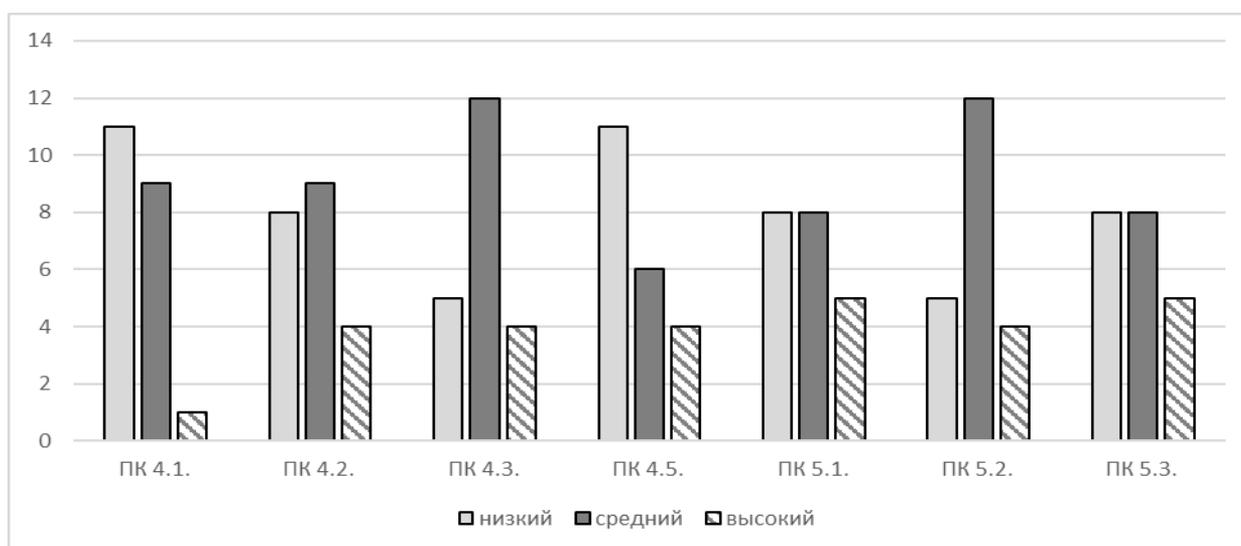


Рисунок 2 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (экспериментальная группа)

У студентов экспериментальной группы специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» эксперимент выявил такое же распределение уровней сформированности компетенций, но при этом студентов, обладающих высоким уровнем сформированности, немного меньше – 18% по сравнению с контрольной группой (21%) (таблица 4, рисунок 2).

2. На базе Брянского строительного колледжа им Жуковского (две экспериментальные группы по 23 и 25 человек и две контрольные группы по 20 и 25 человек по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»).

Таблица 5 – Уровни сформированности компетенций студентов контрольных групп специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (результаты констатирующего этапа эксперимента)

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 1.4.	ПК 2.3.	ПК 2.4.	ПК 3.1.	ПК 3.3.	ПК4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.4.
Низкий	1 гр (20)	14	13	15	5	14	12	13	14	15	5	14	14
	%	70%	65%	75%	25%	70%	60%	65%	70%	75%	25%	70%	70%
	2 гр. (25)	15	15	17	7	14	14	15	16	17	7	16	16
	%	60%	60%	68%	28%	56%	56%	60%	64%	68%	28%	64%	64%
	59%	65%	63%	72%	27%	63%	58%	63%	67%	72%	27%	67%	67%
Средний	1 гр (20)	4	5	4	15	4	5	6	4	4	15	6	5
	%	20%	25%	20%	75%	20%	25%	30%	20%	20%	75%	30%	25%
	2 гр. (25)	9	8	7	16	10	9	9	8	6	17	8	7
	%	36%	32%	28%	64%	40%	36%	36%	32%	24%	68%	32%	28%
	35%	28%	29%	70%	30%	31%	33%	26%	22%	72%	31%	27%	
Высокий	1 гр (20)	2	2	1	0	2	3	1	2	1	0	0	1
	%	10%	10%	5%	0%	10%	15%	5%	10%	5%	0%	0%	5%
	2 гр. (25)	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2
	%	4%	8%	4%	8%	4%	8%	4%	4%	8%	4%	4%	8%
	6%	7%	9%	5%	4%	7%	12%	5%	7%	7%	2%	7%	

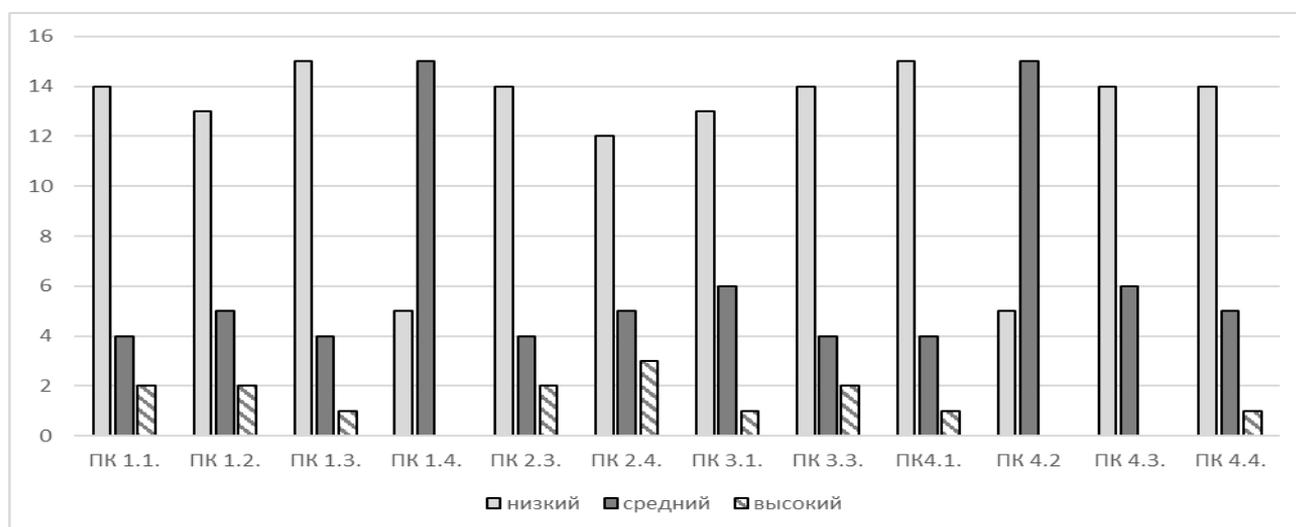


Рисунок 3 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (контрольная группа, 20 чел.)

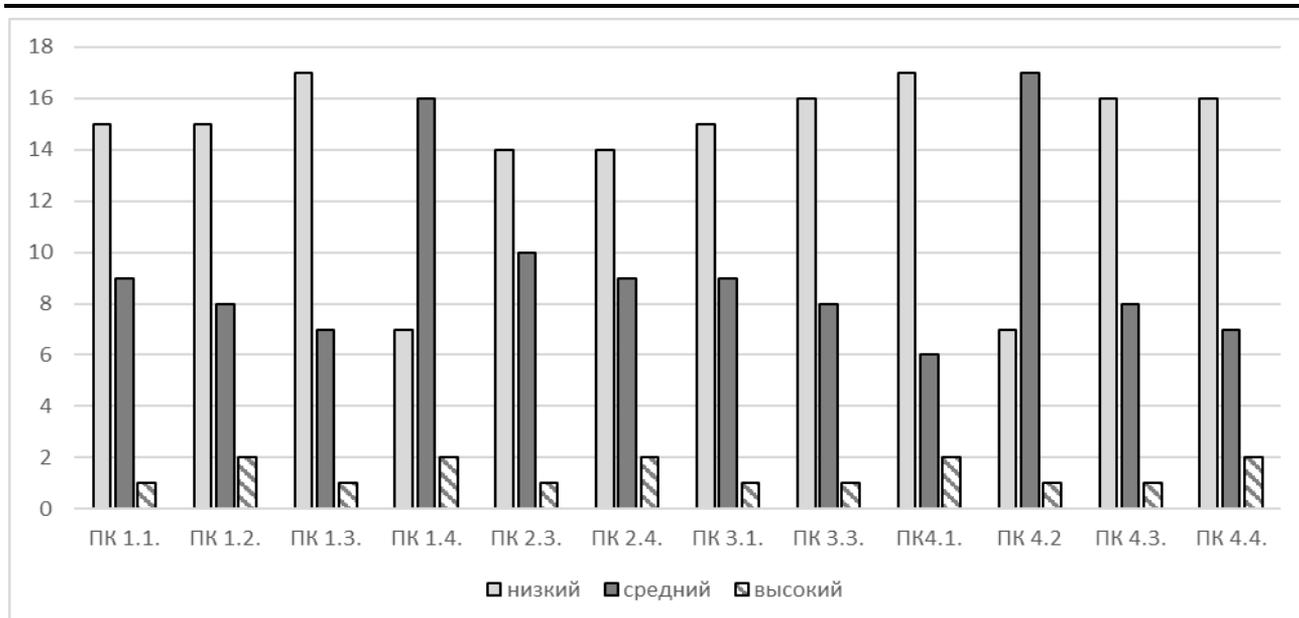


Рисунок 4 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (контрольная группа, 25 чел.)

Результаты констатирующего эксперимента в контрольных группах Брянского строительного колледжа показали, что в обеих группах распределение уровней сформированности компетенций примерно одинаков: низкий уровень – 62% и 56%; средний уровень – 32% и 38%; высокий уровень по 6%. Эти цифры свидетельствуют о доминировании низкого уровня, когда большинство обучающихся контрольных групп (две трети) показали низкий уровень сформированности компетенций (таблица 5, рисунок 3, 4) [Вартовский, 1988; Камалеева, Грузкова, Мухаметзянова, 2018; Камалеева, Нургазизова, 2010].

Таблица 6 – Уровни сформированности компетенций студентов экспериментальных групп специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (результаты констатирующего этапа эксперимента)

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 1.4.	ПК 2.3.	ПК 2.4.	ПК 3.1.	ПК 3.3.	ПК4.1.	ПК 4.2.	ПК 4.3.	ПК 4.4.
Низкий	1 гр (23)	17	10	18	15	16	17	15	18	16	17	15	14
	68%	74%	43%	78%	65%	70%	74%	65%	78%	70%	74%	65%	61%
	2 гр. (25)	18	10	18	16	16	18	16	18	17	17	16	15
	65%	72%	40%	72%	64%	64%	72%	64%	72%	68%	68%	64%	60%
Средний	1 гр (23).	5	12	5	6	6	4	7	5	5	6	7	7
	27%	22%	52%	22%	26%	26%	17%	30%	22%	22%	26%	30%	30%
	2 гр. (25)	6	13	6	7	7	5	8	6	6	7	8	8
	29%	24%	52%	24%	28%	28%	20%	32%	24%	24%	28%	32%	32%
	28%	23%	52%	23%	27%	27%	19%	31%	23%	23%	27%	31%	31%

Уровни	Кол-во студ.	ПК 1.1.	ПК 1.2.	ПК 1.3.	ПК 1.4.	ПК 2.3.	ПК 2.4.	ПК 3.1.	ПК 3.3.	ПК4.1.	ПК 4.2	ПК 4.3.	ПК 4.4.
Высокий	1 гр (23)	1	1	0	2	0	2	1	0	2	0	1	2
	4%	4%	4%	0%	9%	0%	9%	4%	0%	9%	0%	4%	9%
	2 гр. (25)	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2
	6%	4%	8%	4%	8%	4%	8%	4%	4%	8%	4%	4%	8%
	5%	4%	6%	2%	8%	2%	8%	4%	2%	8%	2%	4%	8%

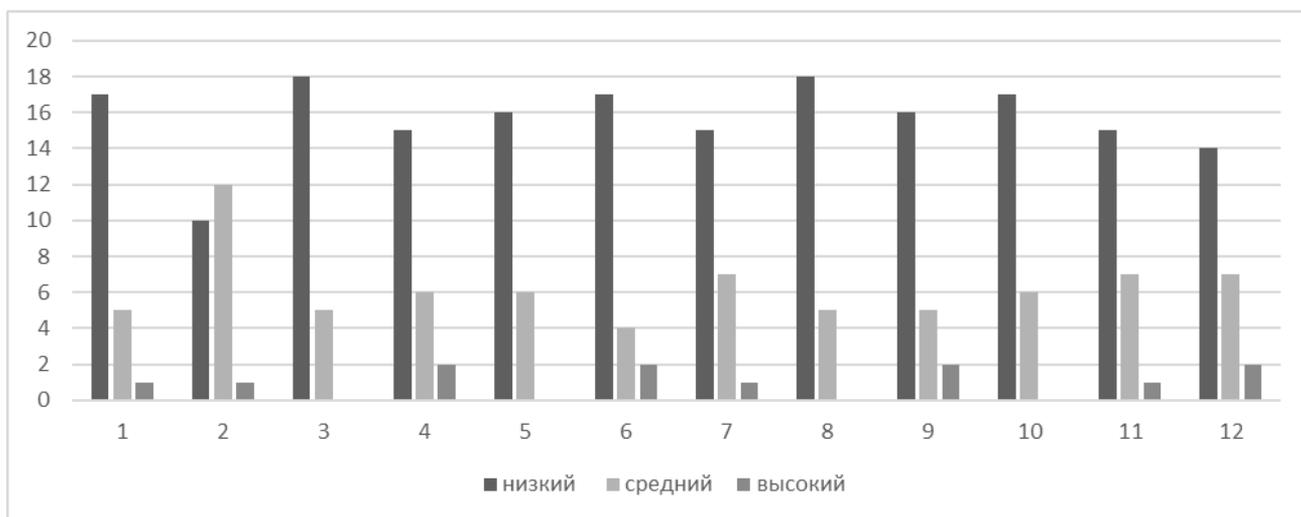


Рисунок 5 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (экспериментальная группа, 23 чел.)

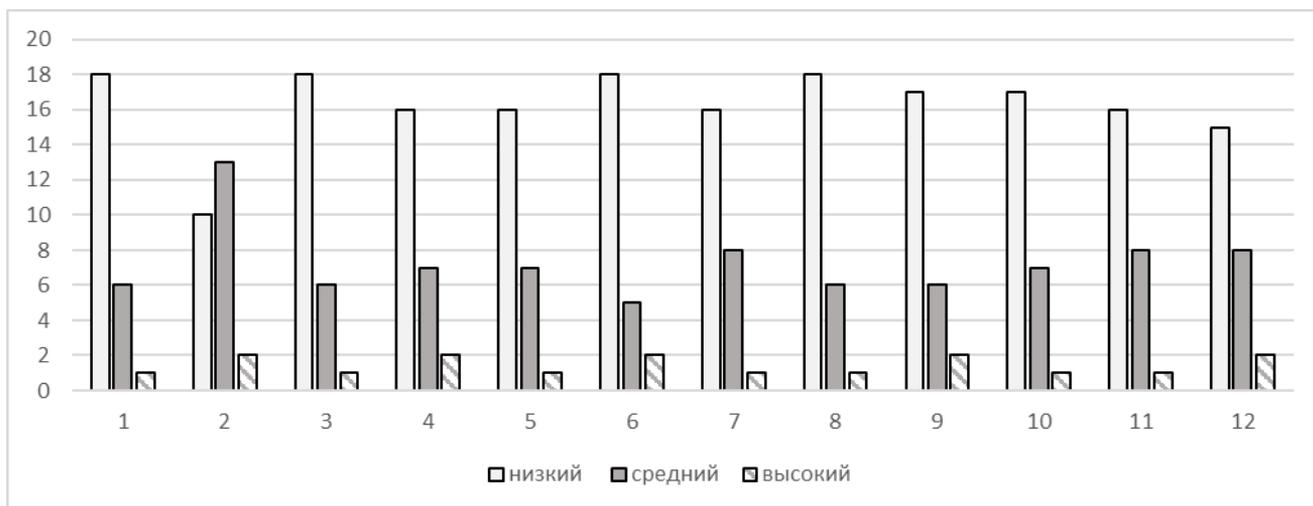


Рисунок 6 – Результаты констатирующего этапа эксперимента по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» (экспериментальная группа, 25 чел.)

В экспериментальных группах (специальность 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений») в процессе констатирующего эксперимента также выявлено, что две третьих обучающихся имеет низкий уровень сформированности компетенций (68% и 65%). Средний уровень распределение уровней сформированности компетенций имеет вид: низкий – 67%; средний – 28%, высокий – 5% (таблица 6, рисунок 6).

Заключение

Таким образом, в данной статье были рассмотрены результаты контрольной подсистемы организации измерения и оценки педагогических параметров подготовки выпускников колледжей технического профиля города Брянска и Брянской области (внутренний аудит). Эксперимент проходил параллельно в трех колледжах: на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева (21 человек из экспериментальной группы) и на базе его филиала в г. Дятьково Брянской области (23 человека из контрольной группы) по специальности 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»; на базе Брянского строительного колледжа им Жуковского (две экспериментальные группы по 23 и 25 человек и две контрольные группы по 20 и 25 человек по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»).

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что как на базе Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники имени М.А. Афанасьева, так и на базе Брянского строительного колледжа имени Жуковского выявлены примерно одинаковые тенденции распределения уровней сформированности компетенций как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

Библиография

1. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988. 508 с.
2. Вилькеев Д.В. Методы научного познания в школьном обучении. Казань: Татарское книжное издательство, 1975. 160 с.
3. Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). С. 165-168.
4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
5. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. 2007. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=&
6. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Понятийно-терминологические основания когнитивного моделирования в профессиональной школе // Иванцова Г.А. (ред.) Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы модернизации современного российского государства». Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2018. С. 165-168.
7. Камалеева А.Р., Нургазизова Э.Ф. Теоретические основы моделирования педагогических систем // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 1. С. 114-127.
8. Кинелев В.Г. Фундаментализация университетского образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 6-13.
9. Когнитивная педагогическая психология. URL: https://studme.org/161501164708/psihologiya/kognitivnaya_pedagogicheskaya_psihologiya
10. Основина В.А., Елисеев В.В., Ермакова Л.Н., Тюгашева Н.А. Обновление содержания и функций управления муниципальной системой образования в условиях модернизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 4. С. 33-35.

**Results of experimental work in the conditions of the control
subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters
of training of technical colleges graduates (internal audit)**

Natal'ya A. Nozdrina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Ol'ga B. Russkova

PhD in Pedagogy,
Deputy Director for Scientific and Methodological Work,
Zelenodolsk Mechanical College,
422544,7, Karla Marksa st., Zelenodol'sk, Russian Federation;
e-mail: lady.russkova@yandex.ru

Abstract

This article discusses the results of a control subsystem for the measuring and assessing of pedagogical parameters of training graduates of technical colleges in the city of Bryansk and the Bryansk region (internal audit). In the process of testing this control subsystem, the control-diagnostic and regulatory-correctional functions were determined as dominant management functions. The assessment stage of the control and regulation algorithm of the assessment of learning outcomes in secondary vocational education institutions covered all types of internal control: current control of student performance, intermediate control of student performance and, finally, final control in the form of final state certification. The aim of stating stage of the experiment was to determine the technical specialties of students in control and experimental groups for the level of formation of general and professional competencies, presented in the Federal State Educational Standard in the requirements for training results section, throughout the entire period of mastering the main professional educational program. According to the results of stating experiment, both on the basis of the Bryansk Technical School of Power Engineering and Radio Electronics named after M.A. Afanasyev and on the basis of the Bryansk Building College named after Professor N.E. Zhukovsky approximately the same trends in the distribution of levels of competency formation in both control and experimental groups were revealed.

For citation

Nozdrina N.A., Russkova O.B. (2019) Rezul'taty eksperimental'noi rabo-ty v usloviyakh kontrol'noi podsistemy organizatsii izmereniya i otsen-ki pedagogicheskikh parametrov podgotovki vypusnikov kolledzhei tekhnicheskogo profilya (vnutrennii audit) [Results of experimental work in the conditions of the control subsystem for measuring and assessing pedagogical parameters of training of technical colleges graduates (internal audit)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 270-281.

Keywords

Results, internal audit, experimental work, control subsystem, organization of measuring and assessing of pedagogical parameters, training of graduates, technical colleges.

References

1. Dakhin A.N. (2007) Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost', effektivnost' i neopredelennost' [Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty]. *Nauchnaya tsifrovaya biblioteka PORTALUS.RU* [Scientific digital library PORTALUS.RU]. Available at: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=& [Accessed 13/07/19].
2. Gruzkova S.Yu., Gil'meeva R.Kh., Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. (2018) Kognitivnye mekhanizmy formirovaniya polikul'turnoi tolerantnosti obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi srede [Cognitive mechanisms for forming polycultural tolerance of training in educational environment]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 5 (130), pp. 165-168.
3. Gusinskii E.N. (1994) *Postroenie teorii obrazovaniya na osnove mezhdistsi-plinarnogo sistemnogo podkhoda* [Construction of the education theory on the basis of interdisciplinary system approach]. Moscow: Shkola Publ.
4. Kamaleeva A.R., Gruzkova S.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. (2018) Ponyatiino-terminologicheskie osnovaniya kognitivnogo modelirovaniya v professional'noi shkole [Conceptual and terminological foundation of cognitive modeling in a professional school]. In: Ivantsova G.A. (ed.) *Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Problemy modernizatsii sovremennogo rossiiskogo gosudarstva"* [Proc. all-Russia Conf. "Problems of modernization of the modern Russian state"]. Sterlitamak: Sterlitamak branch of Bashkir State University, pp. 165-168.
5. Kamaleeva A.R., Nurgazizova E.F. (2010) Teoreticheskie osnovy modelirovaniya pedagogicheskikh sistem [Theoretical bases of modeling of pedagogical system]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Vestnik of Chelyabinsk State Pedagogical University], 1, pp. 114-127.
6. Kinelev V.G. (1994) Fundamentalizatsiya universitetskogo obrazovaniya [Fundamentalization of university education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 4, pp. 6-13.
7. *Kognitivnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Cognitive pedagogical psychology]. Available at: https://studme.org/161501164708/psihologiya/kognitivnaya_pedagogicheskaya_psihologiya [Accessed 13/07/19].
8. Osnovina V.A., Eliseev V.V., Ermakova L.N., Tyugasheva N.A. (2008) Obnovlenie soderzhaniya i funktsii upravleniya munitsipal'noi sistemoi obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii [Updating the content and functions of the office of the municipal system of education in conditions of modernization]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 4, pp. 33-35.
9. Vartovskii M. (1988) *Modeli. Reprezentatsiya i nauchnoe ponimanie* [Models. Representation and scientific understanding]. Moscow: Progress Publ.
10. Vil'keev D.V. (1975) *Metody nauchnogo poznaniya v shkol'nom obuchenii* [Scientific Cognition Methods in School Education]. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo Publ.

ДУК 37

**Внешняя экспертиза алгоритма проектирования
компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных
дисциплин в условиях образовательной подсистемы
организации и управления учебно-познавательной деятельностью
студентов в колледжах технического профиля**

Ноздрина Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы внешней экспертизы алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля. Результаты экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледже показывают эффективность использования разработанных нами алгоритмов на протяжении всего обучения в колледже технического профиля учебного процесса, в том числе показано, что для предметов естественнонаучного цикла – семиэтапного алгоритма проектирования содержания модулей естественнонаучной подготовки (ознакомительного, аналитического, проектного, создания текста рабочей программы, экспертного, утверждения рабочей программы и функционирования рабочей программы); для предметов общепрофессионального цикла - структурно проектируемый алгоритма интегрированного курса, предполагающий блочное построение и содержащий теоретическую и практическую части, а также работу с глоссарием; для междисциплинарных курсов - алгоритм циклического вида (III и IV курс), состоящего из шести секторов: определение требований, анализ, проектирование, реализация, интеграция, версия.

Предложенный в работе алгоритм прошел удачную как внутреннюю, так внешнюю экспертизу. Это позволило осуществлять управляемое обучение студентов на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время, используя разработанные для этого алгоритмы проектирования учебных курсов и разработанную нами технологическую карту реализации содержания компетентностно и профессионально ориентированных учебных курсов.

Для цитирования в научных исследованиях

Ноздрина Н.А. Внешняя экспертиза алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 282-289.

Ключевые слова

Внешняя экспертиза, алгоритм проектирования, компетентностно-ориентированное содержание, естественнонаучные дисциплины, образовательные подсистемы, организация и управление учебно-познавательной деятельностью, студенты колледжей технического профиля.

Введение

Для организации этапа экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледжах технического профиля необходимо осуществлять внешнюю экспертизу алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания естественнонаучных дисциплин. Для исследования процедуры данного вопроса были исследованы процедуры проведения независимой экспертизы программ.

Основное содержание

Для выяснения мнений и замечаний практиков по разработанному алгоритму была проведена соответствующая экспертная оценка «Карта эксперта», состоящая из восьми вопросов, на которые были оценены по десятибалльной системе.

В качестве экспертов были привлечены 78 сторонних человек: 21 преподавателей естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; 18 общепрофессиональных; 30 специальных и 9 работодателей.

Далее 100% опрошенных экспертов показали свою заинтересованность в вопросах проектирования содержания учебной дисциплины, учебных модулей и отдельных занятий. Они считают, что предложенный алгоритм проектирования безусловно полезен, но потребует от преподавателей дополнительных усилий и подготовленности (педагогического мастерства). Вместе с тем, часть преподавателей (40%) обратили внимание на то, что при проектировании содержания учебной дисциплины преподаватели должны работать совместно с работодателями.

На пункт опросника: «Дать оценку алгоритму с методической точки зрения и определить, отвечает ли оно требованиям преподавания данной дисциплины», 100% ответили утвердительно. Все участники опроса считают, что обозначенные этапы проектирования продуманы и необходимы для такой работы.

В шестом пункте экспертам было предложено оценить эффективность использования будущего алгоритма для организации самостоятельной работы студентов. На восьмой вопрос: «Оправданы ли усилия преподавателей по проектированию компетентностно-ориентированного содержания дисциплин» все эксперты ответили утвердительно.

По их мнению, (высказанному в выводах), компетентностно-ориентированное преподавание зависит от мастерства преподавателя, знания преподавателем особенностей будущей профессии студентов и тесной связи с работодателями.

Таким образом, разработанный алгоритм с соответствующими доработками вполне применим для проектирования преподавателями компетентностно-ориентированных курсов естественнонаучных дисциплин и отдельных занятий.

Процедура проектирования компетентностно-ориентированного содержания

общефессиональных дисциплин в СПО носит несколько иной характер. Так при обучении по дисциплинам «Электротехника», «Электротехнические измерения», «Электронная техника» в средних специальных учебных заведениях согласно горизонтальному виду интеграции на основе ранжирования материала предлагается структурно проектируемый алгоритм, когда теоретическая часть курса включает в себя направления (разделы): тема, вопросы (проблемы), советуем повторить вопросы (по физике, по электротехнике), подтемы, включая понятия, термины; вопросы для самоподготовки, задания, а блочное построение лабораторных работ позволяет проследить и оценивать формирование у студентов межпредметных компетенций по единому алгоритму, включающему блок актуализации, теоретический блок, блок применения, блок расширения и углубления, блок самостоятельных работ.

При реализации *блока актуализации знаний* физики как фундаментальной основы электротехники основной акцент сделан на постановку цели работы; *теоретический блок* раскрывает содержание теории излагаемого в лабораторной работе вопроса, при этом материал несколько конкретизирован за счет приведения формул и методики расчета изучаемых цепей по законам Кирхгофа, по методу наложения и т.п.; *блок применения* включает работу с использованием оборудования и инструментов, указания по технике безопасности, опережающее предварительное задание и рабочее задание; *блок расширения и углубления* предназначен для тех, кто проявляет повышенный интерес к теме лабораторной работы, в блоке приведены микропроекты, выполняемые студентами на основе интеграции знаний учебных дисциплин физики и электротехники; *блок самостоятельных работ* включает задания, содержание которых предусматривает выработку у студентов способности применять знания и умения в различного рода жизненных ситуациях. Ценность блочного конструирования содержания лабораторно-практических работ состоит в том, что процесс их выполнения становится практико-ориентированным. У студентов формируются умения приобретать дополнительную информацию, вырабатываются такие качества личности, как организованность, ответственность, устойчивость внимания.

Процедура проектирования включает работу преподавателей, заложенную в разработанных нами алгоритмов, отражающих механизмы проектирования компетентностно-ориентированного предметного содержания дисциплины «Электротехника».

Экспертная оценка разработанных нами алгоритмов компетентностно-ориентированного проектирования предметного содержания дисциплины «Электротехника» давалась преподавателями электротехнических дисциплин Брянской области в течение осенних месяцев 2013 года.

Сбор экспертных данных осуществлялся по десятибалльной шкале оценок. В экспертной оценке эффективности алгоритмов компетентностно-ориентированного проектирования содержания дисциплины «Электротехника» участвовало 15 преподавателей в возрасте от сорока до семидесяти лет, педагогический стаж которых исчисляется в пределах от 15 до 35 лет. В результате проделанной работы были получены следующие результаты.

Экспертная оценка эффективности применения в учебном процессе алгоритмов компетентностно-ориентированного проектирования предметного содержания дисциплины «Электротехника» преподавателями электротехнических дисциплин дана положительная. С точки зрения преподавателей данные алгоритмы отвечают требованиям новых стандартов к содержанию дисциплины «Электротехника» (99% из числа опрошенных преподавателей), но не

совсем их содержание соответствует современным достижениям науки, техники и культуры (1%).

По оценкам преподавателей с методической точки зрения, разработанные алгоритмы отвечают требованиям преподавания учебной дисциплины «Электротехника» на 100%, в то же время 6% преподавателей выразили пожелание, более детально конкретизировать некоторые положения алгоритмов.

Этапы проектирования дидактического аппарата дисциплины в алгоритмах, по мнению преподавателей, методически построены полно и логично. Устраивает преподавателей и эффективность алгоритмов в вопросах организации самостоятельной работы среди студентов (соответственно 99% и 98%). Вместе с тем, преподавателями не были даны предложения по улучшению содержания данных алгоритмов.

С точки зрения преподавателей, разработанные алгоритмы имеют обучающий и практико-ориентированный характер и могут быть рекомендованы для работы на занятиях по дисциплине «Электротехника» и в самостоятельной работе студентов.

Экспертная оценка процедуры проектирования компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Электротехника», с точки зрения преподавателей электротехнических дисциплин Брянской области позволяет улучшить подготовку студентов по предмету и обеспечить преемственность обучения между дисциплиной «Физика» и другими дисциплинами электротехнического цикла, в частности, «Электронная техника».

Содержание же профессионального модуля с учетом специальности разрабатывается под конкретную рабочую профессию, состоит из одного или нескольких междисциплинарных курсов и практической деятельности и предполагает, что вначале после сравнительного анализа общекультурных и профессиональных компетенций (образовательного стандарта) с квалификационными требованиями (профессионального стандарта), а также с требованиями к освоению общепрофессиональных дисциплин, преподаватель формирует содержание МДК, деля его на блоки; затем анализируются указанные в стандарте для этого модуля знания, умения и опыт практической деятельности в соответствии с требованиями работодателей на современном рынке труда; наконец, осуществляется разработка контрольно-оценочных средств, далее содержание модуля уточняется в соответствии с имеющимся на данный момент оборудованием и требованиями работодателя, и составляется перечень оборудования на перспективу.

Экспертами по анализу алгоритма проектирования содержания междисциплинарного курса технического профиля в системе среднего профессионального образования выступали преподаватели-практики, методисты, заместители директоров по научно-методической работе.

Экспертная оценка алгоритма проектирования компетентностно-ориентированного содержания междисциплинарных курсов профессионального модуля проводилась в учебных учреждениях среднего профессионального образования г. Брянска и Брянской области.

В оценке алгоритма приняло участие 33 человека, показатель педагогического стажа которых варьировался от 6 до 43 лет. Возраст респондентов составил от 27 до 67 лет. Основная доля респондентов, принявших участие в оценке алгоритма приходится на возраст 40 лет и старше и лишь 27 % - пришлось на возраст от 27 до 40 лет. Эти данные подтверждают утверждение о том, что для средних профессиональных учебных учреждений проблема кадров остается значимой и сегодня [Гребенков, Чупрунов, 2007].

Экспертная оценка предлагаемого нами алгоритма осуществлялась по нескольким показателям:

- практико-ориентированный характер алгоритма;
- содержание алгоритма пригодилось. Стал бы использовать его на практике;
- соответствие в алгоритме материала содержанию курса и требованиям ФГОС СПО;
- оценка с методической точки зрения;
- логичность этапов;
- вывод об алгоритме в целом.

Оценка показателей алгоритма осуществлялась по десяти балльной шкале (от 2 до 10 баллов), что в пересчете на пяти балльную шкалу соответствует показателям от "3-" до "5+".

Практико-ориентированный характер предлагаемого нами алгоритма большинством экспертов был оценен на высоком уровне (на 9 баллов оценило 61 % экспертов; на 10 б. – 32 % и лишь 7 % поставили 8 баллов). Эти данные коррелируются с показателями соответствия материала, изложенного в алгоритме требованиям ФГОС СПО (получены максимальные показатели оценки параметра: 10 баллов – 15,9 % и 64,1 % - 9 баллов). Оценка предлагаемого нами алгоритма с методической точки зрения и логичности изложения этапов в целом тоже оценена на высоком уровне: на 9 баллов в первом (44,5 %) – и во втором (37 %) случаях. Однако, эти же оба параметра имеют и низкую оценку – 5 баллов (3,7 % и 7,4 % соответственно). Что объясняется недостаточной проработанностью, по мнению экспертов, сектора «реализация» в алгоритме, а именно отсутствием его раскрытия на уровне методического обеспечения учебного занятия. В рекомендациях по улучшению алгоритма, одним экспертом было отмечено пожелание «обратить внимание и проанализировать еще раз сектор «реализация», т.к. это один из основных этапов в котором возникает много подводных камней. В процессе анализа, многими экспертами был проявлен интерес к форме предоставления алгоритма. Кто-то отмечал пригодность его содержания для себя как исполнителя и проявил желание использовать его на практике [Дахин, 2003]. Сказанное подтверждается высокой оценкой данного параметра большинством экспертов: 36 % ценили на 10 баллов и 29 % - 9 баллов.

Подытоживая вышесказанное, можно отметить, что детерминированность, как ориентированность на определенного исполнителя, в данном случае преподавателя междисциплинарного курса профессионального модуля, подтвердилась для всех действий разработанного нами алгоритма проектирования содержания междисциплинарного курса технического профиля в условиях реализации ФГОС СПО. В целом представленный нами алгоритм вызвал одобрение у большей половины экспертов – примерно 56 % оценили его на 9 баллов из десяти возможных.

Таким образом, согласно определению детерминированности, как одному из свойств алгоритма, можно говорить о том, что последовательное выполнение предписываемых им действий может привести к решению задачи – проектированию содержания МДК профессионального модуля – за конкретное число шагов. Следовательно, предлагаемый нами алгоритм результативен.

Формирующий этап нашего эксперимента проходил на базе двух колледжей технического профиля г. Брянска и Брянской области. Для усиления объективности сравнительного анализа были использованы данные, полученные в результате обучения по одинаковым специальностям (табл.1).

Таблица 1 – Участники формирующего эксперимента

№	Колледжи технического профиля	Специальность	Количество участников	ОК, ПК
1	Брянский техникум энергомашиностроения и радиоэлектроники им. М.А. Афанасьева	15.02.07 Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)	Экспериментальных групп: 21	На естественнонаучном уровне: ОК 1 - 4, 6 – 8 ПК 4.1 - 5.3 ОК 1 - 9
				На общепрофессиональном уровне: ОК 1 – 9, ОК 2 – 9, ОК 3 - 9, ПК 1.1 - 2.3, ПК 2.1 - 2.3, 2,4 ПК 1.1 - 3.3, ПК 1.1 - 4.3, 4.1-4.5,
2	Филиал в г. Дятьково Брянского техникума энергомашиностроения и радиоэлектроники им. М.А. Афанасьева		Контрольных групп: 23	На уровне МДК: ОК 2 - 9 ПК1.1-1.3, ПК 2.1-2.4, ПК 3.1 - 3.3, ПК 4.1 - 4.5, ПК 5.1 - 5.3
3	Брянский строительный колледж им. Жуковского	08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений	Экспериментальных групп: 23+25	На естественнонаучном уровне: ОК 1-9, ПК 1.1-1.4 ПК 2.3-2.4, ПК 3.1, 3.3 ПК 4.1-4.4
				На общепрофессиональном уровне: ОК 1-9, ПК 1.1, 1.3, ПК 2.1, 2.2, 2.4, ПК 3.1-3.4
			Контрольных групп: 20+25	На уровне МДК: ОК 1-10, ПК 1.1-1.4, ПК 2.1-2.3, ПК 3.1-3.4 ПК 4.1-4.4

Таким образом, результаты экспериментальной работы в условиях образовательной подсистемы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов в колледже показывают эффективность использования разработанных нами алгоритмов на протяжении всего обучения в колледже технического профиля учебного процесса:

- для предметов естественнонаучного цикла – семиэтапного алгоритма проектирования содержания модулей естественнонаучной подготовки (ознакомительного, аналитического, проектного, создания текста рабочей программы, экспертного, утверждения рабочей программы и функционирования рабочей программы);
- для предметов общепрофессионального цикла - структурно проектируемый алгоритма интегрированного курса, предполагающий блочное построение и содержащий теоретическую и практическую части, а также работу с глоссарием;
- для междисциплинарных курсов - алгоритм циклического вида (III и IV курс), состоящего из шести секторов: определение требований, анализ, проектирование, реализация, интеграция, версия.

Заключение

Таким образом, разработанный нами алгоритм прошел удачную как внутреннюю, так внешнюю экспертизу. Это позволило осуществлять управляемое обучение студентов на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время, используя разработанные для этого алгоритмы проектирования учебных курсов и разработанную нами технологическую карту реализации содержания компетентностно и профессионально ориентированных учебных курсов.

Библиография

1. Акмеология: учебник под общей редакцией доктора психологических наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС. 2002.- 299 с.
2. Гребенков И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2007, №1, - С.28-32.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 224 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. - С. 21–26.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Изд-во «Наука». 1984. - С. 430
6. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. №5. - С. 75–89.
7. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. - 540 с.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп.-М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

External examination of the design algorithm for the competence-based content of natural sciences in the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activities of students in technical colleges

Natal'ya A. Nozdrina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Abstract

This article deals with the issues of external examination of the algorithm of designing the competence-oriented content of natural science disciplines in the educational subsystem of organization and management of educational and cognitive activity of students in technical colleges. This article discusses the issues of external examination of the design algorithm of competency-based content of natural sciences in the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activities of students in technical colleges. The results of experimental work in the conditions of the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activity of students in college show the effectiveness of using the algorithms we developed throughout the training in the college of the technical profile of the educational process, including the fact that for subjects of the natural science cycle - a seven-stage algorithm for designing the content of modules science preparation (orientation, analytical, design, text creation work program, the expert, the approval of the work program and the functioning of the work program); for subjects of the general professional cycle – a structurally designed algorithm of an integrated course, which assumes a block construction and contains theoretical and practical parts, as well as work with a glossary; for interdisciplinary courses – a cyclical algorithm (III and IV course), consisting of six sectors: definition of requirements, analysis, design, implementation, integration, version.

Natal'ya A. Nozdrina

The algorithm proposed in the work passed successful both internal and external examination. This made it possible to carry out controlled training of students in class and in extracurricular time, using the training course design algorithms developed for this and the technological map we developed for implementing the content of competently and professionally oriented training courses.

For citation

Nozdrina N.A. (2019) Vneshnyaya ekspertiza algoritma proyektirovaniya kompetentnostno-oriyentirovannogo soderzhaniya yestestvennonauchnykh distsiplin v usloviyakh obrazovatel'noy podsistemy organizatsii i upravleniya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov v kolledzhakh tekhnicheskogo profilya [External examination of the design algorithm for the competence-based content of natural sciences in the educational subsystem of the organization and management of educational and cognitive activities of students in technical colleges]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 282-289.

Keywords

External expertise, design algorithm, competence-oriented content, natural science disciplines, educational subsystems, organization and management of educational and cognitive activity, students of technical colleges.

References

1. (2002) Psychology: the textbook / under the General editorship of the doctor of psychological Sciences, Professor, academician A. A. Derkach. M.: rags Publishing house. 299 p.
2. Grebenkov I. V., Chuprunov E. V. T(2007) heory of training and modeling of educational process. Vestnik of Nizhny Novgorod University. N. So. Lobachevsky, №1, - P. 28-32.
3. Gusinsky E. N., Turchaninova J. I. (2000) Introduction to philosophy of education. M.: Publishing Corporation "Logos", 224 P.
4. Dakhin A. N. (2003) Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty Pedagogy. No. 4. - P. 21-26.
5. Lomov B. F. (1984) Methodological and theoretical problems of psychology. M. : Publishing house "Science". P. 430
6. Monakhov V. M. (2001) Pedagogical design – modern tools of didactic research School technologies. No. 5. P. 75-89.
7. Podlasie I. P. (2006) Pedagogics: textbook. M.: Higher education, 540 p.
8. (1991) Philosophical dictionary / Ed. I. T. Frolov. – 6th ed., pererab. I DOP.-M.: Politizdat, 560 p.

УДК 378.4

Принципы-детерминанты третьего уровня высшего образования

Преснухина Ирина Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент,

Московский политехнический университет,
107023, Российская Федерация, Москва, ул. Семёновская, 38;
e-mail: pririna@mail.ru

Аннотация

В данной статье автором рассматриваются основные принципы-детерминанты третьего уровня высшего образования. Отмечается, что главной целью аспирантуры в настоящее время по-прежнему остается подготовка кадров высшей категории, способных осуществлять научно-исследовательскую деятельность, создавать новые технологии и передавать передовой опыт молодому поколению. Поставленные задачи позволяют нам говорить о научном образовании как об особом цикле подготовки, имеющем свои особенности и функционирующем в научно-образовательной среде университета. Выделение частных закономерностей третьего уровня высшего образования позволяет выявить рычаги воздействия на научно-образовательную среду вуза, которая определяется не только материально-ресурсной базой учебного заведения, но и эмоционально-психологическим климатом, научно-образовательными традициями, культурой и устоявшейся системой ценностей самого университета. Можно с уверенностью заключить, что состояние научно-образовательной среды вуза является наилучшим показателем его эффективности или неэффективности.

Для цитирования в научных исследованиях

Преснухина И.А. Принципы-детерминанты третьего уровня высшего образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 290-298.

Ключевые слова

Третий уровень высшего образования, научное образование, закономерности научного образования, научно-образовательная среда университета.

Введение

Высокий уровень научно-технических знаний специалистов всегда признавался в качестве основополагающего фактора развития социально-экономической сферы в любом развитом государстве, как конкурентное преимущество в соперничестве за интеллектуальное лидерство на мировой арене. Наука может функционировать лишь при наличии эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации в вузах, обладающих научными школами, функционирующими в инновационной научно-образовательной и проектной среде вуза.

Система подготовки кадров высшей квалификации на современном этапе развития претерпевает ряд изменений, связанных с влиянием целой группы факторов: вступлением всех институтов экономической сферы государства в цифровую эпоху, глобализацией всей системы непрерывного образования и ее институциональное изменение на многоуровневый формат; формирование новой концепции непрерывного образования, соответствующей потребностям личности, общества и государства в целом; возрастание значимости требований образовательных и профессиональных стандартов к специалистам высшей квалификации и много другое.

Аспирантура является формой непрерывного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации как главного стратегического ресурса государства в рамках образовательных программ в многоуровневой структуре высшего образования Российской Федерации, выступая как третий уровень высшего образования.

На данном этапе обучение в аспирантуре регламентируется действующими Федеральным законом № 273 от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВО, которые существенно изменили формат обучения и статус аспирантов. Сегодня требования к выпускникам аспирантуры возросли и так же, как и на уровне бакалавриата и магистратуры, заключаются в задаче формирования следующих компетенций: универсальных компетенций, не зависящих от направления подготовки; общепрофессиональных компетенций, определяемых направлением подготовки; профессиональных компетенций, зависящих от направленности (профиля) программы аспирантуры в рамках направления подготовки.

Тем не менее, несмотря на существенные изменения в системе высшего образования, главная цель на уровне аспирантуры – подготовка молодых ученых, готовых к научно-исследовательской и преподавательской деятельности, осталась неизменной. Следует отметить, что в действительности в профессиональной карьере ученого оба вида деятельности являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. С одной стороны, результаты научной деятельности ученого всегда находят отражение в его педагогической практике, независимо от того, преподает ли он в университете или речь идет о подготовке молодого поколения ученых в рамках выполнения проектов или научных исследований. С другой стороны, педагогическая деятельность ученого и общение со студентами может привести к появлению новых научных идей или технологических решений, к созданию новых педагогических технологий или методов преподавания.

Основное содержание

Общий вектор направленности образовательного процесса, независимо от направления подготовки в сторону развития способности находить, обрабатывать и творчески переосмысливать информацию, осуществлять научные изыскания, планировать и реализовывать проекты, работать во взаимодействии с отечественными и международными

учеными, позволяет нам сделать вывод, что образование на третьей ступени высшего образования является научным образованием и основано на принципе научности.

Под «научным образованием» мы понимаем научно-образовательный цикл подготовки молодых ученых на третьем уровне высшего образования, функционирующий в единой научно-образовательной среде вуза в кооперации с институтами академической науки и объектами народного хозяйствования (производства) в соответствии с требованиями ФГОС ВО (аспирантура) и профессиональными стандартами.

В педагогической науке проблемы подготовки будущих ученых, развития мобильности аспирантов в контексте интеграции отечественной системы подготовки научных кадров в открытое европейское исследовательское пространство рассматривались в работах А.Л. Галиновского, В.И. Байденко, Л.В. Гребнева, В.В. Лаптев, М.Ю. Серга, В.С. Сенашко, А.П. Тряпицына, в которых было научно обосновано, что одним из путей повышения качества подготовки молодых ученых является их научно-исследовательская мобильность.

Исследователи В.С. Леднев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Д.И. Фельдштейн и др. рассматривают профессиональную подготовку в аспирантуре как *научное образование*, содержание которого направлено: на развитие у обучающихся способностей к научному творчеству, разработку в диссертационном исследовании нового научного знания, в результате чего рождается инновационный научный продукт, готовый к практическому внедрению и использованию.

По мнению исследователя Л.В. Непомнящей, к факторам успешности научно-педагогического образования аспиранта следует отнести высокий уровень адаптации аспиранта и его самоорганизации, активизацию его научно-педагогическую коммуникацию на коллективе кафедры, с коллегами из других кафедр и университетов, с целью получения регулярной адекватной, компетентной обратной связи, которая способствует освоению научной культуры и вхождению в научное сообщество [Непомнящая, 2000].

Интересна точка зрения В.С. Леднева, который рассматривает научное образование как обладающее свойством «бифункциональности», так как может быть одновременно отнесено к двум системообразующим социальным институтам – науке и образованию, что и отражено, по мнению ученого, в самом названии – «научное образование», где сочетание двух ключевых слов отражает его двойственную принадлежность [Леднев, 2002]. Более того, это двойственность в дальнейшем сохраняется в последующей профессиональной деятельности выпускника аспирантуры и работает в двух взаимобратных направлениях. С одной стороны, результаты научной деятельности ученого всегда находят отражение в его педагогической практике, с другой стороны, педагогическая деятельность ученого и общение со студентами может привести к появлению новых научных идей или технологических решений, к созданию новых педагогических технологий или методов преподавания. Таким образом, можно сделать вывод, что термин «научное образование» может использоваться как для обозначения процесса подготовки кадров высшей категории, так и их всей последующей профессиональной деятельности.

А.Е. Орешкина отмечает, что в основе инновационного научного образования лежит принцип научности, который регламентирует образовательно-исследовательскую и научно-коммуникативную деятельность, обуславливает значимость участия в обмене научными знаниями и научно-творческих дискуссиях [Орешкина, 2019].

Принцип научности определяет общую направленность образовательного процесса на уровне подготовки кадров высшей научно-педагогической квалификации и является ведущим

ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию научно-образовательного процесса, он проявляется прежде всего при разработке рабочих дисциплин учебных планов подготовки научно-педагогических кадров, учебных программ и учебников.

Принцип научности также напрямую связан с методами научно-педагогической деятельности, с процессом развития познавательной активности аспирантов, с формированием у них умений и навыков актуализации профессионально-значимых задач и поиска научных решений практико-ориентированных проблем конкретных секторов экономики.

По нашему мнению, системообразующий *принцип научности* педагогического процесса отражает основные требования к организации научно-образовательной деятельности аспиранта и ее направленность, которая в конечном итоге определяется паспортом и формулой научной специальности (содержание специальности, предмет научных исследований, метод научного исследования).

Очевидно, что эффективность педагогического процесса закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает. При этом педагогические закономерности зависят от характера деятельности, которую обучающийся осуществляет в процессе обучения и к которой готовится, от образовательной среды, в которой протекает учебный процесс, а также от его целей, задач, содержания, методов, средств, форм и технологий и конкретной педагогической ситуации.

Закономерности педагогического процесса трактуются исследователями как объективно существующие и повторяющиеся закономерности, отражающие содержание и преобразование педагогических воздействий, условия и ограничения педагогических процессов, направления развития педагогических систем.

Закономерности образования в целом достаточно емко раскрыты в исследовании Б.Т. Лихачева, который выделяет закономерности как соответствие содержания, форм и методов обучения и воспитания уровню развития производительных сил общества, неизбежность обучающее-воспитательных воздействий жизненных явлений и жизненного взаимодействия обучаемых с миром; формирование личности обучаемых в процессе активной деятельности и общения; гармоническое развитие обучаемого; учет его возрастных особенностей и возможностей [Лихачев, 1982, 15-16].

Таким образом, все педагогические системы функционируют в рамках определенных закономерностей, что применимо и к укрупненной педагогической системе научного образования, в которой осуществляется подготовка кадров высшей квалификации на уровне аспирантуры.

Научное образование, будучи частью целостного образовательного процесса, подчиняется общим закономерностям педагогики, но также имеет свои собственные особенности, которые должны учитываться при разработке общей образовательной программы и рабочих программ отдельных дисциплин. На наш взгляд, к таким закономерностям относятся следующие:

1) наличие эффективно действующих научных школ по профилю выпускаемых научных кадров в аспирантуре вуза, под которой мы понимаем оформленную систему научных взглядов и научных принципов, а также научное сообщество, придерживающееся этих взглядов, которая способствует обмену информации на уровне идей (а не конечных результатов исследований), что значительно повышает эффективность творческой научной работы, а также научного образования;

2) гибкость научного образования, то есть скорость реагирования на отраслевые инновации и требования промышленности, возможность изучения отдельных технологий, в том числе по заказам предприятий, индивидуализация обучения;

3) взаимообусловленность двух направлений подготовки аспирантов (научно-исследовательской и преподавательской деятельности);

4) институционально открытое научно-образовательное пространство – среда вуза, расширяющее возможности самоопределения и выбора направления научной работы, научные коммуникации и исследовательскую активность;

5) единая научно-образовательная среда вуза, его научная и проектная деятельность, достаточный уровень материально-технического и кадрового оснащения, возможность создания учебно-научно-производственных комплексов, кластеров и т.п.;

6) наукоемкое содержание образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации, разработанных с учетом принципа научности, который предполагает, что содержание дисциплин учебного плана должно включать объективные научные факты, инновационные научные положения и теории, раскрывающие достижения современности, потенциальные результаты и пути роста соответствующих областей науки с целью обеспечения опережающей подготовки выпускников;

7) мобильность аспирантов, а также повышение компьютеризированного информационно-аналитического и научно-методического обеспечения процесса подготовки кадров высшей квалификации (ЭИОС);

8) активизация и включение аспирантов в отечественное и международное образовательное, научное и инновационное пространство, что напрямую связано с развитием навыков иноязычной коммуникации в целях научного общения.

Следует отметить, что успешность подготовки кадров высшей квалификации в техническом вузе зависит от целого ряда факторов и принципов, регламентирующих научное образование, от условий и способности научно-образовательной среды вуза осуществлять инновационную научно-технологическую деятельность, участвовать в мировой научно-технологической кооперации, объединять научно-образовательный процесс и научно-исследовательскую деятельность университета в рамках учебно-научно-производственных комплексов и кластеров.

Это приводит нас к понятию *научно-образовательная среда вуза*, которая всегда являлась объектом анализа целого комплекса наук: педагогических, философских, экономических, социологических. Как отмечал К.Д. Ушинский, «в определенный момент времени и в определенной стране образование решает вполне определенные задачи, которые изменяются во времени и в пространстве» [Шкаратан, 2002, 36].

Представим высказывание исследователей по определению педагогической категории «научно-образовательная среда» в виде таблицы.

Таблица 1 – Определение педагогической категории «научно-образовательная среда»

Исследователь	Определение
Г.Б. Паршукова	«Научно-образовательная среда – это пространство отношений всех субъектов образования. Кроме того, это не устойчивое состояние, а огромный комплекс ни на мгновение не останавливающихся процессов, поток событий... Его материальное содержание – это практики индивидов, как разрозненных, так и объединенных в коллективы... Образовательные отношения возникают в результате взаимодействия индивидов и групп» [Юдина, 2010]

Исследователь	Определение
Г.В. Леонидова	«Научно-образовательная среда в самом общем виде употребления данного термина предполагает его трактовку как комплекса содержательных, структурных, коммуникативных параметров и отношений. К тому же многие исследователи определяют образовательное пространство как сложную целостную систему, где реализуются внутренние запросы социальной системы, связанные с экономикой, поселенческими условиями (особенностями менталитета, культуры, быта, традиций, самосознания) и личностью человека (его потребностями)» [Леонидова, 2010]
С.В. Тарасов	Научно-образовательная среда – это подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных психологопедагогических условий, которые формируют из индивида личность. Образовательная среда как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий может быть типологизирована по разным основаниям: по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая и т.д.); по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т.д.); по степени творческой активности (творческая – регламентированная); по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая) [Тарасов, 2011]

Таким образом, можно сделать вывод, что научно-образовательная среда университета пронизывает все три уровня высшего образования и представляет собой комплексное понятие, качество которого, с одной стороны, зависит от каждого элемента образовательной системы вуза, а с другой стороны, оказывает решающее влияние на результативность всего образовательного процесса учебного заведения, то есть на «качество» выпускника. Поэтому научно-образовательная среда вуза должна отвечать требованиям ФГОС ВО, современных работодателей, академического сообщества касаясь системы научного образования, в котором осуществляется подготовка кадров высшей квалификации (на государственном уровне, региональном, муниципальном и т.п.).

Сегодня в отечественной и зарубежной высшей школе существуют различные формы создания научно-образовательной среды инновационного типа на базе правовых (договорных), институциональных и финансовых условий, которые направлены [Комарова, 2012]:

1) на стимулирование совместных научных исследований прикладного характера на базе единой научной платформы ведущих вузов, научных институтов и производства;

2) на открытие базовых кафедр с ведущими институтами Российской академии наук, с исследовательскими центрами отраслевой направленности, а также с предприятиями, выпускающими наукоемкую и высокотехнологичную продукцию, создание сетевого обучения и использование дорогостоящего и уникального оборудования для обучения студентов и аспирантов;

3) на концентрацию усилий академической и вузовской науки на приоритетных научных исследованиях, а также на разработку новых образовательных программ и их внедрение в образовательные программы подготовки научных кадров в аспирантуре.

Уместно отметить, что инновационная научно-образовательная среда вуза является частью единого научно-образовательного пространства России, включающего множество векторов и модулей интеграции как внутри системы отечественной образования, так и за ее пределами.

Заключение

В заключение необходимо отметить, что образование в аспирантуре, которая в настоящий момент является третьей ступенью высшего образования, имеет свои особенности, которые отличают его от образования на уровнях бакалавриата и магистратуры. Прежде всего, речь идет о научном образовании и создании особой научно-образовательной среды, которая, в отличие от образовательной среды вуза на двух предшествующих уровнях, имеет прямую практическую научно-исследовательскую направленность. Другими словами, аспиранты не просто изучают принципы научного познания мира и педагогику, но одновременно воплощают в жизнь свои способности проводить научные исследования и заниматься педагогической деятельностью непосредственно в стенах университета. Результаты изучения особенностей научного образования и функционирования научно-образовательной среды должны способствовать созданию более эффективной образовательной системы на уровне аспирантуры и найти отражение в образовательных программах аспирантуры и стратегии развития университета в целом.

Библиография

1. Комарова Ю.А., Бражник С.И. Векторы развития научно-образовательной среды в европейских университетах // Письма в Эмиссия Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2012 (октябрь). URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm>.
2. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. М.: МГАУ, 2002. 120 с.
3. Леонидова Г.В. Теория и практика формирования научно-образовательного пространства. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010. 272 с.
4. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
5. Митина Л.М. (ред.) Психологическое сопровождение выбора профессии. М.: Флинт, 1998. 179 с.
6. Непомнящая Л.В. Проектирование педагогических технологий подготовки аспирантов // Материалы 3-й Международной научно-методической конференции «Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах». Сочи: РИО СГУТ и КД, 2000.
7. Орешкина А.К. Концепция научной и организационной деятельности // Тезисы докладов IX Международной научно-практической конференции «Россия и мир: развитие цивилизаций. Трансформация политических ландшафтов за период 1999-2019 годы». М., 2019.
8. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. С. 133-138.
9. Шкаратан О.И., Карачаровский В.В. Русская трудовая и управленческая культура // Мир России. 2002. Т. 11. С. 36.
10. Юдина С., Шарифуллина Г. Оценка интеллектуальной составляющей национального трудового потенциала // Человек и труд. 2010. № 4. С. 65-69.

The determinant principles of the third level of higher education

Irina A. Presnukhina

PhD in Philology,
Associate professor,
Moscow Polytechnic University,
107023, 38, Semenovskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: pririna@mail.ru

Irina A. Presnukhina

Abstract

The author considers the basic determinant principles of the third level of higher education. It is noted that the main aim of graduate school is still training of the scientists able to perform research and development projects, create new technologies and transfer their knowledge and experience to the younger generation. The goal set allows us to define scientific education as a special education cycle which displays its own features and functions in a scientific-and-education milieu of the university. The formulated specific peculiarities of the postgraduate education allows us to find leverage for affecting science-and-education milieu which includes not only material resources of the educational establishment, but also emotional and psychological climate, scientific and educational traditions, culture and the established set of values and beliefs of the university itself. One can state that the condition of the science-and-education milieu is the best parameter to define the university's effectiveness or ineffectiveness. The author concludes that postgraduate education, which is currently the third stage of higher education, has its own characteristics that distinguish it from education at the undergraduate and graduate levels. The results of studying the features of scientific education and the functioning of the scientific and educational environment should contribute to the creation of a more effective educational system at the postgraduate level and be reflected in the educational programs of postgraduate studies and the development strategy of the university as a whole.

For citation

Presnukhina I.A. (2019) Printsipy-determinanty tret'ego urovnya vysshogo obrazovaniya [The determinant principles of the third level of tertiary education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 290-298.

Keywords

Third level of higher education, scientific education, laws of scientific education, scientific and educational environment of the university.

References

1. Komarova Yu.A., Brazhnik S.I. (2012) Vektory razvitiya nauchno-obrazovatel'noi sredy v evropeiskikh universitetakh [The vectors of development of the scientific and educational environment in European universities]. *Pis'ma v Emissiya Offlain (The Emissia. Offline Letters): elektronnyi nauchnyi zhurnal* [The Emissia Offline Letters: electronic scientific journal]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm> [Accessed 18/08/19].
2. Lednev V.S. (2002) *Nauchnoe obrazovanie: razvitie sposobnostei k nauchnomu tvorchestvu. Izdanie vtoroe, ispravlennoe* [Science education: developing ability for scientific creativity. second edition, revised]. Moscow: Moscow State Agro-Engineering University named after V.P. Goryachkin.
3. Leonidova G.V. (2010) *Teoriya i praktika formirovaniya nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva* [Theory and practice of forming a scientific and educational space]. Vologda: Institute of Socio-Economic Development of Territories of RAS.
4. Likhachev B.T. (1982) *Vospitatel'nye aspekty obucheniya* [Educational aspects of learning]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
5. Mitina L.M. (ed.) (1998) *Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii* [Psychological support in choosing a profession]. Moscow: Flint Publ.
6. Nepomnyashchaya L.V. (2000) Proektirovanie pedagogicheskikh tekhnologii podgotovki aspirantov [Design of pedagogical technologies for the preparation of graduate students]. In: *Materialy 3-i Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii "Proektirovanie innovatsionnykh protsessov v sotsiokul'turnoi i obrazovatel'noi sferakh"* [Proc. Int. Conf. "Design of innovative processes in the socio-cultural and educational fields"]. Sochi: Sochi State University of Tourism and Resort Business.
7. Oreshkina A.K. (2019) Kontseptsiya nauchnoi i organizatsionnoi deyatel'nosti [The concept of scientific and organizational activities]. In: *Tezisy dokladov IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Rossiya i mir:*

razvitie tsivilizatsii. Transformatsiya politicheskikh landshaftov za period 1999-2019 gody" [Proc. Int. Conf. "Russia and the World: the Development of Civilizations. Transformation of political landscapes for the period 1999-2019"]. Moscow.

8. Shkaratan O.I., Karacharovskii V.V. (2002) Russkaya trudovaya i upravlencheskaya kul'tura [Russian labor and management culture]. *Mir Rossii*, 11, pp. 36.
9. Tarasov S.V. (2011) Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [Educational environment: concept, structure, typology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin], 3, pp. 133-138.
10. Yudina S., Sharifullina G. (2010) Otsenka intellektual'noi sostavlyayushchei natsional'nogo trudovogo potentsiala [Evaluation of the intellectual component of national labor potential]. *Chelovek i trud* [Man and labor], 4, pp. 65-69.

УДК 378

Формирование креативной компетентности магистров психологии с использованием фундирующих механизмов построения знаниевых конструкторов

Лукьянчук Галина Валентиновна

Специалист по учебно-методической работе 1-й категории,
Институт мировых цивилизаций,
119049, Российская Федерация, Москва, просп. Ленинский, 1/2–1;
e-mail: galyuska@list.ru

Аннотация

В основе технологизации педагогических процессов лежит теория систем. Идея технологизации заключается в том, чтобы сделать педагогические процессы управляемыми, чтобы учить с гарантированным успехом. Обучаемый может достичь определенных результатов при условии технологической разработки учебных материалов, начиная с целеполагания и заканчивая оценкой результатов. Важное значение в процессе технологизации педагогических процессов имеет организация «обучающей деятельности, направленной на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта, связанного с усвоением понятий, способов решения задач, навыков практической деятельности. В статье предлагается теоретическое обоснование технологизации процесса формирования креативной компетентности магистров психологии, в основе которой заложена идея использования приема, предложенного Е.И. Смирновым, в виде спиралей фундирования интегрирующих механизмов реализации преемственности вузовского магистерского образования и профессионально-предметной подготовки магистров – психологов. В рамках концепции фундирования В.Д. Щадрикова и Е.Н. Смирнова предлагается механизм построения знаниевого конструктора как результата понятийного моделирования содержания учебного курса.

Для цитирования в научных исследованиях

Лукьянчук Г.В. Формирование креативной компетентности магистров психологии с использованием фундирующих механизмов построения знаниевых конструкторов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 299-306.

Ключевые слова

Фундирование, креативная компетентность, знаниевый конструктор, магистратура, обучение.

Введение

В основе технологизации педагогических процессов лежит теория систем. Идея технологизации заключается в том, чтобы сделать педагогические процессы управляемыми, чтобы учить с гарантированным успехом [Грузкова, Камалеева, Левина, 2016]. Обучаемый может достичь определенных результатов при условии технологической разработки учебных материалов, начиная с целеполагания и заканчивая оценкой результатов [Камалеева, Грузкова, Русскова, 2014].

Важное значение в процессе технологизации педагогических процессов имеет организация «обучающей деятельности, направленной на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта, связанного с усвоением понятий, способов решения задач, навыков практической деятельности» [Сериков, 1999, 121]. В контексте проводимого нами исследования при рассмотрении особенностей формирования креативной компетентности магистров психологии с использованием политехнологических конструкторов мы структуру креативной компетентности магистров психологии мы видим в единстве нескольких компонентов и, прежде всего, когнитивного компонента. Этот компонент предполагает приобретение необходимых теоретических знаний в процессе активной поисково-познавательной деятельности, обращенной к различным областям и источникам знаний и наличие интеллектуальных качеств: способность к синтезу, анализу, сравнению, прогнозу; способность ставить и решать нестандартные, проблемные задачи; развитое дивергентное мышление; сформированность базовых знаний, умений; способность к отбору и применению методик, адекватных целям и ситуациям; умение извлекать необходимую информацию из окружающей среды; семантическая гибкость; образная адаптивная гибкость; способность к переносу опыта; боковое мышление.

Основная часть

Технологическая эффективность именно когнитивного компонента, на наш взгляд, связана с использованием на практике основных идей разработанной в 2009 году В.Д. Щадриковым и Е.И. Смирновым концепции фундирования, которая «наглядно демонстрирует эффективность формирования и развития функциональных возможностей человека в процессе актуализации и фундирования опыта и личностных предпочтений в познавательной деятельности» [Смирнов, 2013, 77]. Особенно, когда речь идет о формировании креативной компетентности магистров психологии.

Е.И. Смирнов, как соавтор этой концепции, настаивает на том, что развитие «интеллектуальных операций и способностей с опорой на фундирующие механизмы и наглядное моделирование, возможностей проявления и коррекции функциональных, операциональных и инструментальных компетенций человека» создает «прецедент расширения и углубления опыта личности на основе наличного его состояния, самоактуализации и социализации» при условии «включения в единую целостность мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых, социальных, метакогнитивных, исследовательских и личностных стратегий поведения в ходе познавательной деятельности» личности [Смирнов, 2013, 77]. Это подтверждает также правильность нашего выбора компонентов структуры креативной компетентности магистров психологии, кроме когнитивного, еще и мотивационно-целевого и рефлексивно-деятельностного компонентов.

Интересным нам показалось то, что концепция приписывает необходимость не только того, что в вузе должны быть реализованы учебные дисциплины, «формирующие целеполагание, приобретение, применение и преобразование опыта личности, но также адаптационные процессы, характеризующие профессиональные пробы принятия студентом профессии и личностные процессы, направленные на проявление особенностей и развитие мотивации и эмоций, рефлексии и саморегуляции, самооценки и выбора, интеллекта и креативности личности» [там же, 82]. В этой связи нам импонирует прием, предложенный Е.И. Смирновым в виде спиралей фундирования интегрирующих механизмов реализации преемственности школьного и вузовского образования в процессе формирования профессиональных компетентностей будущего педагога [там же, 83]. В нашем случае этот прием построения спиралей фундирования можно представить уже в виде интегрирующих механизмов реализации вузовского магистерского образования и профессионально-предметной подготовки магистров – психологов. И тогда в рамках нашего когнитивного компонента можно говорить об использовании интегративных конструкторов по Е.И. Смирнову, дидактическая ценность реализации которых будет заключаться «во включении их как целостных объектов предметной подготовки в ходе целенаправленной учебной деятельности» [там же]. И тогда можно будет возможность использования перехода «от процессов фундирования знаний (ориентировочная основа деятельности) к фундированию опыта личности» [там же]. При этом Е.И. Смирнов подчеркивает, что «качественная особенность появления фундирующего эффекта в разворачивании спиралей или кластеров фундирования заключается в «априорном» выявлении и дальнейшей актуализации обобщений существенных связей не только в рассматриваемых процессах, явлениях и фактах в ходе познавательной деятельности, но и в становлении психических процессов и функций обучаемых в «зонах ближайшего развития» [там ж, 84].

Таким образом, можно предположить, что фундирование – это процесс становления личности магистра-психолога на основе поэтапного расширения и углубления качеств личности обучаемого в магистратуре, необходимое и достаточное для теоретического обобщения вузовского магистерского образования в направлении развития мышления, личностных и профессиональных качеств будущего психолога в процессе профессионально-предметной подготовки магистров-психологов. При этом фундирование осуществляется в процессе создания механизмов актуализации и интеграции базовых элементов магистерского образования с теоретическим обобщением и расширением практического опыта будущего психолога.

Говоря о развитии мышления обучаемых, А.Р. Камалева и Н.А. Ноздрина предлагают оригинальную четырехступенчатую структуру учебно-познавательной деятельности. Они предлагают структуру учебно-познавательной деятельности «представить в виде взаимосвязанных методических конструкторов – содержание курса (учебной дисциплины), процесс обучения, результат, контроль» (см. рис. 1) [Камалева, Ноздрина, 2019, 134].

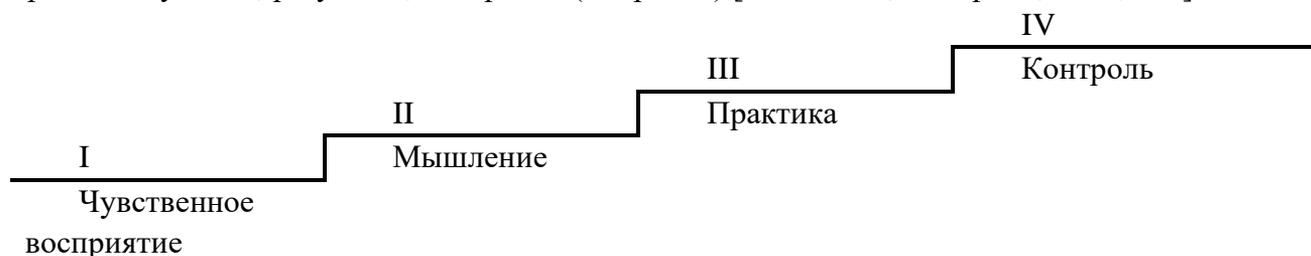


Рисунок 1 – Структура учебно-познавательной деятельности обучающихся

При этом авторы обоснованно со ссылкой на академика А.П. Усову [Усова, 2004] предлагают первую ступень связать с видами памяти по характеру психологической деятельности (образной, сенсорной, смысловой, эмоциональной памяти на чувства, субъективные переживания). Вторую ступень они связывают с формированием приемов логического запоминания на основе учета: [Преподавание физики, 2005, 14-19] а) классификации мышления по признакам наличия или отсутствия цели – произвольное и непроизвольное и видам мышления – наглядно-действенное, образное, словесно-дискурсивное, логическое; б) операций мышления – анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция; в) классификации психических действий – мыслительных, перцептивных, мнемонических.

Предлагая механизм построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания учебного курса, выстроенного в виде направленных иерархических связей «от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии» [Шапошникова, Подольская, Пастухова, 2016, 374], А.Р. Камалеева и Н.А. Ноздрина учитывают мнение Н.И. Чуприковой в том, что «семантическая память... позволяет пользоваться языком, осуществлять абстрактное мышление и представляет собой некоторый «умственный тезаурус», который организует знание человека» [Чуприкова, 2003, 169-170]. А при построении этих знаниевых конструктов ими были учтены замечания В.В. Бова в том, что «в аппарат семантического уровня входят содержательные понятия о модельных объектах предметной области, характеристики, в терминах которых описываются эти объекты, а также характер их возможных взаимосвязей. Операции этого уровня включают в себя операции формирования семантических моделей конкретных объектов по их спецификациям в контексте семантического уровня модели предметной области» [Бова, 2011, 151].

«Принцип ведущей роли теоретических знаний, выдвинутый Л.В. Занковым и В.В. Давыдовым, стал фундаментом, на котором базируется быстрое продвижение вперед всех обучаемых» [Камалеева, 2012, 165] в этих знаниевых конструктах. И как отмечает В.И. Гинецинский: «Для педагога-практика знание – это «материал», в котором воплощается его замысел, средство воздействия на обучаемого. Педагог должен: «переплавить» знание, застывшее в итоговых формах, в процесс познавательной деятельности; транспонировать план выражения в план содержания, превратить схемы, выражающие знания, а содержание мыслительной деятельности учащихся; сделать знание средством формирования субъекта» [Гинецинский, 1992, 25].

Особо необходимо обратить внимание на то, что авторы четко выделили «основные требования к знаниевому конструкту как к результату понятийного моделирования содержания учебного курса

- Логичность.

- Лаконичность.

- Должна быть проведена унификация, т.е. через все конструкты должно проходить единство символики, т.к., отмечает Н.Л. Груздева, «при изучении у студентов возникают затруднения в переводе информации из одной формы представления в другую, что снижает их познавательные возможности» [Грузкова, Камалеева, Левина, 2016, 5].

Конструкты должны отличаться по форме (таблицы, чертежи, диаграммы и т.п.), чтобы в них делался акцент на смысловые элементы.

В конструктах должно быть выделено ядро материала, логически показана его связь со всеми его компонентами» [Камалеева, Ноздрина, 2019, 135].

В результате, взяв за основу механизм построения знаниевых конструкторов как результат понятийного моделирования содержания учебных курсов вузовского магистерского образования психологов как определяющих в процессе первого витка фундирования в процессе создания механизмов актуализации и интеграции базовых элементов магистерского образования с теоретическим обобщением и расширением практического опыта будущего психолога, мы руководствовались мнениями В.Н. Пунчик в том, что «методика учебно-познавательной деятельности обучаемых на основе моделирования дидактических понятий является эффективной, а также обеспечивает более высокий уровень развития мыслительных операций у обучаемых» [Пунчик, www], а также А.А. Вербицкого, в том, что «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служит опорой адекватных мыслительных и практических действий» и «в первую очередь, логико-смыслового моделирования учебного материала, представленного на естественном языке» [Вербицкий, 1991, 49].

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что:

1) технологическая эффективность формирования креативной компетентности магистров психологии (особенно когнитивного компонента), на наш взгляд, связана с использованием на практике основных идей разработанной в 2009 году В.Д. Щадриковым и Е.И. Смирновым *концепции фундирования*, которая демонстрирует эффективность формирования и развития функциональных возможностей человека в процессе актуализации и фундирования опыта и личностных предпочтений в познавательной деятельности и предполагает не только реализацию учебных дисциплин, формирующих целеполагание, приобретение, применение и преобразование личного опыта магистров, но и адаптационные процессы, характеризующие профессиональную ориентированность и личностные процессы, направленные на проявление особенностей и развитие мотивации и эмоций, рефлексии и саморегуляции, самооценки и выбора, интеллекта и креативности личности;

2) прием построения спиралей фундирования, предложенный Е.И. Смирновым, можно представить в виде интегрирующих механизмов реализации вузовского магистерского образования и профессионально-предметной подготовки магистров – психологов, предполагающий переход от процессов фундирования знаний (ориентировочная основа деятельности) к фундированию опыта личности;

3) *фундирование* – это процесс становления личности магистра – психолога на основе поэтапного расширения и углубления качеств личности обучаемого в магистратуре, необходимое и достаточное для теоретического обобщения вузовского магистерского образования в направлении развития мышления, личностных и профессиональных качеств будущего психолога в процессе профессионально-предметной подготовки магистров – психологов. При этом фундирование осуществляется в процессе создания механизмов актуализации и интеграции базовых элементов магистерского образования с теоретическим обобщением и расширением практического опыта будущего психолога;

4) создание механизмов актуализации и интеграции базовых элементов магистерского образования в рамках четырехступенчатую структуру учебно-познавательной деятельности в виде взаимосвязанных методических конструкторов – содержание курса (учебной дисциплины), процесс обучение, результат, контроль предполагает построение *знаниевого конструктора* как

результата понятийного моделирования содержания учебного курса в виде направленных иерархических связей от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии. Каждый знаемый конструкт как результат понятийного моделирования содержания учебного курса при построении должен соответствовать определенным требованиям: логичность; лаконичность; унифицированность, отличием формы предоставления; выделением ядра материала, связанного со всеми его компонентами.

Библиография

1. Бова В.В. Модели предметных знаний на основе системно-когнитивного анализа // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №7. С. 146-153.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992. 154 с.
4. Груздева Н.Л. Метод информационного моделирования как средство обучения и инструмент познания действительности // Вестник Мининского университета. 2015. № 2. С. 13.
5. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 62-73.
6. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных естественнонаучных компетенций учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 546 с.
7. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Русскова О.Б. Диагностический инструментальный оценивания результатов обучения в системе профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 134-139.
8. Камалеева А.Р., Ноздрин Н.А. Научно-методические основы построения знаниевого конструкта как результата понятийного моделирования содержания естественнонаучных дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 62. Ч. 1. С. 132-136.
9. Преподавание физики, развивающее ученика. Развитие мышления: общие представления, обучение мыслительным операциям. М.: Ассоциация учителей физики, 2005. 272 с.
10. Пунчик В.Н. Организация учебно-познавательной деятельности студентов на основе моделирования дидактических понятий (когнитивный подход). URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/7601>
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
12. Смирнов Е.И. Фундирование как методология инновационный механизм профессионального становления педагога // Научные труды SWORLD. 2013. №4. С. 76-84.
13. Усова А.В. Теория и практика развивающего обучения. М.: Педагогика, 2004. 128 с.
14. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М., 2003. 320 с.
15. Шапошникова Т.Л., Подольская О.Н., Пастухова И.П. Теория графов как математическая основа решения социально-педагогических задач // Научные труды КубГТУ. 2016. № 8. С. 370-384.

Formation of creative competence of masters of psychology using fundamental mechanisms for constructing knowledge constructs

Galina V. Luk'yanchuk

Specialist in educational and methodical work,
Institute of World Civilizations,
119049, 1/2–1, Leninskii av., Moscow, Russian Federation;
e-mail: galyuska@list.ru

Galina V. Luk'yanchuk

Abstract

The technology of pedagogical processes is based on the theory of systems. The idea of technologization, as the authors of the paper state, has to make pedagogical processes manageable, to teach with guaranteed success. The trainee can achieve certain results provided that the teaching materials are technologically developed, from goal-setting to evaluating the results. The organization of training activities aimed at the assimilation of a locally diagnosed fragment of cognitive experience associated with the assimilation of concepts, methods for solving problems, and practical skills is of great importance in the process of technologizing pedagogical processes, state the authors of the paper. The research presented in this article proposes a theoretical justification for the technological development of the process of forming creative competence of masters of psychology, which is based on the idea of using the technique proposed by E.I. Smirnov, in the form of founding spirals of integrating mechanisms for the implementation of the succession of university master's education and professional subject training of masters, future psychologists. In the framework of the concept of founding by V.D. Shchadrikov and E.N. Smirnov the authors propose a mechanism for constructing a knowledge construct as a result of conceptual modeling of the content of a training course.

For citation

Luk'yanchuk G.V. (2019) Formirovanie kreativnoi kompetentnosti magistrów psikhologii s ispol'zovaniem fundiruyushchikh mekhanizmov postroeniya znanievykh konstruktov [Formation of creative competence of masters of psychology using fundamental mechanisms for constructing knowledge constructs]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 299-306.

Keywords

Foundations, creative competence, knowledge construct, magistracy, training.

References

1. Bova V.V. (2011) Modeli predmetnykh znaniy na osnove sistemno-kognitivnogo analiza [Models of subject knowledge based on system-cognitive analysis]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki* [News of SFU. Technical science], 7, pp. 146-153.
2. Chuprikova N.I. (2003) *Umstvennoe razvitiye i obucheniye (k obosnovaniyu sistemno-strukturnogo podkhoda)* [Mental development and training (to the justification of the system-structural approach)]. Moscow.
3. Ginetsinskii V.I. (1992) *Osnovy teoreticheskoi pedagogiki* [Fundamentals of theoretical pedagogy]. St. Petersburg.
4. Gruzdeva N.L. (2015) Metod informatsionnogo modelirovaniya kak sredstvo obucheniya i instrument poznaniya deistvitel'nosti [The method of information modeling as a learning tool and a tool for understanding reality]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2, p. 13.
5. Gruzskova S.Yu., Kamaleeva A.R., Levina E.Yu. (2016) Realizatsiya modul'no-kompetentnostnogo podkhoda pri proektirovaniy uchebnykh modulei estestvenno-nauchnykh i professional'nykh distsiplin [The implementation of the modular competency-based approach to the design of educational modules of natural-scientific and professional disciplines]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education], 3, pp. 62-73.
6. Kamaleeva A.R. (2012) *Nauchno-metodicheskaya sistema formirovaniya osnovnykh estestvennonauchnykh kompetentsii uchashcheyshya molodezhi. Doct. Dis.* [Scientific-methodical system for the formation of the basic natural science competencies of students. Doct. Dis.]. Moscow.
7. Kamaleeva A.R., Gruzskova S.Yu., Russkova O.B. (2014) Diagnosticheskie instrumentarii otsenivaniya rezul'tatov obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [Diagnostic tools for assessing learning outcomes in the vocational education system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 11 (152), pp. 134-139.
8. Kamaleeva A.R., Nozdrina N.A. (2019) Nauchno-metodicheskie osnovy postroeniya znanievykh konstruktov kak rezul'tat ponyatiynogo modelirovaniya soderzhaniya estestvennonauchnykh distsiplin [Scientific and methodological foundations of building the knowledge construct as a result of conceptual modeling of the content of natural science

- disciplines]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 62, 1, pp. 132-136.
9. (2005) *Prepodavanie fiziki, razvivayushchee uchenika. Razvitie myshleniya: obshchie predstavleniya, obuchenie myslitel'nym operatsiyam* [Teaching physics, developing a student. Thinking development: general concepts, training in mental operations]. Moscow: Assotsiatsiya uchitelei fiziki Publ.
 10. Punchik V.N. *Organizatsiya uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti studentov na osnove modelirovaniya didakticheskikh ponyatii (kognitivnyi podkhod)* [Organization of educational and cognitive activities of students based on the modeling of didactic concepts (cognitive approach)]. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/7601>
 11. Serikov V.V. (1999) *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow: Logos Publ.
 12. Shaposhnikova T.L., Podol'skaya O.N., Pastukhova I.P. (2016) *Teoriya grafov kak matematicheskaya osnova resheniya sotsial'no-pedagogicheskikh zadach* [Graph theory as a mathematical basis for solving socio-pedagogical problems]. *Nauchnye trudy KubGTU* [Scientific works of KubSTU], 8, pp. 370-384.
 13. Smirnov E.I. (2013) *Fundirovanie kak metodologiya i innovatsionnyi mekhanizm professional'nogo stanovleniya pedagoga* [Funding as a methodology and an innovative mechanism for the professional formation of a teacher]. *Nauchnye trudy SWORLD* [Scientific papers of SWORLD], 4, pp. 76-84.
 14. Usova A.V. (2004) *Teoriya i praktika razvivayushchego obucheniya* [Theory and practice of developing learning]. Moscow: Pedagogika Publ.
 15. Verbitskii A.A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.

UDC 378 + 504.06 + 811.111**Forming intellectual needs of technical university students using interactive technologies (on the example of studying the theme "Higher Education")****Natal'ya A. Nozdrina**

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Humanitarian and Social Sciences,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Yuliya A. Vorontsova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Foreign Languages,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: Voroncova.yuliya@mai.ru

Natal'ya V. Kutsobina

PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Bryansk State Technical University,
241035, 7, 50 let Oktyabrya boulevard, Bryansk, Russian Federation;
e-mail: tashakuz1972@mail.ru

Abstract

The article examines forming intellectual needs of technical university students using the example of studying the theme "Higher Education" on the basis of materials taken from an English textbook for technical universities and higher institutions under the authorship of I.V. Orlovskaya; generalizes the concept of "need" for philosophical and psychological research; emphasizes that the information support of the system of didactic management of technical higher institutions is based on the principle of cognitive learning and is the basic component of modeling educational subsystem; emphasizes the relevance of the theme "Higher Education" in practical English classes with first-year students of technical higher institutions. Using popular scientific information in the educational process can make students' cognitive activity, especially in the first two years, interesting and fascinating, develop and reinforce their intellectual needs, which are actualized in solving various problems. The following sources of popular scientific information can be distinguished: popular scientific literature; popular scientific television and video films; popular scientific television and radio programs; popular scientific exhibitions and expositions, INTERNET. Appeal to various sources of popular scientific information, under certain conditions, can affect the success of students' intellectual activity, contributing to the formation

of all its components, including motivational ones. Successful solution of problems that require students' intellectual actions with information obtained from popular scientific sources can help to strengthen their belief in their own capabilities.

For citation

Nozdrina N.A., Vorontsova Yu.A., Kutsobina N.V. (2019) Forming intellectual needs of technical university students using interactive technologies (on the example of studying the theme “Higher Education”). *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 307-312.

Keywords

Need, technical higher institution, popular scientific literature, higher education, intelligence.

Introduction

Developing human civilization has led to the fact that the amount of scientific knowledge about the world around us has rapidly increased. In this situation, the importance of popular science information increases dramatically, and the problems solved with its use are multiplied and complicated. Now there is an acute issue of popularizing discoveries being made, since popular-scientific information is much faster than monographs and special articles introducing the latest ideas into the consciousness and practice.

Using popular-scientific information allows rebuilding the student's intellectual activity in accordance with the challenges of time, optimizing it. In the course of referring to various information sources of a popular-scientific character, the individual's intellectual abilities and needs are intensively formed.

The concept of “need” for philosophical and psychological research is defined as a reflection in the human psyche of the need for objects, conditions necessary for implementing its vital activity. People's needs manifest themselves in the form of human states, which are called “need states”.

Specialists have the general position that needs are a source of activity. At the same time, many researchers believe that needs are not only the basis for the emergence of motives, but also they themselves perform a motivating function.

In understanding the intellect, the capacity for solving mental tasks is singled out as its essential feature. At the same time, in modern interpretations, solving mental tasks is linked to attracting necessary information.

Main part

All this necessitates the widespread introduction of popular scientific information into the educational process of modern higher education, which should help students to form the motivational and instrumental components of their intellectual activity [Nozdrina, 2005].

Intellectual needs, according to experts, are not primary, as they arise on the basis of other needs. At the same time, different authors, speaking of the essence of intellectual needs, proceed from a different understanding of intelligence, which is a form of human knowledge of reality.

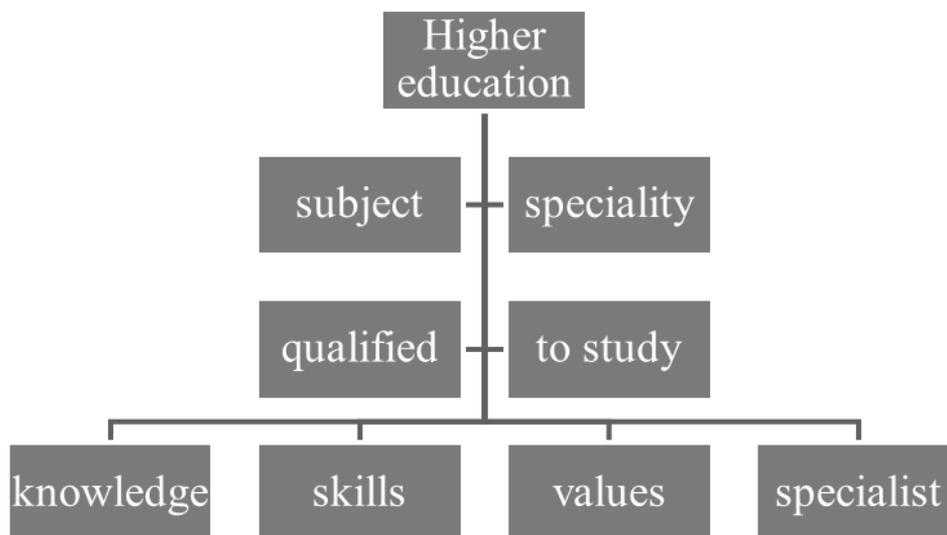
Information support of the didactic management system of higher educational institutions of a technical profile is based on the principle of cognitive learning and is the basic component of simulating educational subsystem. Studying the theme “Higher Education” in practical English classes with first-year students is relevant today. At the beginning of the lesson the students of the groups “Operating

transport-technological machines and complexes”, “Materials science and materials technology” of Bryansk state technical University were invited to try to guess what the topic of the lesson would be among the offered variants:

1. It provides any country with highly-qualified specialists.
2. It can be received at the Universities, in the Institute and Academies.

The students offered the variant “Higher Education”.

The next task was to add a mind mapping:



Further, a new lexical material was worked out, namely, new words were introduced on this theme, for example: to enable – давать возможность; to ensure – обеспечивать, гарантировать; to improve – улучшать, совершенствовать; means – средство, способ; further – дальнейший.

Then the students worked out reading reading and pronunciation of the most difficult words, such as, *important* [ɪm'pɔ:t(ə)nt], *thorough* ['θɹɹə], *curricula* [kə'ɹɪkjulə], *require* [rɪ'kwaɪə], *major* ['meɪdʒə] and international words: *qualification* ['kwɒlɪfɪ'keɪʃ(ə)n], *engineer* ['endʒɪ'nɪə], *method* ['meθəd], *bachelor* ['bæʃ(ə)lə].

Further, the students were asked to revise the following grammatical topics: “Word order in affirmative, interrogative and negative sentences”, “the Indefinite tenses”, “The Passive voice”.

Then the students were given the task to read the text “Higher Education in Russia” for detailed reading [Orlovskaya, 2006].

Next, the experimenters were asked to answer questions based on this text: 1. Does higher education play an important part in any country? 2. Does higher education play an important part in your life? 3. What speciality do you get after graduating from the university?

For developing monological skills, special exercise was proposed to the students where they were to answer the questions about themselves: 1. How old are you now? 2. Where were you born? 3. What city did you come from? 4. Where did you go to school? 5. Why did you enter this institute? 6. What are your favourite subjects at the institute? 7. How do you usually spend your Saturday and Sunday? 8. What is your favourite sport? 9. What is your hobby? 10. How do you usually get to the institute? [Nozdrina, 2005].

Next, the students worked out the texts “Cambridge” and “Higher Education in the USA” for viewing reading [ibid.].

As the homework the students were asked to organize a discussion on the topic: “Higher education in different countries”. For doing this they were to split into the following three teams:

- I. Students from Russian universities.
- II. Students from the UK.
- III. Students from the United States of America.

To perform this task, it was necessary to make up questions to identify the features of higher education systems in our country, England and the USA.

This discussion aroused a great interest among the students. The approximate samples of questions proposed by the students are: 1. How many exams did you pass to enter the University? 2. Do you pay for your education? 3. What degree can a student get? 4. How many years do students study at the University to get a degree? 5. Do you have a practical training at various plants and enterprises?

For preparing the homework, the students used not only the knowledge gained during the lesson, but also, they collected necessary additional information for the discussion. Since the purpose of training is to develop the future specialist's competence, the student's readiness and ability for self-development, self-education and self-realization, as well as readiness for interpersonal communication, we consider it is necessary to seek and apply such tools and teaching methods that will direct the learning process to the problem field, where the process of obtaining knowledge in a joint activity of a tutor and students becomes natural.

Positive changes in forming intellectual needs for popular scientific information at the first-year students of the groups "Operating transport-technological machines and complexes", "Materials science and materials technologies" while studying the theme "Higher Education" confirm the validity and feasibility of the findings.

Conclusion

Thus, using popular scientific information in the educational process can make students' cognitive activity, especially in the first two years, interesting and fascinating, develop and reinforce their intellectual needs, which are actualized in solving various problems.

The following sources of popular scientific information can be distinguished: popular scientific literature; popular scientific television and video films; popular scientific television and radio programs; popular scientific exhibitions and expositions, INTERNET.

Appeal to various sources of popular scientific information, under certain conditions, can affect the success of students' intellectual activity, contributing to the formation of all its components, including motivational ones. Successful solution of problems that require students' intellectual actions with information obtained from popular scientific sources can help to strengthen their belief in their own capabilities.

References

1. Jonassen D.H. (1994) Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34, 4, pp. 34-37.
2. Lin C.P., Bhattacharjee A. (2010) Extending technology usage models to interactive hedonic technologies: a theoretical model and empirical test. *Information Systems Journal*, 20, 2, pp. 163-181.
3. Naronova N.A., Bykova L.V. (2012) Spetsifika realizatsii obshchedidakticheskikh printsipov v protsesse formirovaniya issledovatel'skoi kompetentsii u studentov meditsinskoi akademii [The specifics of the implementation of general didactic principles in the process of forming research competence among students of a medical academy]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 5, p. 210.
4. Nozdrina N.A. (2005) K voprosu o sushchnosti ponyatiya «potrebnost'» [To the question of the essence of the concept of need]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State Technical University], 3(7), pp. 82-84.

5. Nozdrina N.A. (2006) *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya intellektual'nykh potrebnosti u sovremennykh podrostkov. Doct. Dis.* [Socio-pedagogical conditions for the formation of intellectual needs in modern adolescents. Doct. Dis.]. Kostroma.
6. Orlovskaya I.V., Samsonova L.C., Skubrieva A.I. (2006) *Uchebnik angliiskogo yazyka dlya studentov tekhnicheskikh universitetov i vuzov* [English textbook for students of technical universities and universities]. Moscow.
7. Park S.Y., Nam M.W., Cha S.B. (2012) University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British journal of educational technology*, 43, 4, pp. 592-605.
8. Parshutina L.A. (2014) Razvitie issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya v obrazovanii [The development of research activities of students in education]. *Spetsialist* [Specialist], 5, pp. 29-32.
9. Parshutina L.A. (2011) Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' po biologii v protsesse integratsii formal'nogo, neformal'nogo i vneformal'nogo obrazovaniya [Educational and research activities in biology in the process of integration of formal, non-formal and extra-formal education]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific researches in education], 12, pp. 24-28.
10. Stepp-Greany J. (2002) Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6, 1, pp. 165-180.

**Формирование интеллектуальных потребностей студентов
технических вузов с использованием интерактивных технологий
(на примере изучения темы «Высшее образование»)**

Ноздрина Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: nozdrina.natalye@mail.ru

Воронцова Юлия Александровна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

Куцобина Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Брянский государственный технический университет,
241035, Российская Федерация, Брянск, бульвар 50 лет Октября, 7;
e-mail: tashakuz1972@mail.ru

Аннотация

Педагогическое исследование, описанное в данной научной статье, рассматривает вопросы формирования интеллектуальных потребностей у студентов технического вуза на примере изучения темы “Higher Education” на основе материалов учебника английского

языка для технических университетов и вузов под авторством И.В. Орловской. Данное исследование обобщает понятие «потребность» в философских и психологических исследованиях. Авторы научной статьи отдельно подчеркивают, что информационное обеспечение системы дидактического управления высшими учебными заведениями технического профиля опирается на принцип когнитивности. При этом оно является опорной составляющей для моделирования образовательной подсистемы. Авторы данной статьи отдельно акцентируют актуальность темы “Higher Education” на практических занятиях по английскому языку при работе со студентами первого курса технического вуза.

Для цитирования в научных исследованиях

Ноздрина Н.А., Воронцова Ю.А., Куцобина Н.В. Forming intellectual needs of technical university students using interactive technologies (on the example of studying the theme “Higher Education”) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 307-312.

Ключевые слова

Потребность, технический вуз, научно-популярная литература, высшее образование, интеллект.

Библиография

1. Наронова Н.А., Быкова Л.В. Специфика реализации общедидактических принципов в процессе формирования исследовательской компетенции у студентов медицинской академии // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 210.
2. Ноздрина Н.А. К вопросу о сущности понятия «потребность» // Вестник Брянского государственного технического университета. 2005. № 3(7). С. 82-84.
3. Ноздрина Н.А. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальных потребностей у современных подростков: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 206 с.
4. Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубрияева А.И. Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов. М., 2006. 448 с.
5. Паршутина Л.А. Развитие исследовательской деятельности учащихся в образовании // Специалист. 2014. № 5. С. 29-32.
6. Паршутина Л.А. Учебно-исследовательская деятельность по биологии в процессе интеграции формального, неформального и внеформального образования // Научные исследования в образовании. 2011. № 12. С. 24-28.
7. Jonassen D.H. Thinking technology: Toward a constructivist design model // Educational technology. 1994. Vol. 34. № 4. P. 34-37.
8. Lin C.P., Bhattacharjee A. Extending technology usage models to interactive hedonic technologies: a theoretical model and empirical test // Information Systems Journal. 2010. Vol. 20. №2. P. 163-181.
9. Park S.Y., Nam M.W., Cha S.B. University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model // British journal of educational technology. 2012. Vol. 43. №4. P. 592-605.
10. Stepp-Greany J. Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium // Language Learning & Technology. 2002. Vol. 6. №. 1. P. 165-180.

УДК 37.013

Исторические корни развития термина «Логическое мышление» (Первобытное общество, Древний мир)

Любягина Ольга Анатольевна

Преподаватель,
Казанский кооперативный институт (филиал),
Российский университет кооперации,
420081, Российская Федерация, Казань ул. Николая Ершова, 58;
e-mail: o.a.basova@mail.ru

Камалеева Алсу Рауфовна

Доктор педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник,
Институт педагогики, психологии и социальных проблем,
420039, Российская Федерация, Казань, ул. Исаева, 12;
e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Аннотация

Представлен исторический анализ развития термина «логическое мышление» в первобытном обществе и Древнем мире. Показано, что в основе мышления первобытных людей лежит особая логика, опирающаяся на материальные признаки и связи явлений природы, где в качестве образов выступают мифологические конструкторы. Особенность архаической логики заключается в том, что способы обобщения и представления об общем были основаны на логических связях, в которых не отделены конкретное от абстрактного, образ от идеи, символ от реальности. Показано, что в эпоху Древнего мира наибольших достижений в развитии математики постигли ученые античности. И, как следствие, эпоха Античного мира характеризуется формированием абстрактно-логического мышления, эпоха Древнего Востока – формированием абстрактного мышления, эпоха древних славян – формированием образного мышления. Математика античной эпохи развивалась в направлении аксиоматической ветви. В Древнем Востоке была более развита конструктивная математика, основанная на единообразном алгоритме, в направлении практической ветви. Математика древнего славянского государства развивалась более медленными темпами, чем математика Древнего Востока и античности.

Для цитирования в научных исследованиях

Любягина О.А., Камалеева А.Р. Исторические корни развития термина «Логическое мышление» (Первобытное общество, Древний мир) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 313-324.

Ключевые слова

Логическое мышление, первобытное общество, Древний мир, Древний Восток, эпоха античности, древнее славянское государство.

Введение

Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642, к 2020 году необходимо создать конкурентоспособную систему среднего профессионального образования в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями. По прогнозам аналитиков Всемирного экономического форума (World Economic Forum), к 2020 году будут востребованы следующие личностные способности обучающегося: реализовывать на практике знания, умения и навыки, такие как: решение сложных задач, критическое мышление, применение нестандартных решений, управление людьми, организация и координация взаимодействия между людьми, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, навык вести переговоры, когнитивная гибкость. Основу вышеперечисленных знаний, умений и навыков составляют личностные свойства и качества, проявляющиеся в результате мыслительной деятельности в процессе познания, то есть «специально организованной и сознательной активности человека, направленной на достижение понимания» [Корниенко, 2013, с.49].

Основное содержание

Мышление как процесс начинается с ощущений и восприятий человеком окружающей действительности. Роль мыслительной деятельности особенно возрастает в процессе изучения математических дисциплин, основанных на логическом построении математических моделей задач, применении последовательности вычислительных действий, рассуждении при решении задач [Корниенко, 2013]. Как отмечает в своей работе Е.П. Коляда, «Математизация знаний, их отрыв от наглядности еще более усиливает значение логического мышления» [Коляда, 1996].

Согласно философу А.Ф. Лосеву, «если мышление функционирует, – математика создается; и, если оно прекращается, прекращается математика. В математике или есть мышление, тогда она - математика; или нет, тогда падает и математика» [Лосев, 1994]. Этому подтверждение можно найти и в исследованиях Л.К. Максимова [Максимов, 1987], С.Ф. Мустафиной [Мусафина, 2001]. Они считают, что математика в наибольшей степени способствует логическому мышлению, так как она способствует развитию у обучающихся способностей к аргументации, обоснованию, доказательству научных положений. «На занятиях математики студенты оперируют всеми формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями» [Мусафина, 2001].

Логическое мышление по определению М.А. Вершинина представляет собой системообразующую умственную характеристику обучающегося, основанную «на сложном механизме умения применять в своей деятельности различные осознанно аргументированные логические операции, выстраивать гипотезы и оценивать результаты в соответствии с законами логики и направленную на использование данных навыков в решении актуальных психолого-педагогических и социокультурных проблем в процессе учебной и практической деятельности» [Вершинин, 2005].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что математические дисциплины развивают мышление, а появление математических методов тесным образом связано с общим историческим развитием [Лосев, Чистякова, Бородай, 1988].

Цель нашего исследования – историческая хронология формирования логического мышления в первобытном обществе и Древнем мире, так как именно в древности надо искать исторические корни развития данного мышления и его связь с развитием математического образования.

Мышление первобытных людей исследовали Н.В. Крушевский, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, М.Элиаде и др.

Трактование термина «мышление» и его связь с развитием математического образования в первобытном обществе представлены в таблице.

Таблица 1 – Первобытное общество (около 2 млн лет назад - IV тыс. до н.э.)

Философская интерпретация понятия «мышление»	Типы образовательных учреждений	Особенности развития математического образования
<p>Лингвист Н.В. Крушевский Первобытное мышление – картинная мысль, «нарисованная по одному и тому же признаку» [Крушевский, 1998]. Первобытное мышление – «предмет осязательный, материальный» [Крушевский, 1998]. Философ Л. Леви-Брюль Первобытное мышление – с одной стороны, мистическое, с другой стороны, прелогическое мышление [Леви-Брюль, 2002]. Философ отмечает особую логику первобытного мышления древних людей, суть которой в том, что любые противоречия как данность, сравнивая с чувством сопричастности ко всему живому. Философ К.Леви-Стросс Выделяет у первообытных людей целостное мышление, в котором не отделены конкретное от абстрактного, образ от идеи, символ от реальности. Складывающиеся отношения осмысливаются и описываются образно с помощью мифологических конструкторов, стремясь обнаружить «инвентарь бессознательных, всегда ограниченных по числу возможностей» [Levi-Strauss, 1985]. Философ М.Элиаде Выявил ряд когнитивных характеристик первобытного мышления как образного - оперирование архетипами, образцами и категориями, сведение индивидуального к образцовому, циклическое восприятие времени и т.д.</p>	<p>Трудовые первобытные общины (пастушеские, охотнические общины). Ведущей деятельностью первобытных людей является трудовая. Для выживания достаточно хорошо знать растительный мир, географию местности, повадки животных, уметь охотиться, разжигать огонь, готовить пищу, изготавливать орудия труда.</p>	<p>Практикоориентированное мистическое развитие математики. Появление первых математических понятий (наблюдения за небесными светилами, первые представления о количественных измерениях, появление единиц счета). «Палочная» система счисления. Формирование зачатков математических теорий [Анциферова, Зубова, Острая, 2017].</p>

Проанализировав труды ученых-исследователей, можно выделить два вида мышления первобытного общества: мистическое, прелогическое. Ученые делали попытки соединить эти виды мышлений воедино.

Проанализировав характеристики первобытного мышления, можно сделать вывод, что *мышление первобытных людей – интеграция прелогического и мистического мышлений, в основе которого лежит особая логика, опирающаяся на материальные признаки и связи явлений природы, где в качестве образов выступают мифологические конструкторы. Особенность архаической логики от современной заключается в том, что способы обобщения и представления об общем основаны на логических связях, в которых не отделены конкретное от абстрактного, образ от идеи, символ от реальности.*

Данное определение мышления и подтверждают особенности развития математического образования в первобытном обществе. Математика как дисциплина не была представлена в первобытном обществе, но в письменных древних находках встречались знаки, которые дают знать о том, что уже в первобытную эпоху были математические измерения. Пересчет предметов, животных в стадах осуществлялся на пальцах, с помощью подручных предметов (камушков, еловых шишек и др.) [Рыбников, 1960]. Учреждений среднего профессионального образования не было. Первобытные люди объединялись в общины, сходные по коллективному труду, где обучение и воспитание осуществлялось в процессе совместной трудовой деятельности.

Первобытная эпоха – базис формирования логического мышления. Этап «прелогичности» [Леви-Брюль, 1994]. Термин «прелогичности» происходит от французского *prelogique*, что дословно означает «дологическое». Прелогическое мышление не является стадией, предшествующей логическому мышлению, но эти мышления тесным и взаимным образом переплетаются [Верстин, 2013]. И.С.Верстин раскрывает прелогичность мышления в том смысле, что мышление первобытного человека «игнорировало законы формальной логики» [Верстин, 2013]. Коллективные представления людей подчинялись закону сопричастности как основы отождествления.

Таким образом, основы формирования логического мышления уже были заложены в эпоху первобытности. Об этом и свидетельствует появление первых математических понятий в эпоху первобытности. Математические понятия не подвергались мыслительным операциям, а принимались как данность сопричастности ко всему живому [Лосев, 1994].

Древний мир (IV тыс. до н.э. – 476 г. н.э.)

Древний Восток

Упоминание о мышлении Древнего Востока можно найти в работах Джамирзаева С.М. [Джамирзаев, 1998], Муравьева В.В. [Муравьев, 2009], Алкон Е.М. [Алкон, 2001] и др.

Проанализировав их труды и развитие математического образования, которое представлено такими дисциплинами, как *арифметика, теория чисел, логика, геометрия*, можно выделить у людей Древнего Востока *абстрактный тип мышления*. Абстракция происходит от латинского слова *abstractio*, что означает отвлечение, то есть формирование представлений, понятий, суждений происходит в процессе отвлечения и пополнения новой информации, не вытекающей из предыдущих знаний [Философский энциклопедический словарь, 1983]. Абстрактное мышление относится к рациональному познанию явлений природы, то есть ему присущи

характеристики, указанные в работе Е.М. Алкон: рационализм, динамизм, устремленность, предпочтение [Алкон, 2001]. Также этому находит подтверждение и то, что в Египте начали складываться элементы математики как науки. Техника вычислений еще примитивна, но методы не единообразны [Рыбников, 1960]. Правила вычислений не обосновывались. Доказательством служил факт наличия этих правил. Как писал математик М.Я. Выгодский, дошедшие до нас математические египетские тексты содержат только схему решения задачи, но не содержат ни ее анализа, ни ее обоснования [Выгодский, 1967].

Таким образом, *мышление людей Востока в эпоху Древнего мира – абстрактное мышление, в основе которого лежит рациональное познание природы. Особенность рационального познания заключается в целенаправленной деятельности, где явления природы получили систематизированное изложение в древнем сознании.*

В Древнем Востоке происходит бурное развитие математики. Период развития математического образования в эпоху Древнего Востока считается периодом зарождения математики [Рыбников, 1960].

Математическое образование носило практикоориентированный религиозный характер. В Древнем Египте информация фиксировалась посредством разветвленной системы знаков, символов и формул, основанных на принципах парности, одновременности и ассоциаций [Кларк, 2002]. Большую роль играла сила словесного искусства [Ancient Egyptian magic, 2002, Wilson, 2003].

Наряду с религией изучались *арифметика, теория чисел, логика, геометрия*. Ученики должны были постичь абсолютную истину и реальность. Срок обучения для детей высшей касты составлял 12 лет.

Конфуций (первый учитель в Китае) создал школу, в основе которой были диалоги учителя и учеников, основанные на классификации и сравнении фактов и явлений, подражании образцам.

В эпоху Древнего мира происходит отделение умственного труда от физического. Физический труд становится уделом рабов.

Дети рабовладельцев посещали школы жрецов, писцов, гончаров, различные мастерские.

В царских школах велась подготовка к профессии - ремесленники, торговцы, музыканты, писцы, медики и т.д.

Военное дело было строго специального сословия – профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми упражнениями развивать силу, выносливость, ловкость.

Античная эпоха

Упоминание о мышлении Античной эпохи можно найти в работах Аристотеля, Парменида, Платона, Сократа, Протагора, Квантилиана и др.

Философ Платон

Мышление – «припоминание душой человека того, что она знала до вселения в тело» [Черникова, 2014]. Отождествляет мышление с беззвучной беседой сам с собой.

Философ Аристотель

«Мышление – деятельность высшего Ума, а человеческое мышление – рассудок» [Черникова, 2014]. Согласно Аристотелю мыслительный процесс осуществляется с помощью понятий, суждений и умозаключений.

Аристотель выдвинул первую логическую теорию, согласно которой основные логические операции: дедукция, индукция. Согласно Пифагору основным методом обучения был индуктивный путь освоения знаний, то есть от простого к сложному.

Также Аристотель определил смысловые сущности понятия, суждения и умозаключения. Протагор, говоря о мысли, выражающейся в логосе, подтверждает логическую теорию Аристотеля.

Философ Парменид

«Бытие тождественно мышлению» [Переверзева, 2018].

Парменид впервые сформулировал критерий реальности, указывая на то, что «подлинная реальность, которую можно усмотреть «очами разума», инвариантна и извечно сохраняется, просвечиваясь через пелену наблюдаемых, непрестанно изменяющихся явлений» [Овчинников, 2016].

Парменид разделил истину и мнение [Овчинников, 2016]. Истина – неоспоримый факт того, что произошло, с одной стороны, а, с другой стороны, доказанное неоспоримое высказывание. Мнение – высказывание, предположение, все то, что нуждается в подтверждении. Тем самым Парменид утверждает о рационализации информации, то есть использование информации по мере необходимости, тем самым происходит становление логического мышления [Овчинников, 2016]. Когда говорим об истине, она бессознательно тоже подвергается сомнению, для правильности мнения необходимо выстроить логическую цепочку.

Философ Сократ

«В размышлениях Сократа проводится дихотомия между самосознательным мышлением, мышлением, отдающим отчет, понимающим свою природу, и безотчетным мышлением (кажущимся мышлением)» [Голбан, 2014].

«Для Сократа мысль не просто отражает предмет, а определяет его, исходя из единого, всеобщего» [Голбан, 2014]. То есть предмет является частью всего единого, всеобщего, соответственно характеризуется определенными свойствами, которые воспринимаются и осознаются в процессе мышления, тем самым мышление носит отвлеченно логический характер.

Философ Протагор

О природе мышления: «мысль должна выражать в логосе то, что человек обнаруживает в непосредственном опыте, быть как бы зеркалом опыта: выражать то, что видно и воспринимаемо» [Голбан, 2014].

Педагог Квантилиан

«Все дети являются сообразительными от природы, и нуждаются только в правильном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных особенностей» [Первакова, 2005].

Педагог Квантилиан делает акцент на природных данных детей. Для развития их мышления необходимо правильно их обучить и воспитать, ориентируясь на природные задатки.

Древнегреческий философ, математик Пифагор

Пифагору были присущи различного рода математические доказательства, что способствовало развитию принципов точного рационального типа мышления [Сpirкин, 1988]. Тем самым происходит формирование логического мышления.

Получение образования в эпоху Античности использовалось с прагматичной точки зрения для того, чтобы обеспечить военную или политическую карьеру, активное участие в общественной и государственной жизни. Коллегии юношества были созданы для формирования римской правящей элиты. Для организации военной подготовки – легионы и школы всадников.

Математическое образование носило практикоориентированный философский характер.

В эпоху античности было сделано много математических открытий. Возникновение систем счисления (римская, аттическая и др.). Операции с целыми числами, извлечение корней, вычисления с дробями, задачи архитектуры и землемерия, уравнения первой и второй степеней. Геометрическое доказательство теоремы Пифагора. Абстрагирование и систематизация геометрических сведений. Открытие иррациональности. Открыт метод исчерпывания – «предшественник» метода пределов. Найдены квадратуемые фигуры, ограниченные кривыми линиями. Теория отношений (алгоритм Евклида – алгоритм попеременного вычитания). Теория конических сечений Апполония.

Математическое образование было представлено дисциплинами: *основы математики, логика, геометрия, арифметика, теория чисел, геометрическая алгебра (геометрические предложения, интерпретирующие алгебраические тождества).*

Таким образом, *мышление людей Античной эпохи – абстрактно-логическое мышление, в основе которого лежит рациональное познание природы, опираясь на абстрактные понятия и логические операции с ними. Особенность рационального познания заключается в целенаправленной деятельности, где явления природы получили индуктивно-дедуктивное изложение в древнем сознании.*

Сложившийся тип мышления в Античной эпохе подтверждает и развитие математического образования в это время, для которого характерны систематизация математических понятий, логическая последовательность открытия математических понятий. Математика выделяется в самостоятельную науку. Происходит абстрагирование и систематизация математических понятий. Открытие иррациональности. Выдвинуты принципы построения математики как дедуктивной науки [Анциферова, Зубова, Острая, 2017]. «Начала» Евклида – основа современных школьных учебников по геометрии.

Древнее славянское государство

Упоминание о мышлении древних славян эпохи Древнего мира можно найти в работах К. Юнга, В.А. Мальцевой, Склипис Е.В. и др.

Психолог и педагог Карл Юнг

Выделил особый «мифологический» стиль мышления, характерный для древних славян, при котором славяне испытывали некоторую форму мистического участия к объектам осмысливания.

Педагог Мальцева В.А.

Согласно исследованиям Мальцевой В.А., древним славянам свойственно образное мышление, отличительной особенностью которого является антропоморфизм (одушевление объектов природы) [Мальцева, 2012].

Философ Склипис Е.В.

По его мнению: «Мифологическое мышление есть древнейший и наиболее универсальный сохранившийся способ мышления, совершенно не противоречащий типу современного сознания и уровню знаний, а современные мифы продолжают сопровождать жизнь современного человека во всех сферах жизни, от политики до повседневной жизни и науки» [Склипис, 2015].

К. Юнг, Е.В. Склипис подтверждают мифологический стиль мышления древних славян самой ранней эпохи Древнего мира, что согласуется с высказываниями о мышлении людей

первобытного общества. Между эпохами нет сплошной границы. Одна эпоха плавно переходит в другую.

В.А. Мальцева делает акцент на образном мышлении данной эпохи.

Согласно философскому словарю [Философский энциклопедический словарь, 1983], образ – «результат отражения объекта в сознании человека». Образное мышление – мышление в виде образов, видоизменение которых происходит с помощью мыслительных логических операций.

Таким образом, *мышление древних славян – образное мышление, в основе которого лежит образ явления, отражающийся в результате познания*. Этому свидетельствуют и незначительные достижения в области математики по сравнению с достижениями ученых Древнего Востока и Античности.

Древние славяне занимались земледелием. Было много ремесленников, трудившихся в железоделательных и гончарных мастерских.

В дошедших до нас папирусах упоминается храм Солнца, в котором проводились астрономические наблюдения. Велись вычисления с целыми числами, используя таблицу умножения.

У славян в обиходе был термин «число», слово «цифра» не использовалось, причём числа записывались обычными буквами, снабжёнными специальными символами, титлами. Знаки математических операций имели некоторые отличия в сравнении с современными.

Математическое образование было представлено дисциплинами: *основы математики, логика, геометрия, арифметика, теория чисел*.

В эпоху Древнего мира наибольших достижений в развитии математики постигли ученые античности. И, как следствие, эпоха Античного мира характеризуется формированием абстрактно-логического мышления. Эпоха Древнего Востока – формированием абстрактного мышления. Эпоха древних славян – формированием образного мышления. Это различие подтверждается специфическими различиями в развитии математики у разных народов.

В эпоху античности было сделано много открытий, связанных с абстрагированием и систематизацией математических сведений. Но, в то же время, математика Древнего Востока отличается от математики античной эпохи. Математика античной эпохи развивалась в направлении аксиоматической ветви. Труд Евклида «Начала», относящийся к геометрическим открытиям характеризуется высоким уровнем абстрактности, чем математика Древнего Востока. В Древнем Востоке была более развита конструктивная математика, основанная на единообразном алгоритме, в направлении практической ветви. Об этом свидетельствует труд Чжан Цань «Математика в девяти книгах», относящийся к алгебраическим открытиям. Таким образом, в Древнем Востоке преобладало абстрактное мышление, основанное на ассоциативности. А в эпоху античности – абстрактно-логическое мышление.

Математика древнего славянского государства развивалась более медленными темпами, чем математика Древнего Востока и античности, о чем свидетельствуют дошедшие до нас различные упоминания о математических открытиях. Поэтому мышление древних славян преимущественно было образным.

Заключение

В первобытном обществе, в основном преобладает интеграция мистического и прелогического мышлений. Развитие мышления в эпоху первобытности можно отнести к

теологической стадии развития согласно О.Конту. На этой стадии развития человек стремится все явления объяснить вмешательством сверхъестественных мистических сил, о чем свидетельствуют исследования ученых периода первобытности и дошедшие до нас археологические данные. Соотнеся эту стадию с современными видами логического мышления, ее можно представить как этап развития наглядно-действенного мышления. Это подтверждает и исследование В.В. Глебкина, согласно которому в первобытном обществе основные виды человеческой деятельности связаны с наглядно-действенной формой мышления [Глебкин, 2002].

Формирование мышления в Древнем мире, согласно О.Конту, можно соотнести ко второй стадии, которую проходит человечество в своем умственном развитии – метафизической. Отличием второй стадии от первой является то, что объяснение явлений мира достигается не путем обращения к божественным мистическим силам, а сводится к ссылке на различные выдуманные первосущности, якобы скрывающиеся позади мира явлений, позади всего того, что мы воспринимаем в опыте, основу которого они составляют. Согласно современным видам логического мышления, в эпоху Древнего мира было сформировано наглядно-образное мышление.

Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего развития теоретических и эмпирических исследований в области формирования логического мышления.

Библиография

1. Ancient Egyptian magic: text, ritual, and religious innovation. Innovations: text, technologies and New Media in Ancient Worlds and Contemporary Cultures. University of Washington, 2002. Vol. I.
2. Levi-Strauss K. *Strukturnaja antropologija* [Structural Anthropology]. - Moscow: Nauka Publ., 1985. 536 p. (In Russian). С. 30.
3. Wilson P. *Sacred signs: Hieroglyphs in Ancient Egypt.* – Oxford University Press, 2003. 103 p.
4. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада, континуальное и дискретное. Дисс. докт. искусств., Рос. ин-т истории искусств, Владивосток. 2001. 421 с.
5. Анциферова Л.М., Зубова И.К., Острая О.В. О курсе истории прикладной математики для манистрантов направления подготовки «Прикладная математика и информатика» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. №7. С. 3-9.
6. Верстин И.С. Гибкость понятий и проблема формализации «прелогичности» в этнологической концепции Л.Леви-Брюля». // Вестник Университета. 2013. №13. С 181-191.
7. Вершинин М.А. Теория проектирования системы формирования логического мышления шахматистов. Дисс. докт. пед. наук, Волгогр. гос. акад. физ. культуры, Волгограду 2005. 506 с.
8. Выгодский М.Я. Арифметика и алгебра в Древнем мире. М.: Наука, 1967. 368 с.
9. Глебкин В.В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен. Диссертация канд. философ. наук. 2002. 180 с.
10. Голбан Н. Учение Сократа о разуме. Журнальный клуб «Интелрос Credo New». 2014. №4.
11. Джамирзаев С.М. Проблемы древней этнической истории Грузии и Кавказа к древней истории нахкских племен III-I тысячелетия до н.э. Дисс. докт. ист. наук, Тбилиси, 1998. 303 с.
12. Кларк С. Священные традиции Древнего Египта. М., 2002. С. 6.
13. Коляда Е.П. Развитие логического мышления учащихся-подростков на примере межпредметных задач: Математика, информатика. Дисс. канд. пед. наук, Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, 1996. 153 с.
14. Корниенко А.Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности/А.Ф. Корниенко// Научный диалог. 2013. №4(16). С.49-62
15. Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию. М., 1998. 296 с.
16. Леви-Брюль Л. Первобытный менталитет. СПб.: Европейский дом. 2002. 400 с.
17. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс. 1994. 608 с.
18. Лосев А.Ф. Логическая теория числа // Вопросы философии. 1994. №11. С. 81-134.
19. Лосев А.Ф., Чистякова Н.А., Бородай Т.Ю. и др. Античность как тип культуры. М.: Наука. 1988. 336 с.
20. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников: Учеб. пособие по спецкурсу. М., 1987.

21. Мальцева В.А. Формирование художественной культуры студентов и школьников на материале этнических арт-объектов с использованием компьютерных технологий // Вестник ЮУрГУ. 2012. №14. С. 70-75.
22. Муравьев В.В. Культурные факторы динамики народонаселения в первобытном обществе и древних цивилизациях Востока. Дисс. докт. филос. наук, С.-Петерб. гос. ун-т, Санкт-Петербург, 2009. 309 с.
23. Мустафина С.Ф. Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов, Дисс. канд. пед. наук, Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования, Казань, 2001. 206 с.
24. Овчинников Н.Ф. Парменид - чудо античной мысли - и непреходящая идея инвариантов / Поиски понимания: избранные произведения по истории и философии науки. М., «Новый хронограф», 2016. 389 с.
25. Первакова С.А. Гуманистические идеи Марка Фабия Квинтилиана: 35-96 гг. н.э. Дисс. канд. пед. наук, Карачаево-Черкес. гос. ун-т, Карачаевск, 2005. 145 с.
26. Переверзева М.В. Алсаторика как принцип композиции: Учебное пособие. СПб.: Лань: Планета музыки. 2018. 604 с. С. 27.
27. Рыбников К.А. История математики. М.: Изд-во Моск. Университета. Т.1. 1960. 191 с.
28. Склипис Е.В. Проявления архаичных славянских мифологических представлений в фольклоре. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2015. Том 1 (67). № 2. С 103–113.
29. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов. М.: Политиздат. 1988. 592 с.
30. Философский энциклопедический словарь / Гл.редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. М.: Советская Энциклопедия, 1983. 840 с.
31. Черникова И.В. Мышление в аспекте трансдисциплинарных исследований. Бюллетень сибирской медицины // 2014. Т.13 №4 С. 149-155.
32. Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1995.

The historical roots of the development of the term “Logical thinking” (primitive society, the ancient world)

O’lga A. Lyubyagina

Lecturer,
Kazan Cooperative Institute (branch),
Russian University of Cooperation,
420081, 58, Nikolay Ershov st., Kazan, Russian Federation;
e-mail: o.a.basova@mail.ru

Alsu R. Kamaleeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher,
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
420039, 12, Isaeva st., Kazan, Russian Federation;
e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Abstract

The historical analysis of the development of the term «logical thinking» in primitive society and the Ancient world is presented. It is shown that the thinking of primitive people is based on a special logic, based on the material features and connections of natural phenomena, where mythological constructors act as images. The peculiarity of archaic logic is that the methods of generalization and representation of the General were based on logical connections, in which the concrete is not separated from the abstract, the image from the idea, the symbol from reality. It is

shown that in the era of the Ancient world the greatest achievements in the development of mathematics were comprehended by scientists of antiquity. And, as a consequence, the era of the Ancient world is characterized by the formation of abstract and logical thinking, the era of the Ancient East – the formation of abstract thinking, the era of the ancient Slavs – the formation of creative thinking. Mathematics of the ancient era developed in the direction of the axiomatic branch. In the Ancient East was more developed constructive mathematics, based on a uniform algorithm in the direction of the practical branch. Mathematics of the ancient Slavic state developed more slowly than mathematics of the Ancient East and antiquity.

For citation

Lyubyagina O.A., Kamaleeva A.R. (2019) Istoricheskiye korni razvitiya termina «Logicheskoye myshleniye» (Pervobytnoye obshchestvo, Drevniy mir) [The historical roots of the development of the term “Logical thinking” (primitive society, the ancient world)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 313-324.

Keywords

Logical thinking, primitive society, the Ancient East, the era of antiquity, the ancient Slavic state.

References

1. Alkon E.M. Musical thinking of East and West, continual and discrete. Diss. Doct. Arts., Ros. Institute of Art History, Vladivostok. 2001.421 s.
2. Ancient Egyptian magic: text, ritual, and religious innovation. Innovations: text, technologies and New Media in Ancient Worlds and Contemporary Cultures. University of Washington, 2002. Vol. I.
3. Antsiferova L.M., Zubova I.K., Acute O.V. About the course in the history of applied mathematics for demonstrators in the field of training “Applied Mathematics and Computer Science.” // Bulletin of the Orenburg State University. 2017. No. 7. C. 3-9.
4. Chernikova I.V. Thinking in the aspect of transdisciplinary research. Bulletin of Siberian medicine // 2014. V.13 No. 4 S. 149-155.
5. Clark S. Sacred Traditions of Ancient Egypt. M., 2002.S. 6.
6. Dzhamirzaev S.M. Problems of the ancient ethnic history of Georgia and the Caucasus to the ancient history of the Nakhkh tribes of the III-I millennium BC Diss. Doct. East. Sciences, Tbilisi, 1998.330 s.
7. Glebkin V.V. Theoretical thinking as a cultural-historical phenomenon. The dissertation is Candidate of Philosophy. 2002.180 s.
8. Golban N. Teachings of Socrates on the mind. Journal Club Intelros Credo New. 2014. No4.
9. Jung K.G. Psychological types. M., 1995.
10. Kolyada E.P. The development of the logical thinking of teenage students on the example of interdisciplinary tasks: Mathematics, computer science. Diss. Cand. ped Sciences, Saratov. state un-t them. N.G. Chernyshevsky, Saratov, 1996.153 s.
11. Kornienko A.F. The essence of the processes of thinking and thought activity / A.F. Kornienko // Scientific dialogue. 2013. No4 (16). S.49-62
12. Krushevsky N.V. Selected works on linguistics. M., 1998.296 s.
13. Levi-Strauss K. Strukturnaja antropologija [Structural Anthropology]. - Moscow: Nauka Publ., 1985.536 p. (In Russian). S. 30.
14. Levy-Bruhl L. Primitive mentality. SPb .: European House. 2002.400 p.
15. Levy-Bruhl L. Supernatural in primitive thinking. M .: Pedagogy-Press. 1994.608 p.
16. Losev A.F. Logical number theory // Questions of philosophy. 1994. No. 11. S. 81-134.
17. Losev A.F., Chistyakova N.A., Boroday T.Yu. and others. Antiquity as a type of culture. M .: Science. 1988.336 s.
18. Maltseva V.A. The formation of the artistic culture of students and schoolchildren based on the material of ethnic art objects using computer technology // Bulletin of YuurGu. 2012. No. 14. S. 70-75.
19. Maximov L.K. The formation of mathematical thinking in primary school students: Textbook. special course allowance. M., 1987.

20. Muravyov V.V. Cultural factors of population dynamics in primitive society and ancient civilizations of the East. Diss. Doct. Philos. Sciences, St. Petersburg. state Univ., St. Petersburg, 2009.309 s.
21. Mustafina S.F. The formation of the culture of logical thinking of the future primary school teacher, Diss. Cand. ped Sciences, Inst. wednesday education Ros. Acad. Education, Kazan, 2001.206 p.
22. Ovchinnikov N.F. Parmenides - the miracle of ancient thought - and the enduring idea of invariants / Search for understanding: selected works on the history and philosophy of science. M., The New Chronograph, 2016.398 s.
23. Pereverzeva M.V. Aleatorics as a Composition Principle: Textbook. SPb.: Doe: Planet of music. 2018.604 s. S. 27.
24. Pervakova S.A. The humorous ideas of Marc Fabius Quintilian: 35-96 AD Diss. Cand. ped Sciences, Karachay-Cherkess. state University, Karachaevsk, 2005.145 s.
25. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Editor-in-chief: L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. M.: Soviet Encyclopedia, 1983. 840 p.
26. Rybnikov K.A. The history of mathematics. M.: Moscow Publishing House. University. T.1. 1960.191 s.
27. Sklipis E.V. Manifestations of archaic Slavic mythological representations in folklore. // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philosophy. Political science. Culturology. 2015. Volume 1 (67). No. 2. From 103–113.
28. Spirkin A.G. Fundamentals of Philosophy: Textbook for universities. M.: Politizdat. 1988.592 s.
29. Vershinin M.A. The theory of designing a system for the formation of logical thinking of chess players. Diss. Doct. ped Sciences, Volgogr. state Acad. physical Culture, Volgograd 2005. 506 p.
30. Verstin I.S. Flexibility of concepts and the problem of formalizing "prelogicity" in the ethnological concept of L. Levy-Bruhl. " // Bulletin of the University. 2013. No.13. From 181-191.
31. Vygotsky M.Ya. Arithmetic and Algebra in the Ancient World. M.: Nauka, 1967.368 s.
32. Wilson P. Sacred signs: Hieroglyphs in Ancient Egypt. - Oxford University Press, 2003. 103 p.

УДК 372.881.161.1

Интернет-ресурсы в обучении русскому языку в вузах Китая: результаты анкетированного опроса китайских русистов

Ван Юэхань

Аспирант,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail: wang491843999@mail.ru

Аннотация

Данная статья представляет анализ опроса китайских преподавателей об использовании интернет-ресурсов при обучении китайских учащихся русскому языку в вузах Китая (ТБУ/А2 в российской государственной образовательной системе по русскому языку как иностранному) и (ТРЯ4/Т в китайской государственной образовательной системе). Целью данной статьи было установить, насколько важным для китайских преподавателей русского языка является использование сетевых ресурсов на русском языке в учебном процессе, определить интернет-ресурсы, пользующиеся наибольшей популярностью у китайских преподавателей-русистов, а также выяснить достоинства и недостатки российских и русскоязычных китайских интернет-ресурсов, с точки зрения целесообразности их интеграции в учебный процесс. Как представляется, руководству университетов, кафедр русского языка и самим преподавателям-русистам необходимо в полной мере использовать сетевые российские и русскоязычные китайские ресурсы для того, чтобы стимулировать интеллектуальный потенциал учащихся и эффективно повышать их уровень владения русским языком, что способствуют вхождению китайских учащихся в аутентичную русскоязычную лингвокультурную среду и благоприятствует повышению уровня преподавания русского языка китайскими русистами в китайских высших учебных заведениях.

Для цитирования в научных исследованиях

Ван Юэхань. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку в вузах Китая: результаты анкетированного опроса китайских русистов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 325-336.

Ключевые слова

Интернет-ресурсы, русский язык как иностранный, использование интернет-ресурсов, обучение русскому языку в Китае, русский язык в Китае.

Введение

Начало XXI века отмечено активным проникновением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизнедеятельности общества. Одной из таких сфер общественной жизни является образовательная сфера, которая сегодня испытывает сильное влияние ИКТ на все структурные звенья педагогической системы: концепции, целей, содержания, моделей, форм, методов, технологий, процесса обучения, средств обучения, а также участников процесса обучения, модернизируя всю образовательную парадигму. Об этих ключевых тенденциях пишут в своих научных работах российские и китайские исследователи (Азимов Э.Г., Богомолов А.Н., Горошко Е.И., Корсунова, Полат Е.С., Титова С.В., Чжан Сяобин, Чжан Цзыли, Юй Цзе и др.).

Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) обучения, прежде всего мультимедиа и Интернет дают основание для создания и обеспечения индивидуализации, интерактивности обучения, моделирования специальной обучающей среды и др., поиску новых форм и методов и средств обучения, делая процесс обучения современным, отвечающих духу и требованиям времени. Как отмечают исследователи, под воздействием информационно-коммуникационных технологий в Китае наметился определенный сдвиг в традиционной системе высшего образования в сторону интеграции этих технологий в учебный процесс. Китайские и российские методисты, работающие в высших учебных заведениях Китая, активно изучают лингводидактический потенциал ИКТ с целью их использования при обучении иностранным, в частности русскому как иностранному языкам

В статье «К вопросу о типах образовательных интернет-ресурсов, используемых при обучении русскому языку как иностранному в вузах Китая [Ван Юэхань, 2019, 105-108] нами были описаны основные типы китайских интернет-ресурсов на русском языке, которые наиболее часто используются китайскими преподавателями русского языка в учебном процессе.

Целью данной статьи было установить, насколько важным для китайских преподавателей русского языка является использование сетевых ресурсов на русском языке в учебном процессе, определить интернет-ресурсы, пользующиеся наибольшей популярностью у китайских преподавателей-русистов, а также выяснить достоинства и недостатки российских и русскоязычных китайских интернет-ресурсов, с точки зрения целесообразности их интеграции в учебный процесс.

Анализ результатов анкетированного опроса китайских преподавателей русского языка

Для решения данной цели было проведен анкетированный опрос китайских преподавателей русского языка, проанализированы ответы, сделаны выводы.

Представим анализ результатов проведенного исследования.

В опросе приняло участие 67 преподавателей-русистов из 10 китайских вузов: Пекинский университет иностранных языков, Пекинский второй университет иностранных языков, Северо-Восточный педагогический университет, Хэйлуцзяньский университет, Харбинский педагогический университет, Даляньский университет иностранных языков, Шанхайский университет иностранных языков, Чаньчуньский технический университет, Синьцзянский педагогический университет, Цилиньский университет иностранных языков Хуацзяо. Китайские специалисты преподают русский язык для китайских учащихся, владеющих русским языком в объеме ТБУ/А2 в российской государственной образовательной системе по русскому

языку как иностранному и ТРЯ4/Т в китайской государственной образовательной системе по таким учебным дисциплинам, как «Практический русский язык», «Обучение чтению художественной литературы на русском языке», «Обучение говорению», «Обучение грамматике», «Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык» и др.).

Исследование было проведено в дистанционной форме в августе-сентябре 2018 года на базе кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Опросный лист, предложенный китайским преподавателям, состоял из 15 вопросов, предлагавших письменные ответы на различные типы открытых и закрытых вопросов: альтернативный вопрос (выбор только одного варианта ответа), множественный выбор (выбор одного или нескольких вариантов ответа из множества), открытый вопрос (опрашиваемый должен был оставить ответ в свободном поле). В качестве иллюстрации представим в таблице 1 фрагмент опросного листа.

В таблице 1 сформулированы вопросы на русском и китайском языках, которые были предложены китайским преподавателям русского языка.

Таблица 1 – Фрагмент анкеты с вопросами на русском и китайском языках

Вопросы на китайском языке	Вопросы на русском языке
1. 您在俄语课堂教学中常常使用网络资源吗? a) 常常 б) 不常 в) 不使用	1. Часто ли Вы используете интернет-ресурсы на занятиях по русскому языку? a) часто б) редко в) вообще не использую
2. 您觉得网络资源是否有利于提高俄语教学效果? a) 是 б) 不是 в) 还行	Как Вы считаете, способствует ли повышению эффективности обучения русскому языку использование интернет-ресурсов? a) да б) нет в) затрудняюсь ответить
您常常使用国内的网络资源还是俄罗斯的? a) 国内 б) 俄罗斯	3. Какие интернет-ресурсы Вы чаще используете на занятиях: китайские или российские? a) китайские б) российские
4. 以下哪些国内的网络教学资源您常常使用?(您可以选出以下几个) a) 大外俄语中心 б) 潮流俄语 в) CRI俄语广播 г) 中国国际广播电视台 д) 央视俄语国际频道 е) 俄语俄罗斯 ж) 俄语学习网 з) 图书馆数据库 и) 中国知网 к) 沪江俄语 л) 俄语之家	Какие образовательные и прикладные китайские интернет-ресурсы Вы чаще всего используете на своих занятиях по русскому языку? (Вы можете отметить несколько интернет-ресурсов) a) Центр русского языка Даляньского института иностранных языков б) Модный русский язык в) CRI-русское радио г) Международное радио КНР по русскому языку д) CCTV-русский е) Образовательный портал «Русский язык и Россия» ж) Образовательный портал по изучению русского языка з) Библиотеки и) CNKI к) Образовательный портал русского языка «Хуцзян» л) Ruclub (Русский клуб)

Вопросы на китайском языке	Вопросы на русском языке
请您填写还有哪些您常使用的国内网络资源?	5. Укажите, какие еще китайские ресурсы вы используете на занятиях по русскому языку?
以下哪些俄罗斯的网络资源您常常使用? а) Президент 网 б) 俄罗斯政府网站 в) 俄罗斯新闻传媒网 г) 俄罗斯第一频道 д) 俄罗斯第五频道 е) 俄罗斯俄语构词网 ж) 俄罗斯各大俄语学习网站 з) 俄罗斯高校图书馆	6. Какие российские прикладные и образовательные интернет-ресурсы Вы чаще всего используете на своих занятиях по русскому языку? (Вы можете отметить несколько интернет-ресурсов) а) Официальный сайт Президента РФ б) Сайты органов государственной власти РФ в) Электронные российские СМИ г) Первый канал российского ТВ д) Пятый канал российского ТВ е) Открытый морфологический словарь русского языка «Морфология. Ру» ж) Российские порталы по изучению русского языка з) Российские электронные библиотеки
请您写出还有哪些您常用的俄罗斯网络资源?	7. Укажите, какие еще российские интернет-ресурсы вы используете на занятиях по русскому языку?
您觉得使用俄罗斯网络资源有哪些好处? а) 科学性 б) 权威性 в) 准确性 г) 方便 д) 资源齐全	8. Каковы основные аргументы, на ваш взгляд, почему российские интернет-ресурсы пользуются популярностью в китайской аудитории? (Вы можете отметить несколько аргументов) а) научность б) авторитетность в) точность изложения г) удобство навигации д) полнота информации, представленной в ресурсах
您觉得使用俄罗斯网络资源还有哪些好处?	9. Укажите еще аргументы, почему российские интернет-ресурсы пользуются, на ваш взгляд, большей популярностью в китайской аудитории, чем китайские?
您觉得使用国内网络资源有哪些好处? а) 方便查询 б) 中俄双语 в) 信息量大 г) 资源齐全	10. Каковы основные аргументы, на ваш взгляд, почему китайские интернет-ресурсы пользуются популярностью в китайской аудитории? (Вы можете отметить несколько аргументов) а) удобство поиска информации б) материалы представлены на русском и китайском языках в) разнообразие представленной информации г) полнота информации, представленной в ресурсах
您觉得实用国内网络资源还有什么好处? (可用俄语或汉语)	11. Укажите еще аргументы, почему на ваш взгляд, китайские интернет-ресурсы пользуются популярностью в китайской аудитории? (на китайском или на русском)
您觉得使用国内网络资源有哪些弊端? а) 不具有权威性 б) 资源不齐全 в) 没有好的资源来源	12. Как вы думаете, каковы недостатки использования китайских интернет-ресурсов при обучении русскому языку китайцев? а) недостаточно авторитетны для китайской аудитории б) недостаточно полно представлена информации о России в) ненадежный источник информации
您觉得使用国内网络资源还有哪些弊端?	13. Как вы думаете, каковы недостатки использования российских интернет-ресурсов при обучении русскому языку китайцев?

Вопросы на китайском языке	Вопросы на русском языке
<p>您觉得使用俄罗斯网络资源有哪些弊端？</p> <p>a) 不方便查询</p> <p>б) 信息繁杂</p> <p>в) 不知道哪些网络资源较好</p>	<p>14. Как вы думаете, в чем заключается недостаток использования российских интернет-ресурсов ?</p> <p>a) неудобство поиска информации</p> <p>б) сложность понимания представленной информации</p> <p>в) избыточность информации</p> <p>г) неумение определять качество интернет-ресурса</p>
<p>15. 您觉得使用俄罗斯网络资源还有哪些弊端？</p>	<p>15. Как вы думаете, в чем еще заключается недостаток использования российских интернет - ресурсов ?</p>

В опросный лист было включено 19 образовательных и прикладных интернет-ресурсов, среди которых 8 российские и 11 китайские. В таблице 2 указаны различные типы интернет-ресурсов, которые преподаватели-русисты наиболее часто используют на занятиях по русскому языку в китайской университетской аудитории.

Таблица 2 – Список некоторых российских и китайских интернет-ресурсов на русском языке, представленных в опросном листе

Китайские интернет-ресурсы	Российские интернет-ресурсы
<p>Русскоязычные официальные Wechat аккаунты. С помощью мессенджера «WeChat» работают популярные русскоязычные официальные аккаунты, в которых ежедневно публикуют новости и материалы на русском языке по аудио, чтению, говорению и т.д. Чтобы использовать их, необходимо скачать WeChat в мобильном телефоне. (http://www.xn----7sbeb4aoh7cm8a.xn--p1ai/russian-wechat-official-account/)</p> <p>a) Центр русского языка Даляньского института иностранных языков.</p> <p>б) Модный русский язык.</p> <p>в) CRI-русское радио - международный радиовещательный канал Китая на русском языке.</p> <p>г) Ruclub (Русский клуб)</p>	<p>Официальный сайт Президента РФ (http://www.kremlin.ru/)</p>
<p>Международное радио Китая (МРК), вещающее на русском языке (http://russian.cri.cn/)</p>	<p>2. Сайты органов государственной власти РФ (http://government.ru/) (http://www.gov.ru/) (http://duma.gov.ru/)</p>
<p>CCTV-Русский – Центральное телевидение Китая (веб-портал на русском языке) (http://tv.cctv.com/cctvrussian/)</p>	<p>3. Электронные российские СМИ (https://russian.rt.com/) (http://www.vesti.ru/) (https://ria.ru/) (https://tass.ru/)</p>
<p>Образовательный портал русского языка «Хуцзян» (https://ru.hujiang.com/)</p>	<p>4. Первый канал российского телевидения (https://www.1tv.ru/).</p>
<p>Образовательный портал по изучению русского языка (http://ru.tingroom.com/xuexi/)</p>	<p>5. Пятый канал российского телевидения (https://www.5-tv.ru/)</p>

Китайские интернет-ресурсы	Российские интернет-ресурсы
Электронные библиотеки китайских университетов а) Веб-портал ВаньФань - национальной инфраструктуры знаний Китая (http://www.wanfangdata.com.cn/index.html) б) Электронная библиотека Хэйлунцзянского университета (http://210.46.107.20/) в) CNKI - Портал национальной инфраструктуры знаний Китая (http://www.cnki.net/)	Открытый морфологический словарь русского языка «Морфология.Ру» (http://www.morfologija.ru/)
	Российские порталы по изучению русского языка а) образование на русском языке (https://pushkininstitute.ru/learn) б) Best Language (https://best-language.ru/)
	8. Российские электронные библиотеки: а) Электронные библиотеки российских вузов: Российская государственная библиотека (https://www.rsl.ru/) Научная библиотека МГУ (http://nbgmu.ru/) Научная библиотека имени А.М. Горького СПбГУ http://www.library.spbu.ru/er/ecat.html б) Электронные библиотеки Рунета: http://www.spsl.nsc.ru/win/nelbib/navreb.htm https://www.shpl.ru/readers/helpful_links/free_ebooks/ https://mel.fm/knigi/5642301-library

Анализ результатов анкетированного опроса исследования позволил получить определенную картину, которую мы проиллюстрируем в виде четырех таблиц и прокомментируем следующим образом.

1. Как показали результаты анкетирования по первой группе вопросов, 73.13% опрошенных преподавателей китайских вузов часто используют интернет-ресурсы в практике преподавания русского языка китайским студентам против 2.99% преподавателей, которые вообще не проводят свои занятия по русскому языку с использованием возможностей Интернета. 79,1% респондентов полагают, что использование интернет-ресурсов полезно для повышения эффективности процесса обучения русскому языку в китайской аудитории. Такая положительная динамика свидетельствует о том, что в Китае преподаватели русского языка уже начали в большей степени интегрировать интернет-ресурсы в учебный процесс, модернизируя таким образом, традиционную модель обучения.

Отвечая на вопрос о том, какие интернет-ресурсы преподаватели чаще всего применяют на занятиях – китайские или российские, 61.19% опрошенных выбирают российские интернет-ресурсы, а 38.81% - китайские.

Рисунок 1 наглядно иллюстрирует ответы респондентов на первые три вопроса анкеты.

Объяснение выбора китайскими преподавателями российских ресурсов будет дано ниже. можно объяснить

1. В опросном листе была еще одна группа вопросов, касающаяся категорий китайских образовательных и прикладных интернет-ресурсов, еще ресурсы из контактного сервиса Wechat, которые в большей степени используют китайские преподаватели на занятиях по русскому языку.

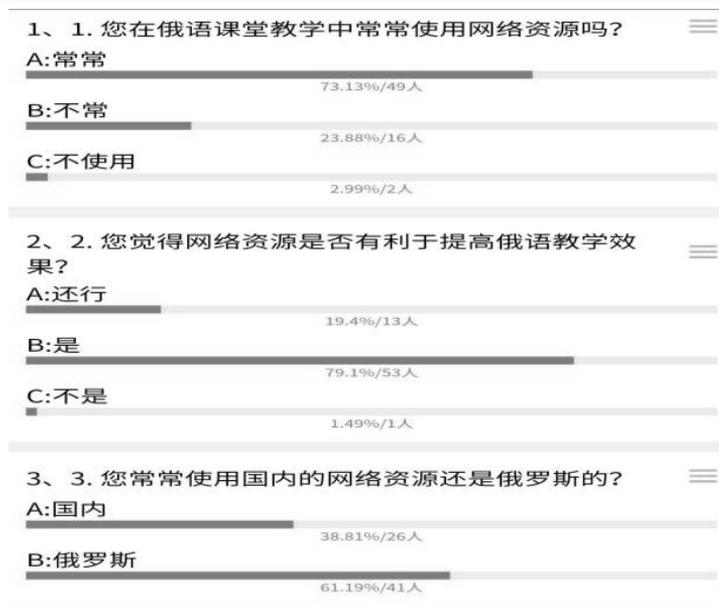


Рисунок 1 – Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 1-3

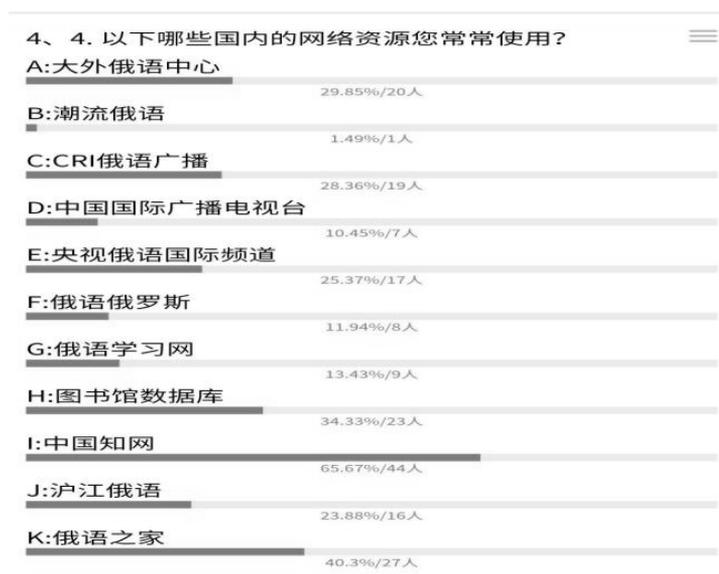


Рисунок 2 – Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 4

Как показал рисунок 2: среди образовательных ресурсов 65.67% опрошенных часто используют на своих занятиях национальную инфраструктуру знаний Китая (CNKI), 23.88% используют образовательный портал русского языка «Хуцзян», более 30% чаще используют ресурсы из контактного сервиса Wechat, в частности русскоязычные официальные аккаунты: «Русский клуб», Центр русского языка Даляньского института иностранных языков и т.д.

Среди китайских прикладных ресурсов, которые преподаватели часто называли, в числе часто используемых на занятиях по русскому языку, были такие, как «Международный радиовещательный канал Китая на русском языке – CRI-русское радио», электронная версия газеты «Женьминьжибао» на русском языке, информационное агентство правительства Китая «Синьхуа» на русском языке. Преподаватели выбирают самые нужные и полезные ресурсы, для

них самыми важными являются точность изложения информации в данных ресурсах и удобство поиска необходимой пользователям информации.

Следует отметить, что кроме указанных вариантов китайских интернет-ресурсов на вопрос 4, помимо ресурсов, указанных в опросном листе, респонденты еще назвали другие ресурсы, часто используемые ими на занятиях по русскому языку. Например, довольно большой процент опрошенных преподавателей используют еще сайт baidu, сайт электронной версии газеты «Женьминь жибао» на русском языке, сайт информационного агентства правительства Китая «Синьхуа» на русском языке и т.д.

На рисунке 3 представлена статистика ответов китайских преподавателей на вопрос: «Какие российские прикладные и образовательные интернет-ресурсы Вы чаще всего используете на своих занятиях по русскому языку?»



Рисунок 3 – Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 6

Как показали результаты опроса, более 46% опрошенных преподавателей-русистов используют российские СМИ, лидерство среди которых принадлежит «Первому каналу». 50.75% преподавателей-русистов отдают свое предпочтение «Первому каналу», а 7.31% часто используют на занятиях по русскому языку сайты органов государственной власти РФ и другие сайты российских электронных средств массовой информации.

Помимо указанных прикладных ресурсов большинство китайских преподавателей часто применяют на практических занятиях по русскому языку российскую поисковую систему и интернет-портал yandex.ru, а также общедоступную интернет-энциклопедию со свободным контентом «Википедия».

В таблице 6 представлены ответы опрошенных китайских преподавателей на следующую группу вопросов. Так, в частности, на вопрос «Как вы думаете, в чем заключаются преимущества использования российских интернет-ресурсов?», 71.64% выбрали ответ «точность и авторитетность», а 47.76% выбрали ответ «полнота ресурсов и удобство навигации», большинство преподавателей еще добавили, что российские ресурсы «настоящие,

новые, и всесторонние», имея в виду, что аутентичная информация, содержащаяся в них, представлена в текстовом и мультимедийном форматах.

На вопрос «Как вы думаете, в чем заключается преимущество использования китайских интернет-ресурсов?», 76.12% считают, что китайские интернет-ресурсы удобнее искать, а 70.15% считают, что ресурсы, имеющие интерфейс на русском и китайском языках удобнее понимать учащимся, что соответствует менталитету китайских учащихся. На вопрос «Как вы думаете, в чем заключается недостаток использования китайских интернет-ресурсов?» 64.18% ответили, что считают количество недостаточным в Китае, а 47.76% отметили, что существующие интернет-ресурсы неавторитетные и неточные. 32.84% опрошенных считают, источник информации является ненаучным. На вопрос «Как Вы думаете, в чем заключается недостаток использования российских интернет-ресурсов?» 64.18% респондентов ответили, что информация сложная и многообразная, поэтому неудобно искать и трудно скачивать, особенно для начинающих. 59.7% ответили, что не знают, какие российские интернет-ресурсы хорошие.

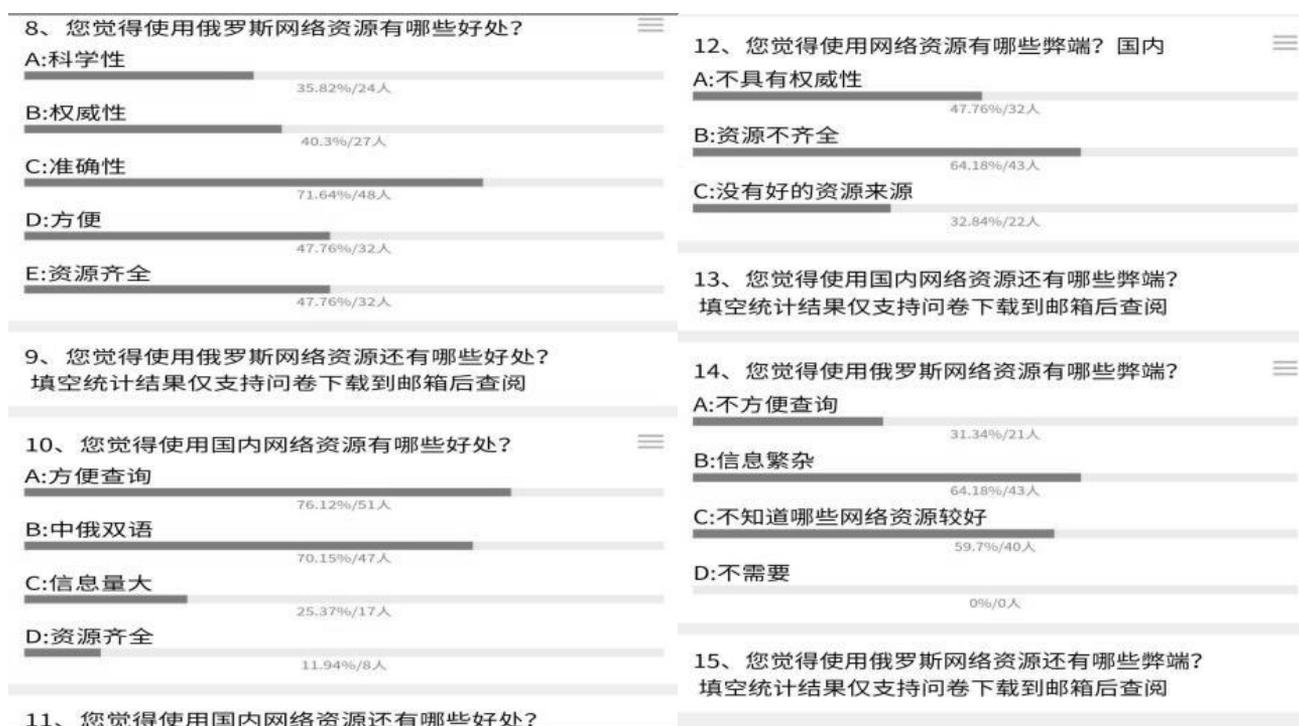


Рисунок 4 – Фрагмент анкеты со статистикой ответов на вопросы 8-15

Анализ ответов на эту группу вопросов позволил нам прийти к следующим выводам: а) более половины опрошенных китайских преподавателей русского языка выбирают российские ресурсы, а китайские ресурсы выбрала меньшая половина опрошенных; б) у российских и китайских интернет-ресурсов есть преимущества и недостатки, поэтому, делая свой выбор в плане использования российских или отечественных интернет-ресурсов в лингводидактических целях, преподаватели-русисты должны учитывать преимущества и недостатки обоих типов. Ориентируясь на свою аудиторию китайских учащихся и тип занятий, преподавателям следует руководствоваться целями, содержанием и формами обучения при выборе тех или иных интернет-ресурсов, которые они планируют интегрировать в учебный процесс.

Тем не менее, как представляется, руководству университетов, кафедр русского языка и самим преподавателям-русистам необходимо в полной мере использовать сетевые российские и русскоязычные китайские ресурсы для того, чтобы стимулировать интеллектуальный потенциал учащихся и эффективно повышать их уровень владения русским языком, что способствует вхождению китайских учащихся в аутентичную русскоязычную лингвокультурную среду и благоприятствует повышению уровня преподавания русского языка китайскими русистами в китайских высших учебных заведениях.

Заключение

Хотя педагогическое сообщество высказывает общее мнение о том, что быстрое развитие Интернета и информационных технологий предлагают новые идеи для реформы всей китайской системы образования и преподавания русского языка, в частности, однако следует констатировать, что использование всего потенциала интернет-технологий не может быть реализовано в полном объеме по причине доминирования традиционных форм обучения при организации образовательного процесса в современной высшей школе Китая.

Библиография

1. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. М., 2000. 149 с.
2. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). М.: МАКС Пресс, 2008. 315 с.
3. Богомолов А.Н. Интернет-среда в обучении русскому языку как иностранному // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И. П. Лысаковой. СПб.: Сударья, 2010. Т 1. С. 448-455.
4. Ван Юэхань. К вопросу о типах образовательных интернет-ресурсов, используемых при обучении русскому языку как иностранному в вузах Китая // Мир науки, культуры, образования. 2019. 75. С. 105-108.
5. Корсунова О. Слово в защиту хакера, или штрихи к портрету компьютерного поколения. Российский общеобразовательный портал. URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200206207>
6. Сюй Бо. К вопросу о применении интернет-ресурсов в преподавании русского языка // Практика и размышления. 2016. №12. С. 221.
7. Чжан Сяобин. Помощь и влияние Интернета на обучение русскому языку // Маркетинговое обучение. 2016. С. 223-224.
8. Чжан Цзыли. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении русскому языку как иностранному (в условиях китайского языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 164 с.
9. Юй Цзе. Современные тенденции развития русского языка и его преподавание в Китае // Русский язык за рубежом. 1998. 4. С. 75-77.
10. Ян Цзяшэн. Использование Интернет-ресурсов в преподавании русского языка // Русский язык в Китае. 2005. № 3. С. 51-56.

Internet resources in teaching Russian in universities in China: the results of a survey of Chinese Russian scientists

Yuehan Wang

Postgraduate,
Lomonosov Moscow State University,
119991, 1, Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation;
e-mail: wang491843999@mail.ru

Yuehan Wang

Abstract

This article presents an analysis of a survey of Chinese teachers on the use of Internet resources when teaching Chinese students the Russian language in Chinese universities (there is a special standard in the Russian state educational system in Russian as a foreign language and another one in the Chinese state educational system). The purpose of this article was to establish how important it is for Chinese teachers of Russian to use network resources in Russian in the educational process, to determine the Internet resources that are most popular with Chinese teachers and Russian speakers, and to find out the advantages and disadvantages of Russian and Russian-speaking Chinese Internet resources, in terms of the feasibility of their integration into the educational process. It seems that the leadership of universities, departments of the Russian language and the Russian teachers themselves need to make full use of the network of Russian and Russian-speaking Chinese resources in order to stimulate the intellectual potential of students and effectively increase their level of Russian language proficiency, which contribute to the entry of Chinese students into authentic Russian-speaking linguistic and cultural environment and is conducive to improving the level of teaching the Russian language by Chinese Russian scholars in Chinese higher educational institutions.

For citation

Wang Yuehan (2019) Internet-resursy v obuchenii russkomu yazyku v vuzakh Kitaya: rezul'taty anketirovannogo oprosa kitaiskikh rusistov [Internet resources in teaching Russian in universities in China: the results of a survey of Chinese Russian scientists]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 325-336.

Keywords

Internet resources, Russian as a foreign language, use of Internet resources, teaching Russian in China, Russian language in China.

References

1. Azimov E.G. (2000) *Teoriya i praktika ispol'zovaniya komp'yuternykh programm v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [The theory and practice of using computer programs in teaching Russian as a foreign language]. Moscow.
2. Bogomolov A.N. (2010) Internet-sreda v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The Internet Environment in Teaching Russian as a Foreign Language]. In: *Slovo est' Delo: Yubileinyi sbornik nauchnykh trudov v chest' professora I. P. Lysakovoi* [The Word is the Act: An Anniversary Collection of Scientific Papers in Honor of Professor I.P. Lysakova]. St. Petersburg: Sudarynya Publ. Vol. 1.
3. Bogomolov A.N. (2008) *Virtual'naya yazykovaya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (ligvokul'turologicheskii aspekt)* [Virtual language environment for teaching Russian as a foreign language (linguistic and cultural aspect)]. Moscow: MAKSS Press Publ.
4. Korsunova O. *Slovo v zashchitu khakera, ili shtrikhi k portretu komp'yuternogo pokoleniya. Rossiiskii obshcheobrazovatel'nyi portal* [A word in defense of a hacker, or touches on a portrait of a computer generation. Russian educational portal]. Available at: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200206207> [Accessed 06/06/2019]
5. Wang Yuehan (2019) K voprosu o tipakh obrazovatel'nykh internet-resursov, ispol'zuemykh pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuzakh Kitaya [To the question of the types of educational Internet resources used in teaching Russian as a foreign language in Chinese universities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 75, pp. 105-108.
6. Yan Tsyashen. (2005) Ispol'zovanie Internet-resursov v prepodavanii russkogo yazyka [The use of Internet resources in the teaching of the Russian language]. *Russkii yazyk v Kitae* [Russian language in China], 3, pp. 51-56.
7. Yu Jie (1998) Sovremennye tendentsii razvitiya russkogo yazyka i ego prepodavanie v Kitae [Modern trends in the development of the Russian language and its teaching in China]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 4, pp. 75-77.

8. Xu Bo (2016) K voprosu o primeneniі internet-resursov v prepodavanii russkogo yazyka [To the question of the use of Internet resources in the teaching of the Russian language]. *Praktika i razmyshleniya* [Practice and reflections], 12, p. 221.
9. Zhang Xiaobing (2016) Pomoshch' i vliyanie Interneta na obuchenie russkomu yazyku [Help and the impact of the Internet on teaching the Russian language]. In: *Marketingovoe obuchenie* [Marketing Training].
10. Zhang Zili (2002) *Metodicheskie osnovy ispol'zovaniya resursov Interneta pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (v usloviyakh kitaiskogo yazykovogo vuza). Doct. Dis.* [Methodological foundations of the use of Internet resources in teaching Russian as a foreign language (in the conditions of a Chinese language university). Doct. Dis.]. Moscow.

УДК 37

Компоненты системы патриотического воспитания старших школьников на уроках истории

Одишвили Георгий Нодариевич

Аспирант,
Московский гуманитарный университет,
111395, Российская Федерация, Москва, ул. Юности, 5;
e-mail: gochodish@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается система воспитания патриотизма как личностной характеристики подрастающего поколения. Автором аргументировано содержание понятия патриотизма как одной из базовых составляющих национального самосознания русского народа. Опираясь на комплексный научно-методический подход к трактовке системы патриотического воспитания на уроках истории в старшей школе, в ее структуре автором выделяются четыре равноценных, взаимосвязанных компонента, коррелирующие с перечнем воспитательных ценностей, с учетом тесной межпредметной интеграции истории с другими образовательными дисциплинами, направлениями и видами учебной и внеучебной деятельности: духовно-, нравственно-, историческо-патриотический. Представлено содержание алгоритма реализации системы патриотического воспитания в старшей школе на уроках истории в виде цикла последовательных действий, охватывающих всех субъектов образовательного процесса и образовательную среду учебного заведения, воспитательную среду семьи и общества в целом.

Для цитирования в научных исследованиях

Одишвили Г.Н. Компоненты системы патриотического воспитания старших школьников на уроках истории // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 337-343.

Ключевые слова

Патриотизм, патриотическое воспитание старших школьников, патриотические ценности, урок истории, воспитание патриотизма на уроках истории, психолого-педагогические условия воспитания патриотизма.

Введение

Система воспитания патриотизма как личностной характеристики подрастающего поколения, трансформация идеалов гражданственности и патриотизма уже многие столетия являются предметом внимания представителей различных научных направлений – культурологического, философского, педагогического, исторического, психологического. Однако в условиях меняющихся идейных мировоззрений, политических и социальных трансформаций, охватывающих современное общество и молодежь, модернизации и обновления содержания, методических основ современного образования в нашей стране, появления новых требований к выпускникам средних общеобразовательных заведений в условиях введения нового поколения ФГОС, данная проблема требует непрерывной актуализации.

Основная часть

В текущих исторических условиях происходит сложный и противоречивый процесс становления нового явления «общероссийского патриотизма» как феномена, который типологически выступает «наследником» патриотизма Российской империи и «советского патриотизма». Содержание феномена «общероссийского патриотизма» по отношению к категории подрастающего поколения в этой связи нам видится целесообразным определить как одну из базовых составляющих национального самосознания российского народа, находящую выражение в чувствах любви, гордости, преданности своему Отечеству, в осознании своего нравственного долга, готовности к его защите, проявления толерантности в отношении других народов. В качестве ключевых составляющих понятий «Отечество» при этом выступают: культура страны; идея Отечества, интерпретирующая все многообразие исторического наследия страны в непрерывность национальной культуры; отношение к Родине, выступающее в качестве одного из ключевых факторов общенациональной консолидации и как универсальная ценность, сохраняющая индивидуальность в конкретных проявлениях.

Опираясь на вышеуказанное содержание понятия патриотизма, патриотическое воспитание старших школьников на уроках истории следует охарактеризовать как сложную систему, требующую непрерывного педагогического управления, находящуюся под влиянием различных факторов внешней и внутренней среды и включающую в себя значительное число элементов, внутренних устойчивых связей, подсистем (содержательного, организационного, методического, функционального и другого рода порядка). В нашей статье мы считаем целесообразным придерживаться комплексного научно-методического подхода к трактовке обозначенной системы, объединяя ее составляющие с опорой на методологические обоснования, представленные в исследовании авторов М.П.Бузского, А.К.Быкова, А.Н.Вырщикова, М.Б.Кусмарцева, В.И.Лутовинова, В.Е.Мусиной¹, которые определяют

¹ Бузский, М. П., Вырщиков, А. Н., Кусмарцев, М. Б. Феномен патриотизма в жизненном пространстве российского общества. Волгоград : Принт Терра, 2008. 88 с.; Быков А.К. Формирование патриотического воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С.10-15; Быков А. К. Патриотизм в контексте гражданско-нравственного становления школьников // Образование в современной школе. 2012. № 4. С. 12–15; Вырщиков А. Н., Кусмарцев М. Б., Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание поколений XXI века : Монография. Волгоград:

патриотическое воспитание в качестве системообразующего компонента всей современной системы воспитания в ее широком смысле. При этом такую же системообразующую роль, на наш взгляд, следует проецировать и на потенциал исторических дисциплин (в особенности Отечественной истории) в системе школьного образования (применительно к старшей школьной ступени), выступающих ядром системы патриотического воспитания.

В целостной системе патриотического воспитания в старшей школе на уроках истории, с общеметодической позиции, нами выделяются четыре равноценных компонента (воспитательные сферы), коррелирующие с перечнем воспитательных ценностей, с учетом тесной межпредметной интеграции истории с другими образовательными школьными дисциплинами, направлениями и видами учебной, внеучебной деятельности (рис. 1).

Наиболее продуктивным условием для эффективной реализации системы патриотического воспитания в старшей школе на уроках истории нам видится тезис о тесной взаимосвязи (а не соподчиненности) выделенных сфер в конвергенции их обучающих, воспитательных и развивающих целей, равно как и их интеграции с другими предметными направлениями обучения, что позволит более комплексно осуществлять разностороннее воспитательное воздействие на обучающихся в старшем возрасте, для которых особый приоритет имеет необходимость более высокого и вариативного уровня мотивации, нацеленность на социальную активность, изучение и критическое осмысление, интерпретацию теоретических основ, образов и смыслов, исторических примеров в тесной связи с деятельностной составляющей. Однако подчеркнем, что отмечая равноценность выделенных четырех компонентов, в то же время, необходимо указать на важность и необходимость освоения первых из трех обозначенных в их числе составляющих (духовно-, нравственно-, историческо-патриотического компонентов) как содержательного базиса для эффективного дальнейшего освоения государственно-патриотического компонента и коррелирующих с ним ценностей, связываемого нами с активно осуществляемым сегодня на научном и государственном практическом уровнях поиском и определением смысловых концептов национальной идеи как части общенациональной государственно-патриотической идеологии, способной объединить и вдохновить соотечественников на свершения во имя благосостояния своего Отечества, его народа и развивающего преобразования своей страны.

Интерпретируя указанную выше систему (рис.1), алгоритм реализации патриотического воспитания в старшей школе на уроках истории можно представить в виде цикла определенных последовательных действий, охватывающих всех субъектов образовательного процесса и образовательную среду учебного заведения, а также воспитательную среду семьи и общества в целом (см.рис.2).

Используя терминологический аппарат М.П.Бузского, А.Н.Вырщикова, М.Б.Кусмарцева, основополагающим конструктом данного алгоритма мы рассматриваем явление «патриотических смыслов» как «неизменную основу личностного осмысления того или иного явления, события, вехи, этапа, эпохи отечественной истории, связанной с прошлым, настоящим и будущим того пространства, которое подвержено интерпретации»².

Авторское перо, 2004. 118 с.; Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников : учебно-метод. пособие для педагогов. Белгород : ИД «Белгород», 2013. 156 с.

² Бузский М. П., Вырщиков, А. Н., Кусмарцев, М. Б. Феномен патриотизма в жизненном пространстве российского общества. – Волгоград : Принт Терра, 2008. – С.31.



Рисунок 1 – Компонентно-ценностная структура патриотического воспитания старших школьников на уроках истории³

³ В связи с тем, что охватывающие курс обучения исторических дисциплин и их содержание ценностные ориентиры полно представлены в новом поколении ФГОС ООО, Примерных образовательных программах, программных документах на государственном уровне, в схеме они систематизированы в общем виде, дающем понимание о содержательном наполнении того или иного компонента.



Рисунок 2 – Алгоритм реализации патриотического воспитания старших школьников на уроках истории

Заключение

В целом, можно заключить, что патриотическое воспитание старшеклассников на уроках истории представляет собой сложный, системный, динамический процесс сознательного, целенаправленного, многостороннего и активного воспитательного воздействия на личность обучающегося, который в качестве конечного результата должен вести к формированию истинного патриотизма как интегрального комплексного качества личности старшего школьника, проявляющегося в устойчивой личной патриотической позиции и социальной деятельности. Исходя из этого, педагогу истории необходимо в своей учебно-воспитательной деятельности не просто тщательно проектировать и наполнять содержательным смыслом и организационно-методическими конструктами компоненты системы патриотического воспитания, а непрерывно оптимизировать их с целью повышения эффективности процесса патриотического воспитания старшеклассников и его соответствия современным требованиям общества, государства, системы образования (в том числе требованиям нового поколения ФГОС), в контексте функционирующей в учебном заведении открытой образовательной и воспитательной среды, неотъемлемой составляющей которой является открытая общешкольная подсистема патриотического воспитания обучающихся.

Библиография

1. Бузский М.П., Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Феномен патриотизма в жизненном пространстве российского общества. – Волгоград: Принт Терра, 2008. 88 с.
2. Быков А.К. Формирование патриотического воспитания // Педагогика. – 2010. – № 9. – С.10-15
3. Быков А.К. Патриотизм в контексте гражданско-нравственного становления школьников // Образование в современной школе. – 2012. – № 4. – С. 12–15.
4. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б., Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание поколений XXI века: Монография. – Волгоград: Авторское перо, 2004. – 118 с.
5. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-метод. пособие для педагогов. – Белгород : ИД «Белгород», 2013. – 156 с.

The components of the system of patriotic education of the senior school students at history lessons

Georgii N. Odishvili

Graduate student,
Moscow Humanitarian University,
111395, 5, Yunosti st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: gochodish@gmail.com

Abstract

In the article there is considered the patriotism educational system as personal characteristic of younger generation. The author reasoned the maintenance of a concept of patriotism as one of basic components of national consciousness of the Russian people. Relying on complex scientific and methodical approach to interpretation of a system of patriotic education at history lessons in high school, in its structure the author differentiate four interconnected spheres, correlating with the list of educational values, taking into account close intersubject integration of history with other educational disciplines, the directions and types of educational and extracurricular activities: spiritual, moral, historical and patriotic components. The maintenance of an algorithm of realization of a system of patriotic education in high school at history lessons is presented in the form of a cycle of the consecutive actions covering all subjects of educational process and the educational environment of educational institution, the educational circle of family and society in general.

For citation

Odishvili G.N. (2019) Komponenty sistemy patrioticheskogo vospitaniya starshikh shkol'nikov na urokakh istorii [The components of the system of patriotic education of the senior school students at history lessons]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 337-343.

Keywords

Patriotism, patriotic education of students of upper school, patriotic values, history lesson, fostering patriotism at history lessons, psychology and pedagogical conditions of fostering patriotism.

References

1. (2008) Buzskiy M. P., Of Parshikov A. N., Kusmartsev M. B. the Phenomenon of patriotism in the living space of the Russian society. - Volgograd: Print Terra, 88 p.
2. Bykov A. K. (2010) Formation of Patriotic education/ Pedagogy. No. 9. – S. 10-15
3. Bykov A. K. (2012) Patriotism in the context of civil and moral formation of schoolchildren Education in modern school. No. 4. – S. 12-15.
4. (2004) Vyrshchikov A. N., Kusmartsev M. B., Lutovinov V. I. Military-Patriotic education of generations of the XXI century: Monograph. - Volgograd: Author's pen, 118 p
5. (2013) Mussina V. E. Patriotic education in schools: a training method. manual for teachers. - Belgorod: ID "Belgorod", 156 p.

УДК 37

Особенности обучения иностранному языку студентов с проявлением семантической и аграмматической дислексии

Любомирова Ирина Юрьевна

Старший преподаватель,
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
192236, Российская Федерация, Санкт Петербург, ул. Фучика, 15;
e-mail: irisya76@mail.ru

Бобрицкая Юлия Михайловна

Доцент кафедры иностранных языков,
Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет,
194021, Российская Федерация, Санкт-Петербург, переулок Институтский, 5;
e-mail: jmblda@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза с проявлениями семантической и аграмматической дислексии. На сегодняшний день данная проблема является малоизученной, что не свидетельствует о её неактуальности. Основное содержание статьи составляет описание признаков дислексии и её причин, начиная с ранних лет развития ребёнка; дефектов и задержек письма и чтения, описание ошибок, которые допускаются при чтении; возможные проявления дислексии в иностранном языке у студентов неязыковых вузов. Значительное внимание уделяется приёмам работы со студентами технического вуза по преодолению у них трудностей в изучении иностранного языка (английского). Предлагаются способы дифференцирования низкой степени обученности иностранному языку и проявлений дислексии; описываются методические приемы, разработанные для преодоления данного расстройства у студентов при изучении ими иностранного языка; описан практический опыт экспериментальной работы, проводимой в этом направлении в одном из вузов Санкт-Петербурга. В заключение статьи представлены методические рекомендации по работе со студентами с проявлениями дислексии. Описанный в статье подход может быть интересен как специалистам в области дислексии, так и преподавателям иностранных языков в неязыковых вузах.

Для цитирования в научных исследованиях

Любомирова И.Ю., Бобрицкая Ю.М. Особенности обучения иностранному языку студентов с проявлением семантической и аграмматической дислексии // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 344-353.

Ключевые слова

Обучение иностранному языку, семантическая и аграмматическая дислексия, проявления дислексии у студентов, технический вуз.

Введение

Одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся является чтение, которое направлено на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение предоставляет учащимся огромное количество возможностей для разностороннего развития различных навыков, в том числе при изучении иностранных языков. Оно является активным видом речевой деятельности, так как выполняется на основе информации извне. По форме протекания чтение может быть внутренним процессом (про себя) и внешним (вслух).

Основными психическими процессами внутреннего механизма чтения являются: зрительное восприятие, соотнесение зрительных образов с речемоторными и слуховыми, узнавание, осмысление, антиципация, группировка, выделение смысловых вех, обобщение, понимание на уровне значений и смысла и адекватная реакция на прочитанное. Чтобы правильно читать, надо правильно говорить, правильно понимать читаемое, правильно видеть написанное и правильно соотносить его с произносимым. Расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропуски букв, слогов, замены и перестановки их, пропуски предлогов, союзов, замещение слов одного другим, пропуски строчек и т. п.) называется дислексией.

Нарушения чтения и письма изучаются уже ни одно десятилетие, но и на сегодняшний день эта проблема остается одной из самых актуальных. Современные научные представления о симптоматике, механизмах и классификации дислексии и дисграфии, о методах их выявления, коррекции и профилактики складывались поэтапно. История развития учения о нарушениях чтения и письма в России теснейшим образом связана с именами А. Р. Лурия, С. С. Мнухина, Р. И. Лалаевой, Р. А. Ткачева, А.Н. Корнева, Р. Е. Левиной, И. Н. Садовниковой, М. Е. Хватцева, О. А. Токаревой, Е. Ф. Собонович и др. На протяжении истории развития учения о нарушениях письменной речи сложились комплексный медико-психолого-педагогический подход к изучению сущности этих сложных расстройств речи и в то же время различные аспекты изучения нарушений письменной речи: медицинский (С. С. Мнухин, Р. А. Ткачев, А. Н. Корнев), психофизиологический (О. А. Токарева и др.), психолингвистический и психолого-педагогический (Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина и др.), лингвистический (В. К. Орфинская). [Лалаева, 2003, 5]

Затруднения и дефекты в процессе чтения и письма являются довольно частым феноменом и встречаются при самых различных состояниях. Различные формы и степени недостаточности чтения и письма наблюдаются и у взрослых как частичное проявление более широких афазических и агностических расстройств. Особую и своеобразную форму нарушения тех же процессов представляют собой, так называемые, врожденные алексии и аграфии. Под этим подразумевают длительную неспособность (часто даже до сравнительно очень позднего возраста) обучиться чтению и письму при сохранности всех остальных психических функций и несмотря на нормальное или почти нормальное интеллектуальное развитие. [Лалаева, 2003, 7]

Единого определения понятия дислексия не существует до сих пор, что вызывает споры в научных кругах. В разных источниках можно встретить разные определения. Согласно определению Британской ассоциации дислексии (British Dyslexia Association) «Дислексия - это специфическое нарушение способности к обучению, которое имеет нейробиологическую

природу, носит стойкий характер и сохраняется на протяжении всей жизни. При этом отмечаются дефицит оперативной памяти, снижение скорости обработки информации, трудности в автоматизации навыков. Эти проявления не затрагивают другие когнитивные функции». Международная ассоциация дислексии (International Dyslexia Association, IDA) предлагает следующее определение: ««Дислексия - это вид специфического нарушения обучения, имеющий неврологическую природу. Она характеризуется неспособностью быстро и правильно распознавать слова, осуществлять декодирование, осваивать навыки спеллинга, несмотря на сохранность других когнитивных способностей и полноценную обучающую инструкцию. Вторично возникают нарушение понимания текста, дефицит читательского опыта и словаря». [Левашов, 2009, 73]

Дислексия обычно характеризуется трудностями при осуществлении аккуратного и быстрого опознания знакомых слов и декодирования незнакомых при их чтении и написании. Эти трудности возникают в результате того что присутствует дефицит в работе фонологического аппарата языка и речи, который в основном развивается безотносительно работы других аспектов познавательного функционирования языка и в контексте адекватного образовательного процесса.

По определению Р.И. Лалаевой, дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения чтением. [Лалаева, 2002, 11]. Известный в России специалист по дислексии А.Н Корнев определяет ее как «состояние, основным проявлением которого является стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слуха и зрения и оптимальные условия обучения». [Корнев, 1997, 36]

Основное содержание

Общей точки зрения по поводу этиологии дислексии не существует. Среди причин, называемых в качестве ведущих в дефектах или задержках письма и чтения, фигурируют наследственный фактор, особые варианты полушарной специализации, левшество или амбидекстрия («равнорукость»), приводящие не только к нарушениям ориентировки в сторонах тела, но и во внешнем пространстве, аномальные признаки в траектории саккадических движений (их избыточности) глаз, более слабые способности людей с дислексией распознавать зрительные стимулы, в частности буквы, предъявленные в периферическую часть поля зрения, нарушения запоминания и воспроизведения временной последовательности событий, нарушения сканирующих движений глаз, аномально медленное функционирование некоторых клеточных систем, отвечающих за формирование быстродвигающихся низкоконтрастных образов. [Бизюк, 2005, 185]

Учащиеся с дислексией допускают ошибки при чтении: пропускают звуки, добавляют ненужные, искажают звучание слов, скорость чтения у них невысокая, меняют буквы местами, иногда пропускают начальные слоги слов. Часто страдает способность четко воспринимать на слух определенные звуки и использовать их в собственной речи, при чтении и письме. Нарушается при этом возможность различения близких звуков: “Б–П”, “Д–Т”, “З–С”, “Ж–Ш” “Г–К”. Поэтому такие ученики очень неохотно выполняют такие задания как пересказ, чтение, изложение – все эти виды работ им не даются даже на родном русском языке. Еще сложнее им

овладеть иностранными языками, особенно с «непрозрачной» орфографией, такими как английский и французский, в которых одна фонема может обозначаться разными графемами, и наоборот, одна и та же графема может обозначать различные фонемы. При изучении иностранных языков у дислексиков появляются дополнительные сложности, а именно - затрудненное соотношение букв и звуков, письма и речи. Таким образом, ученик с дислексией не может действительно справиться со всем этим, особенно если его не учат особым образом. Учитывая большую распространенность учащихся школ и студентов со специфическим расстройством чтения, стойкость данного нарушения и его влияние в целом на успеваемость, очевидна необходимость комплексного медико-психолого-педагогического подхода к его преодолению.

Если ученикам с дислексией не оказывать во время учебы необходимую им систематическую специальную помощь, то они не только получают менее качественное образование, но и их душевное состояние оставит желать лучшего. Дислексия влечет за собой аффективные и поведенческие нарушения у человека, которые являются не причиной, а следствием дислексивного нарушения. Неудачи в учебе автоматически переводят их в разряд слабоуспевающих, у них вырабатывается комплекс неполноценности, появляется заниженная самооценка. Зачастую учителя, не имея представления о том, как работать с такими учащимися, высказывают мнение об их неполноценности, проявляют пренебрежительное отношение к личности человека. Им трудно заводить друзей, и они чувствуют себя изолированными от общества. Все это влияет не только на их учебу, но и на жизнь в целом.

Как же распознать таких учащихся и помочь им в овладении иностранным языком? Многие симптомы начинают проявляться еще в дошкольном возрасте, и, если дислексию не распознали воспитатели/родители/учителя, ребенок не получил должной помощи в обучении и овладении чтением, а его отправили в разряд отстающих, ленивых и слаборазвитых, навесив ярлыки, то проблема преследует человека и во взрослой жизни. Вот на что нужно обратить внимание с ранних лет:

- ребенку не удастся держать ложку и пищевые предметы правильно;
- он плохо различает и воспроизводит звуки (например, парные буквы);
- не узнает слова, которые встречается постоянно (например, вход, выход);
- речь развивается медленнее, чем у сверстников;
- возникают сложности при чтении и письме;
- ребенок замыкается в себе, не может наладить контакт со сверстниками.

Ребенок также может испытывать зрительно-пространственные и моторные сложности:

- проблемы с развитием мелкой моторики (например, с завязыванием шнурков);
- не может правильно повторить серии ударов по столу (карандашом) с длинными и короткими интервалами;
- может игнорировать стоящие слева знаки, буквы и даже страницу.

У ребенка нарушены речевые (устные и/или письменные) и слуховые навыки:

- при чтении и письме он переставляет, пропускает или не дописывает буквы и слоги, искажает слова, добавляет к ним лишние буквы и слоги;
- не может правильно в заданном порядке повторить несколько цифр;
- у него возникают трудности с запоминанием букв, слов и понятий;
- ребёнок отказывается читать вслух;
- он видит одно, а произносит другое (буквы, слова, цифры);

– не может определить границы слов и предложений.

Кроме того, у ребенка может быть нарушена ориентация и память:

- он путается во временах года, днях недели или времени суток;
- трудно ориентируется в понятиях «право – лево»;
- плохо запоминает стихотворения или таблицу умножения;
- у него наблюдаются проблемы с кратковременной памятью.

Еще ребенок может испытывать сложности с усидчивостью, концентрацией внимания, терпением и организацией:

- отвлекается, тяжело сосредотачивается;
- ему трудно организовываться и соблюдать инструкции;
- он теряет школьные принадлежности и прочие вещи, забывает про задания;
- на занятиях может выкрикивать ответ до окончания вопроса учителя;
- перебивает, когда говорят другие, ему трудно дождаться своей очереди.

Студентам с дислексией, которые изо всех сил пытались выучить свой собственный язык, и которые все еще пытаются овладеть тонкостями чтения и письма, следует убедиться, что изучение иностранных языков не является невыносимым бременем, которое может привести к дальнейшему провалу, демотивации и последующим проблемам поведения. Истинное включение в современную языковую аудиторию это гораздо больше, чем присутствие на занятии и знакомство с другим языком. Речь идет о чувстве принятия и включения в обучение независимо от уровня, который может быть достигнут.

Необходимо отметить, что при выявлении студентов с дислексией необходимо учитывать несколько моментов:

1. Сильная выраженность проявления дислексии в русском языке у студентов маловероятна, так как успешное прохождение Единых государственных экзаменов (ЕГЭ) и получение того количества баллов по экзаменам, которое необходимо для поступления в технический вуз предполагает, что проблема дислексии в русском языке в большой степени решена. Подавляющее большинство абитуриентов технических вузов не сдают ЕГЭ по иностранному языку и удовлетворительная оценка в школьном аттестате очень часто не свидетельствует об удовлетворительном знании всех аспектов иностранного языка, включая чтение. Поэтому можно предположить, что сложности в его изучении объясняются проявлением дислексии. Однако, необходимо учитывать и то, что низкий уровень обученности иностранному языку может объясняться не дислексией, а недостаточно качественным уровнем его преподавания.
2. Исследователями проблемы дислексии предлагаются различные её классификации. Наиболее полной нам представляется классификация Р.И. Лалаевой [Лалаева, 78, 2002]: она выделяет фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую и тактильную дислексию. Применительно к дислексии в иностранном языке у студентов технических вузов, из всех вышеперечисленных её видов наиболее вероятным является проявление семантической и аграмматической дислексии. При этих видах дислексии наблюдается нарушение понимания прочитанного материала, но это вызвано не незнанием, а недостаточной сформированностью грамматических обобщений

Для того, чтобы подтвердить предположение о наличии проблемы дислексии у студентов, испытывающих сложности с чтением и пониманием текстов на иностранном языке, студентам с предполагаемой дислексией был предложен опросник следующего содержания:

- а) Испытывали ли Вы сложности с чтением и пониманием текстов на русском языке?
- б) Занимались ли Вы с логопедом?
- в) Были ли причиной обращения к логопеду признаки дисграфии, дисорфографии, дислексии?
- г) Проходили ли Вы специальные курсы для решения проблемы дислексии?
- д) Испытываете ли Вы трудности при чтении текстов на иностранном языке?
- е) Связаны ли эти проблемы с прочтением иностранных слов, их пониманием или с пониманием всего предложения/текста?
- ж) Делаете ли Вы большое количество ошибок при чтении и понимании текстов на иностранном языке?
- з) Наблюдается ли у Вас повторяемость ошибок при чтении и понимании текстов?

В случае, если у студента наблюдается и подтверждается им самим

большое количество сходных ошибок при чтении и понимании текстов, а также, если в детском и школьном возрасте он испытывал проблемы, связанные с дислексией, можно предположить у него наличие дислексии в иностранном языке.

Как преподаватель может помочь студенту-дислекснику в изучении иностранного языка? Во-первых, перед началом каждого занятия необходимо проговаривать то, что будете изучать во время занятия. Инструкции должны формироваться четко, при необходимости повторяться и демонстрироваться на примере. Во-вторых, преподаватель должен готовить раздаточный материал, так как списывать с доски для таких учащихся крайне сложно. В-третьих, не следует ругать их за медлительность и рассеянность или подгонять с ответами, им требуется больше времени на обдумывание. В-четвертых, для лучшего понимания материала можно использовать карты мыслей, картинки и другие визуализированные материалы. При изучении лексики важно не только разбивать слова на слоги, но и рисовать разные части слов разными цветами и сопровождать ассоциативными рисунками. Полезно использовать диаграммы, рисунки, схемы, видео (визуализацию), чтобы привязать изучаемое слово к его ассоциации, понятию, а так же флеш-карты и мнемонический метод запоминания слов. При обучении чтению и выполнении упражнений на произношение помогает выделение ключевых слов и частей слов/фоном цветом. Не стоит просить или заставлять дислексиков читать вслух. Обязательно нужно делать паузы после коротких отрывков текста и спрашивать об основном смысле, героях, событиях данного отрывка. При аудировании необходимо убрать весь фоновый шум и помочь студентам визуализировать услышанное (проанализируйте/нарисуйте картинки). [Сворак, 2018, www]

Методика

Многолетние наблюдения за студентами вуза показывают, что есть определённый процент студентов, испытывающих трудности в обучении вследствие не полностью решённой проблемы дислексии. Таких студентов можно условно разделить на две группы - 1. Те, кто испытывает сложности и в русском, и в иностранном языке и 2. Те, у кого не полностью решённая проблема дислексии проявляется главным образом в иностранном языке, то есть она "всплывает" при встрече с отличной от русского знаковой системой, причем именно в вузе, где специализированные тексты включают более сложные слова и конструкции.

В своей работе с такими студентами мы использовали некоторые из вышеперечисленных методов. Следует отметить, что использованные на занятиях упражнения, которые помогают в

освоении иностранного языка (английского) дислексикам, не только не нарушают учебный процесс обычных студентов, но и способствуют более быстрому усвоению ими материала.

Важно отметить, что при изучении иностранного языка у студентов- дислексиков наблюдается заниженная самооценка и низкая учебная мотивация. Поэтому индивидуальный подход к таким студентам включал беседу с анализом тех трудностей, которые испытывали студенты при выполнении заданий/чтении текстов и фиксацией успехов в их преодолении.

Для обучения иностранному языку студентов дислексиков применялась методика комплексной подачи учебного материала, например, при обучении лексике по теме «Лесозаготовительные операции» были использованы карточки со словами, рисунки с изображением изучаемых операций и видеофильм, показывающий данные лесозаготовительные операции. На карточках слова были разделены по словообразовательным признакам, и окончания выделены разными цветами: *cutt-ing, fell-ing, limb-ing, buck-ing, skidd-ing, load-ing; transporta-tion, opera-tion, collec-tion, construc-tion*. На доске написаны эти же слова на русском. Сначала был просмотрен видеофильм, изображающий все перечисленные операции. Каждая из них имела заголовок, была озвучена, а действия при ее выполнении прокомментированы. Цель этого этапа – тренировка речевого слуха и буквенного зрения. Таким образом, студенты смотрели, слушали и читали/создавали звуко-буквенный образ слова. Затем студенты подобрали к рисункам с изображениями операций слова с карточек, озвучили их. И, наконец, учащиеся подобрали перевод изученным лесозаготовительным операциям, сопоставив слово с карточки с подходящим русским переводом, написанным на доске.

Особенностью использования таких методик при обучении иностранным языкам, в нашем случае английскому, является максимальное включение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического) или «принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации» по Р.И. Лалаевой. [Лалаева, 2002, 110]

Нарушения чтения редко встречаются изолированно. Обычно они связаны с нарушениями письма. При этом отмечают способности к рисованию у таких людей. И это неудивительно, потому что у них более “древняя”, автоматизированная область правого полушария никоим образом не изменена, и проблемы с чтением и письмом не мешают этим учащимся “объясняться” с помощью рисунка (как в древности – посредством изображения на скалах, бересте, глиняных изделиях). [Галиулина, 2016, www] Поэтому при обучении английскому языку младших школьников с дислексией применяются различные визуализации. Например, к слову *light* пририсовывается лампочка, слово *night* окружают луна и звезды, *week* помещено в календарь.

Мы тоже предложили своим студентам такую форму работы для лучшего запоминания профессиональной лексики. Этот этап состоял из трех упражнений. 1. Студентам было предложено разрезать написанные на карточках слова на буквы и разложить их по кучкам, не перемешивая. Затем нужно было собрать эти слова и самостоятельно проверить правильность в учебнике. 2. После проговаривания собранных слов учащимся было предложено записать их в тетрадь и нарисовать рядом ассоциации, которые у них возникают в связи с этими словами. Например, *felling* – рубка, валка, возможный рисунок-ассоциация топор, срубленное дерево и т.п. 3. Студентам были выданы карточки с нарисованными стволами деревьев, в которые были вписаны вразброс части изученных слов. Задача была найти начало и конец слова, озвучить и записать его с переводом. ([*buc*] и [*king*] = *bucking* = распиловка)

Для контроля знаний лексики по теме «Лесозаготовительные операции» нами были использованы следующие упражнения:

1. Найдите значения слов: слева столбик с английскими терминами, справа с их русским переводом. (Всего 16 терминов)

1. Operation 1. Распиловка

2. Bucking 2. Операция

Ответ 1-2, 2-1 и т.д.

Упражнение 2. Какие известные вам лесозаготовительные операции вы видите на картинке? Запишите их с переводом.

Картинка представляет собой изображение нескольких видов операций, и учащимся было необходимо увидеть их все.

Упражнение 3. Словарный диктант. Студентам раздаются карточки с изученными словами, в которых необходимо дописать пропущенные буквы.

s...d..g (skidding), .o...n. (loading), t.....t....n (transportation).

Для оценки продуктивности данной методики использовались следующие количественные показатели: а) время выполнения заданий студентами дислексиками: производились замеры времени, затраченного студентами на выполнение задания на начальном этапе и после выполнения серии упражнений; б) объем прочитанного и понятого текста. Также учитывалась мотивированность студентов к выполнению заданий – их готовность выполнять больший (по сравнению с предыдущим) объем работы и адекватная (близкая к оценке преподавателя) самооценка.

В результате контроля, который мы провели в конце изучения темы, было выявлено, что студентам с трудностями обучения чтению удалось запомнить звуко-буквенный образ профессиональных слов. При выполнении заданий было допущено не более одной ошибки. Использование нестандартных упражнений и творческого подхода позволили студентам более качественно овладеть профессиональной лексикой, им проще изучать и запоминать, у учащихся не страдает самооценка и не снижается желание обучаться иностранному языку (английскому).

Заключение

Процесс обучения иностранному языку учащихся с признаками дислексии представляет собой активизацию их творческой деятельности для получения необходимого объема знаний и использование его для всех видов коммуникаций. В процессе обучения необходимо задействовать все органы чувств и различные виды памяти. Важно отметить, что необходимо использовать внутренние ресурсы и способности к обучению, которые индивидуальны у каждого человека с признаками дислексии.

Учитывая, что у учащихся с признаками дислексии плохо развиты лингвистические способности, необходимо опираться на логические, визуально-пространственные, кинестетические, музыкальные способности. Следуя этому принципу, можно подобрать наиболее подходящие виды упражнений, которые будут соответствовать способностям учеников с признаками дислексии, которые были рассмотрены нами выше и которые адаптированы для студентов с речевыми особенностями.

Изменение тактики учебного процесса в сочетании с профессиональным применением методик, учитывающих конкретные условия обучения, позволяет успешно реализовывать работу со студентами, имеющими проблемы с чтением и письмом, повышает мотивацию учащихся к овладению иностранным языком.

Библиография

1. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии: Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. — 293 с.
2. Галиулина Д.Ф. Дислексия и изучение английского языка в школе. URL:https://kopilkaurokov.ru/angliiskiy_Yazik/prochee/dislieksia_i_izucheniie_anghliiskogho_iazyka_v_shkolie
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 304 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. – СПб.: Лениздат; Изд-во Союз, 2002. – 224 с.
6. Левашов О. В. Функциональная асимметрия магно- и парвоцеллюлярной систем при локальных поражениях мозга и при дислексии: нейробиологический подход // Асимметрия. 2009. № 2. С 73-98
7. Свояк Н. Практические советы по обучению английскому языку детей с дислексией. URL: <https://skyteach.ru/2018/09/25/prakticheskie-sovety-po-obucheniju-anglijskomu-jazyku-detej-s-disleksiej/>

Features of teaching foreign language students with the manifestation of semantic and agrammatic dyslexia

Irina Yu. Lyubomirova

Senior Lecturer,
Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions,
192236, 15, Fuchika st., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: irisya76@mail.ru;

Yuliya M. Bobritskaya

Associate Professor,
Saint Petersburg State Forestry University,
194021, 5, Institutsky lane, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: jmblta@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the problem of teaching foreign language to students of a non-linguistic university with manifestations of semantic and agrammatic dyslexia. Today, this problem is poorly understood, which does not indicate its irrelevance. The main content of the article is a description of the signs of dyslexia and its causes, starting from the early years of a child development; defects and retardation in writing and reading, a description of the errors made when reading; possible manifestations of dyslexia in a foreign language among students of non-linguistic universities. Considerable attention is paid to the methods of working with students of a technical university to overcome their difficulties in learning a foreign language (English). Methods for differentiating of a low degree of learning a foreign language and manifestations of dyslexia are proposed; the methodological techniques developed to overcome this disorder among students when they learn a foreign language are described; the practical experience of experimental work carried out in this direction in one of the universities of St. Petersburg is described. In conclusion, the article presents guidelines for working with students with manifestations of dyslexia. The approach described in the

article may be of interest both to specialists in the field of dyslexia and to teachers of foreign languages in non-linguistic universities.

For citation

Lyubomirova I.Yu., Bobritskaya Yu.M. (2019) Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov s proyavleniem semanticheskoi i agrammaticheskoi disleksii [Features of teaching foreign language students with the manifestation of semantic and agrammatic dyslexia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 344-353.

Keywords

Learning a foreign language, semantic and agrammatic dyslexia, manifestations of dyslexia with students, technical university.

References

1. Bizyuk A. P. Basics of neuropsychology. Study guide.[Osnovi neiropsykhologii. Uchebnoe posobie] — SPb.: Rech, 2005. — 293 p.
2. Galiulina D.F. Dyslexia and learning English at school.[Disleksiya i izuchenie angliiskogo v shkole] URL: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/disleksii_i_izucheniye_angliiskogho_iazyka_v_shkolie
3. Kornev A. N. Children's disorders of reading and writing : a teaching aid.[Narusheniya chteniya i pisma u detei. Uchebno-metodicheskoe posobie] SPb.: M&M, 1997. - 286 p.
4. Lalaeva R.I. Speech Therapy: Methodical Heritage: A Handbook for Speech Therapists and Stud. defectol. Fac. ped. universities [Logopediya. Metodicheskoe nasledie: posobie dlya logopedov i studentov def. fak ped. universitetov]/ edited by L.S. Volkova. — Moscow.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2003. — Vol. 4: Writing disorders: Dyslexia. Disgraphia. — 304 p.
5. Lalaeva R.I Reading disorders and ways to correct them in younger schoolchildren: study guide [Narusheniya chyeniya I sposoby ih korrektsii u mladshih shkolnikov: uchebnoe posobie] – SPb.: Lenizdat; Publishing house Souz, 2002. – 224 p.
6. Levashov O. V. The functional asymmetry of magno- and parvocellular systems in local brain lesions and dyslexia: a neurobiological approach [Funktsionalnaya assimetriya magno b parvotsellulyamih system pri lokalnih porazheniyah mozga i disleksii: neurobiologicheskii podhod] // Asymmetry. 2009. № 2. P 73-98
7. Svorak N. Practical advice on teaching English to children with dyslexia. [prakticheskie sovety po obucheniju anglijskomu jazyku detej s disleksiej]URL: <https://skyteach.ru/2018/09/25/prakticheskie-sovety-po-obucheniju-anglijskomu-jazyku-detej-s-disleksiej/>

УДК 376.4**Модель непрерывного образования детей
с аутизмом в условиях современной школы****Демьянчук Лариса Николаевна**Заслуженный учитель РФ,
директор,Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Школа № 755 «Региональный центр аутизма»,
199004, Российская Федерация, Санкт-Петербург, 7-я линия Васильевского острова, 66-а;
e-mail: sch755autism@yandex.ru**Демьянчук Роман Викторович**Кандидат психологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная Университетская, 7/9;
e-mail: rdconsult@yandex.ru**Стрижак Наталья Анатольевна**Кандидат педагогических наук,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Школа № 755 «Региональный центр аутизма»,
199004, Российская Федерация, Санкт-Петербург, 7-я линия Васильевского острова, 66-а;
e-mail: nstrizhak@mail.ru**Кац Екатерина Эдуардовна**Старший методист,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Школа № 755 «Региональный центр аутизма»,
199004, Российская Федерация, Санкт-Петербург, 7-я линия Васильевского острова, 66-а;
e-mail: katjakats@yandex.ru**Аннотация**

В статье обобщён многолетний опыт разработки и апробации модели непрерывного образования детей с аутизмом педагогического коллектива Государственного образовательного учреждения школы № 755 «Региональный центр аутизма» Санкт-Петербурга. Анализируются ключевые понятийные значения непрерывности образования применительно к контексту работы с аутичными детьми. Раскрываются базовые принципы образования детей с расстройствами аутистического спектра. Предлагаются

методологические ориентиры эффективного решения образовательных задач в условиях современной школы. Описываются основные составляющие модели непрерывного образования детей с аутизмом, принципы, ключевые процессы и условия, необходимые для ее успешного функционирования.

Для цитирования в научных исследованиях

Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В., Стрижак Н.А., Кац Е.Э. Модель непрерывного образования детей с аутизмом в условиях современной школы // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 354-364.

Ключевые слова

Аутизм, расстройства аутистического спектра, обучение, воспитание, развитие, коррекция, непрерывное образование, психолого-педагогическое сопровождение, качество образования, современная школа.

Введение

Одним из основных направлений реформирования современной системы образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важным шагом в этом процессе стало принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус учащегося с ОВЗ и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ. Также законодательно закреплено право родителей на выбор формы образования для их ребёнка, включая инклюзивное обучение.

Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Эта группа характеризуется вариативностью клинико-психологически проявлений, выраженной спецификой образовательных возможностей, неоднозначностью прогноза и рядом других существенных особенностей, вследствие которых в современном мире отсутствует единая концепция организации и содержания образования аутичных детей. Но факт приоритета образовательной парадигмы в системе представлений о реабилитации детей с аутизмом является несомненным.

Формулировка цели статьи и задач

Целью статьи является презентация опыта построения модели непрерывного образования детей с РАС в условиях современной школы.

Основные задачи:

- 1) обозначение наиболее значимых контекстов непрерывности образования лиц с РАС;
- 2) обобщение опыта практического моделирования непрерывного образования детей с аутизмом в условиях современной школы.

Изложение основного материала статьи

Специфика спектра аутистических расстройств подразумевает различную выраженность аутистической симптоматики и сопутствующих особенностей развития у разных детей – от

наиболее лёгких проявлений, требующих индивидуализации психолого-педагогического подхода в условиях совместного обучения с детьми, развивающимися без отклонений, до дизонтогенетических форм, характеризующихся яркой клинико-психологической картиной аутизма и в большинстве случаев сочетанных с интеллектуальной недостаточностью различной степени выраженности. Построение образовательной среды для детей с дизонтогенетическими формами РАС требует учёта ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями. Далее в данной статье мы будем использовать термин «расстройства аутистического спектра» применительно, прежде всего, к таким формам.

Дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение при обучении в школе, но объём помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития и сопутствующих клинико-психологических проблем отдельного ребёнка. Закономерно может варьироваться и содержание помощи, которое, однако, в контексте решения образовательных задач должно соответствовать некой единой стратегии. В этой связи при разработке модели непрерывного образования детей с аутизмом мы придерживались ряда базовых принципов, сформулированных при участии проф. Е.С. Иванова, и последовательно применяемых нами в течение почти трёх десятилетий:

- 1) исключение всех форм изоляции в жизни и деятельности аутичного ребёнка;
- 2) оптимальное сочетание образовательной, медицинской, коррекционной и социальной помощи;
- 3) гибкая адаптации образовательной программы с учётом актуальных и потенциальных возможностей учащегося с аутизмом (индивидуализация образовательного маршрута);
- 4) непрерывное взаимодействие с родителями как соучастниками образовательного и реабилитационного процессов;
- 5) использование различных коррекционных подходов, методов и приёмов, соответствующих эффективному решению не только ближайших, но и стратегических задач образования.

Модель непрерывного образования детей с РАС, разрабатываемая и реализуемая нами в Санкт-Петербурге, предполагает организацию образования и реабилитации детей на различных уровнях образования от дошкольного до начального профессионального.

Исходя из современных направлений развития общего образования и опираясь на Федеральный образовательный стандарт начального образования для детей с ОВЗ, при проектировании и реализации модели, мы придерживаемся ряда методологических ориентиров:

- гуманизации, который определяет, что образование детей с РАС направлено на личностное развитие, обеспечивающее возможность их успешной социализации и социальной адаптации;
- адаптации образования к уровню и особенностям психофизического и личностного развития учащихся с аутизмом с учётом их особых образовательных потребностей;
- равноценности всех ветвей образования: основного образования, дополнительного образования и коррекционно-развивающей работы;
- педагогической инверсии, выражающейся в постоянной готовности к изменению педагогической стратегии и тактики (что особенно актуально с учётом изменчивости и нелинейности развития аутичного ребёнка).

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с РАС отражает совокупность этих ориентиров в приоритете развития у учащихся жизненных компетенций. При

этом важно, чтобы у детей с РАС была возможность получить знания и умения, соответствующие уровню их способностей, включая скрытые вследствие свойственного аутизму дефицита возможностей общения и социального взаимодействия. Необходимыми для их раскрытия являются развитие творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм коммуникации со сверстниками и взрослыми в системе отношений ребёнка с окружающим миром.

Принципы функционирования модели:

- 1) поэтапная организация обучения, обеспечивающая постепенное дифференцированное расширение включения каждого учащегося с РАС в образовательную и социокультурную среды школы и организаций-социальных партнёров;
- 2) специальная пространственно-временная организация среды для учащихся с РАС, направленная на минимизацию патологических форм аутистической защиты;
- 3) обязательный расширенный мониторинг динамики развития учащихся с РАС, на основании которого оценивается как успешность обучения, так и готовность учащегося с РАС к переходу на следующий уровень образования;
- 4) организация обучения и психологического сопровождения родителей.

«Непрерывность» образования применительно к рассматриваемому нами контексту работы с аутичными детьми имеет несколько важных для осмысления и практического применения понятийных аспектов.

Несомненно, что идеальным вариантом непрерывности образования является образование «длиною в жизнь», объективно актуальное для современных реалий стремительного развития информационного общества, непрерывного обновления знаний, нестабильности рынка труда и занятости в нем, приоритета личностных компетенций над предметными и умения учиться над обученностью. Применительно к аутичным людям данная трактовка непрерывности чрезвычайно важна вследствие очевидной специфики формирования у них знаний, умений, навыков, компетенций и, что самое важное, специфики восприятия, переработки, хранения и использования информации. Особенности когнитивной деятельности при аутизме предполагает трудности в формировании понятий и представлений, связанных с обобщением и абстрагированием. Следовательно, обеспечение непосредственного опыта познания окружающего мира необходимо им постоянно – как залог максимально возможной успешности в ориентации и адаптации к изменяющимся условиям жизни. Значимость данной трактовки непрерывности образования лиц с аутизмом существенно возрастает в странах, в которых объективно отсутствует сформированная вертикальная специализированная инфраструктура сопровождения аутичных людей на протяжении всей жизни, что требует от них самих, их родителей, педагогов, наставников и иных заинтересованных лиц особого внимания к поддержанию этой познавательной активности в зависимости от степени выраженности аутистических проблем, сопутствующих расстройств и интеллектуального потенциала. Однако, возможности современной школы в реализации этого аспекта непрерывности имеют существенные ограничения, связанные с временным фактором, фактически ограничивающим сроки пребывания в институционализированной образовательной среде. Именно поэтому мы ограничиваем рамки модели непрерывного образования аутичных детей рамками формального образования от уровня дошкольного до уровня профессионального обучения (или, что более реалистично для школьного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, предпрофессиональной подготовки). При этом, возможности современной школы в реализации этого аспекта непрерывности образования чрезвычайно важны. Так как именно школа призвана

обеспечить ребёнку приобретение навыков самоорганизации и саморегуляции, познавательной мотивации, личностной интенции к активной жизни, необходимых для образования длиною в жизнь как в экзистенциальном, так и в прикладном понимании (исключая, конечно, клиничко-психологические варианты аутизма, делающие невозможной субъектную жизненную самостоятельность). И тогда смысл непрерывности образования как образования длиною в жизнь закономерно требует рассмотрения не столько в контексте образования формального, сколько в контексте постоянного приобретения и совершенствования жизненно важных компетенций.

В этой связи непрерывность образования обретает и другой смысл – по сути, психотерапевтический. Для лиц с аутизмом в условиях отсутствия институционализированной инфраструктуры помощи образование – это не столько процесс обретения знаний, умений, навыков и компетенций, сколько сама жизнь. И образовательное учреждение становится в этой связи основным миром этой жизни. Миром, одновременно раскрывающим и удовлетворяющим познавательные потребности, пробуждающим интерес к окружающим людям и событиям, упорядочивающим реальность и несущим радость предсказуемости, тонко сочетающейся благодаря педагогическому мастерству с открытиями нового... Миром, который на некоторое время дарит семьям аутичных детей ощущение стабильности и уверенности в настоящем, что является одним из приоритетных условий психологического благополучия и для них, и для самого ребёнка.

Третий аспект понятия непрерывности образования – это аспект профессионально-педагогический. В его смысле непрерывность предполагает преемственность и последовательность в использовании принципов, подходов и методов работы с аутичным ребёнком. Вне единой модели это является затруднительным вследствие множественности известных коррекционных подходов (как психолого-педагогических, так и психотерапевтических), число которых измеряется десятками, а также вследствие конъюнктурности их использования отдельными образовательными организациями и отдельными специалистами.

Совокупность рассмотренных аспектов понятия непрерывности образования предполагает его практическое моделирование, прежде всего, в контексте условий современной школы.

В этой связи разработанная и апробируемая нами модель, принципиальная схема которой представлена на рисунке, предполагает прежде всего непрерывность на уровнях от дошкольного образования до профессиональной подготовки. Учитывая, что в процессе опытно-экспериментальной деятельности мы ориентировались на самую распространённую категорию детей с РАС (сочетание аутизма с интеллектуальной недостаточностью разной степени выраженности), модель предполагает, что по мере решения образовательных задач на каждом уровне часть детей с РАС, достигших достаточного уровня компенсации, оказывается способной адаптироваться в условиях экстернальной интеграции в различных ее формах. От продолжения образования в условиях инклюзии (реализации основной образовательной программы или адаптированной основной образовательной программы) до интеграции (в зависимости от доступной формы организации образовательного процесса физической, социальной или социоэталной) или продолжения работы в специализированных реабилитационных условиях (с реализацией специальной индивидуальной программы развития). Отдельного описания требует и переход обучающегося в условия учреждений профессионального образования и/или в условия трудоустройства. Отметим, что при тяжёлых некомпенсируемых проявлениях аутизма, тяжёлой органической недостаточности головного

мозга и сопутствующей выраженной умственной отсталости не исключён и вариант экстернальной интеграции в условия психоневрологических интернатов. Этот вариант также необходимо учитывать, понимая неизбежность клинико-психологической дифференциации детей с расстройствами аутистического спектра по мере прохождения различных уровней образования. Это находит отражение и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования для детей с ОВЗ, определяющем различные варианты организации образования 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 в зависимости от актуальных возможностей детей с РАС (отметим, что в графическом отображении предлагаемой нами модели данная градация условно распространяется и на уровни основного общего и среднего общего образования, подчёркивая значимость дифференциации образовательных условий).

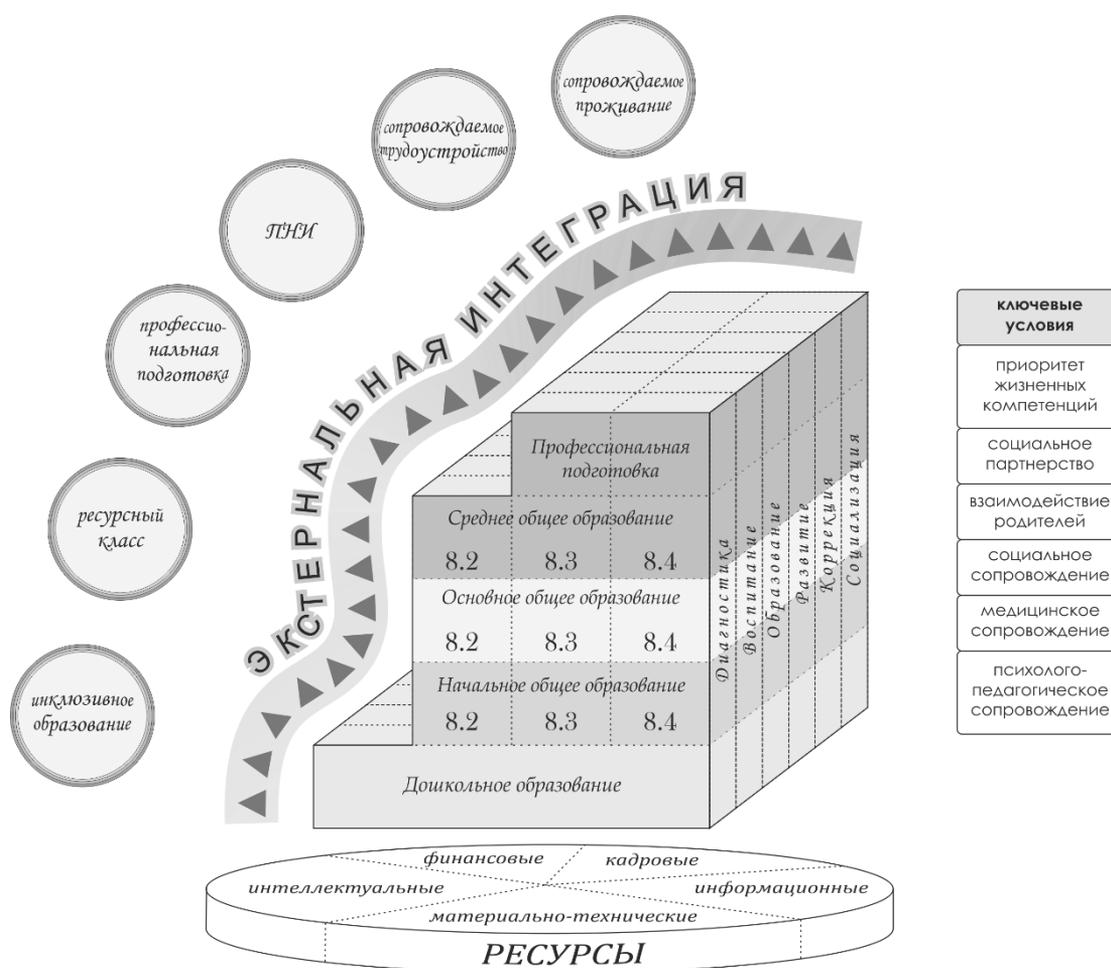


Рисунок 1 – Модель непрерывного образования детей с РАС

При любом из указанных сценариев в связи с выраженными особенностями личности и деятельности при аутизме несомненно необходимо обучение и сопровождение лиц, обучающих и сопровождающих аутичного ребёнка, прежде всего, родителей, формирование у него максимально возможных личностных, регулятивных, коммуникативных компетенций, позволяющих в необходимой и достаточной степени управлять своей жизнью в непривычных условиях другого образовательного учреждения или иных форм основной деятельности. Однако, анализ этих задач и подходов к их реализации выходит за рамки замысла данной статьи.

Несмотря на различные жизненные перспективы детей с РАС, компенсация тех или иных патологических и приспособительных проявлений аутизма принципиально возможна, в том числе, и до уровня нормализации. Перспектива компенсации тем более оптимистична, чем последовательнее и преемственнее организован образовательный и сопутствующие процессы – как по вертикали (от уровня к уровню, так и по горизонтали (от специалиста к специалисту)). Именно поэтому модель непрерывного образования предполагает прежде всего непрерывность на этапах дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. С подготовкой к профессиональному обучению в зависимости от индивидуальных возможностей ребёнка.

Поэтапное освоение содержания образования на каждом из уровней модели предполагает, тем не менее, ряд обязательных сквозных процессов: диагностики, обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации. Каждый из этих процессов, несмотря на кажущуюся очевидность их значения, требует отдельного описания с учётом специфики аутичных детей.

Первым по условной значимости среди этих процессов является диагностика, выступающая и в роли своеобразного их интегратора. Особое положение базовой и динамической диагностики определяется значением для индивидуализированного выбора не только основной образовательной программы (остающегося прерогативой, в первую очередь, психолого-медико-педагогической комиссии), но и образовательного маршрута, и методических приоритетов, и коррекционных подходов. и, конечно, вариантов сочетания образовательной деятельности с медицинским, психолого-педагогическим, социальным сопровождением. Наряду с этим, диагностика является и основой для оперативного внесения допустимых и необходимых корректировок в отдельные элементы организации и содержания образовательной деятельности. Так же, как и основой для прогнозирования и планирования дальнейшей траектории образования и реабилитации ребёнка.

Обучения и воспитание закономерно связаны - как технологически (через воспитательный потенциал урока и обучающее значение воспитательных мероприятий), так и содержательно (через приоритет формирования личностных и надпредметных компетенций). Стратегически – через формирование жизненно важных навыков социальной ориентировки, самообслуживания, общения, социального взаимодействия на том уровне, который возможен для каждого конкретного учащегося.

Процесс развития предполагает в первую очередь поиск точек роста личности ребёнка и познавательной сферы его психики, образовательный акцент на этих точках и использование для компенсации аутистических проявлений по принципу опоры на сильное звено. Тем более, что развитие, к примеру, творческих способностей ребёнка может стать в последующем основой для его профессиональной самореализации. Именно в этом смысле представляется целесообразным трактовать традиционную связь между обучением, воспитанием и развитием.

Коррекция, в свою очередь, актуализирует возможности изменения тех характеристик личности и деятельности, которые могут быть в той или иной мере исправлены или адаптированы к условиям жизни. Вновь во многом пересекаясь с другими процессами, будучи необходимым звеном урочной, внеурочной, внеклассной деятельности. И являясь существенным условием социализации как процесса усвоения социальных правил, требований и норм. Допустимо утверждать, что именно социализация является важнейшей стратегической задачей и неотъемлемым элементом всех отмеченных процессов, поскольку от ее качества напрямую будет зависеть перспектива экстернальной интеграции ребёнка и, следовательно, его жизненная перспектива.

Несомненно, что успешность реализации данных процессов требует адекватного ресурсного обеспечения – интеллектуального, кадрового, финансового, материально-

технического. Несмотря на значимость каждой выделенного кластера ресурсов, в работе с аутичными детьми особое значение имеет обеспечение кадровое. Специалисты должны обладать рядом личностных и особых профессиональных навыков, которые в наибольшей степени приобретаются в условиях практической деятельности, дополнительного педагогического (психологического, психолого-педагогического, специального / дефектологического) образования. Именно поэтому сложно переоценить значимость внутришкольного обучения, постоянного интенсивного обмена опытом со специалистами других организаций (образования, здравоохранения, социальной политики). Наряду со значимостью взаимодействия с социальными партнёрами – общественными организациями, родительскими объединениями, реабилитационными центрами, учреждениями культуры и иными. И не только в контексте непрерывного образования конкретной школы, но и в контексте необходимого в ряде случаев постшкольного сопровождения выпускников

Важной составляющей предлагаемой модели является ряд ключевых условий успешности ее функционирования и развития, в числе которых мы выделяем следующие.

1. Приоритетная позиция формирования жизненных компетенций в структуре, целях и содержании образовательного процесса. Решение каких бы то ни было других образовательных задач является малоперспективным без этого приоритета, определяющего необходимость научить аутичного ребёнка жить, ориентироваться и адаптироваться в условиях современного мира, обычно непонятного и пугающего (что и вызывает при столкновении с его непривычными проявлениями усиление аутистических проблем). Недаром К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская подчёркивают, что аутизм (во вторичных своих проявлениях) – уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью раздражителей.

2. Социальное партнёрство. Социальное партнёрство способствует расширению границ окружающего мира и повышению качества образования – посредством освоения аутичным ребёнком иных условий деятельности; реализации проектов с привлечением ресурсов из областей, напрямую не связанных с педагогической деятельностью; интеграции образовательного процесса и культурной жизни; повышения вариативности предлагаемых детям форм организации учебной, внеклассной и внешкольной деятельности; новых форм организации семейного досуга и др. Такие возможности дополнительно способствуют интеграции процессов обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации, решению задач сопровождения не только детей, но и их родителей.

3. Взаимодействие с родителями и взаимодействие родителей. Переживающие длительный кризис рождения особого ребёнка и имеющие недостаточно чёткие представления о его будущем родители очевидно нуждаются в поддержке. И оказание этой поддержки абсолютное условие эффективности образования аутичных детей (равным образом, как и любых детей как с ОВЗ, так и нормативно развивающихся). Возможности непрерывного образования позволяют оказывать эту поддержку более системно и более последовательно. С использованием различных форм консультирования, информирования, обучения, привлечения к жизни класса и жизни школы. В процессе такой работы рождается и взаимодействие между родителями – через формирование сообщества людей, имеющих сходные проблемы и задачи, способных оказывать друг другу различную помощь и способствовать развитию образовательной организации, более осознанно включаясь в современную структуру государственно-общественного управления.

4. Социальное сопровождение. Будучи формально определяемым как содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам, в контексте образования детей с аутизмом, скорее, выступает в форме социальной поддержки, основанной на потребностях ребёнка в целях улучшения качества его жизни. Условие, выполнение которого существенно способствует и

повышению качества образования. Потому что наличие психологических проблем в условиях семейного воспитания, неудовлетворение познавательных, речевых, культурных, физических и иных потребностей ребёнка (в особенности, за пределами школы) всегда негативно сказываются как на его поведении, так и на всех видах его деятельности. Своевременная и адекватная социальная поддержка, оказываемая семьям аутичных детей, всегда способствует не только решению образовательных задач, но и улучшению перспектив дальнейшего их развития.

5. Медицинское сопровождение. Несмотря на длительный период поиска медицинских подходов к «лечению» аутизма и многочисленные исследования в области его нейробиологии и психофизиологии, медицинское сопровождение в условиях образования не является самоцелью, скорее выступая именно как условие обеспечения возможности психолого-педагогической работы с ребёнком – как в формах гигиенических и противоэпидемических мероприятий, так и в формах медикаментозной и физиотерапевтической поддержки (по показаниям), лечебной физической культуры и других.

6. Психолого-педагогическое сопровождение. Базовое и ключевое условие обеспечения непрерывного образования, выступающее как система взаимодействия команды специалистов различного профиля (учителей, воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов), направленная на максимально возможное раскрытие его индивидуально-личностного потенциала. В том числе, посредством сопровождения развития ребёнка, образовательного процесса, образовательных программ и образовательной системы в целом (включая сопровождение родителей).

Заключение

Представленная модель непрерывного образования детей с аутизмом является принципиальной схемой, которая требует содержательного наполнения, поиска наиболее рационального соотношения целевого, содержательного, операционно-действенного и оценочно-результативного блоков в зависимости от конкретной клинико-психологической и психолого-педагогической специфики контингента обучающихся, актуальных условий и возможностей каждого заинтересованного образовательного учреждения. А также продолжения исследований эффективности как отдельных ее структурно-функциональных элементов, так и целостной системы практической реализации.

Библиография

1. Демьянчук Л.Н., Зыбалова Д.А., Лебедева Н.В., Мирзоева Т.Н. Мониторинг «5 шагов». СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
2. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб.: Дидактика-Плюс, 2004.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб: Речь, 2007.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2007.
7. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Gabriels R. L., Hill D. E. (ed.). Growing up with autism: Working with school-age children and adolescents. – Guilford Press, 2010.
9. Simonoff E. et al. Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample //Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2008. – Т. 47. – №. 8. – С. 921-929.

10. Mackay B. A., Shochet I. M., Orr J. A. A pilot randomised controlled trial of a school-based resilience intervention to prevent depressive symptoms for young adolescents with autism spectrum disorder: A mixed methods analysis //Journal of autism and developmental disorders. – 2017. – T. 47. – №. 11. – C. 3458-3478.

A model for continuing education of children with autism in a modern school

Larisa N. Dem'yanchuk

Honored Teacher of the Russian Federation,
Director,
State budgetary educational institution School No. 755 “Regional Autism Center”,
199004, 66-a, 7th line of Vasilievsky island, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: sch755autism@yandex.ru

Roman V. Dem'yanchuk

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,
Saint Petersburg State University,
199034, 7/9, Universitetskaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: rdconsult@yandex.ru

Natal'ya A. Strizhak

PhD in Pedagogical Sciences,
Deputy Director for Educational Work,
State budgetary educational institution School No. 755 “Regional Autism Center”,
199004, 66-a, 7th line of Vasilievsky island, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: nstrizhak@mail.ru

Ekaterina E. Kats

Senior Methodist,
State budgetary educational institution School No. 755 “Regional Autism Center”,
199004, 66-a, 7th line of Vasilievsky island, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: katjakats@yandex.ru

Abstract

The article summarizes the long-term experience of developing and testing a model of lifelong education for children with autism of the teaching staff in the State Educational Institution School No. 755 “Regional Center for Autism” in St. Petersburg. The key conceptual meanings of continuity of education are analyzed in relation to the context of working with autistic children. The basic educational principles of children with autism spectrum disorders are revealed. Methodological guidelines for the effective solution of educational problems in the conditions of the modern school are proposed. It describes the main components of the model of continuous education for children with autism, the principles, key processes and conditions necessary for its successful functioning.

For citation

Dem'yanchuk L.N., Dem'yanchuk R.V., Strizhak N.A., Kats E.E. (2019) Model' nepreryvnogo obrazovaniya detey s autizmom v usloviyakh sovremennoy shkoly [A model for continuing education of children with autism in a modern school]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 354-364.

Keywords

Autism, autism spectrum disorders, training, education, development, correction, continuous education, psychological and pedagogical support, quality of education, modern school.

References

1. Dem'yanchuk L.N., Zybalova D.A., Lebedeva N.V., Mirzoeva T.N. Monitoring «5 shagov». SPb: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gertsena, 2017.
2. Ivanov E.S., Dem'yanchuk L.N., Dem'yanchuk R.V. Detskii autizm: diagnostika i korrektsiya. SPb.: Didaktika-Plyus, 2004.
3. Lebedinskii V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003.
4. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S. Diagnostika rannego detskogo autizma. M.: Prosveshchenie, 1991.
5. Mamaichuk I.I. Pomoshch' psikhologa detyam s autizmom. SPb: Rech', 2007.
6. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyi rebenok: puti pomoshchi. M.: Terevinf, 2007.
7. Piters T. Autizm: ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskmu vozdeistviyu. M.: VLADOS, 2003.
8. Gabriels, R. L., & Hill, D. E. (Eds.). (2010). *Growing up with autism: Working with school-age children and adolescents*. Guilford Press.
9. Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.
10. Mackay, B. A., Shochet, I. M., & Orr, J. A. (2017). A pilot randomised controlled trial of a school-based resilience intervention to prevent depressive symptoms for young adolescents with autism spectrum disorder: A mixed methods analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(11), 3458-3478.

УДК 372.893

Удалось ли детализировать требования федерального государственного образовательного стандарта?

Иванов Олег Владимирович

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная Мойки, 48;
e-mail: oivanov2005@yandex.ru

Морозов Андрей Алексеевич

Студент,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная Мойки, 48;
e-mail: and.morozov@yahoo.com

Аннотация

В данной статье рассматривается проект Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, представленный для общественного обсуждения в 2019 году. Проект ФГОС вызвал неоднозначные оценки специалистов несмотря на то, что в новой версии стандарта предложены детализированные требования к результатам освоения школьниками основной образовательной программы. Представлены результаты изучения мнения учительского сообщества относительно инструментальности нового стандарта. Раскрывается сущность некоторых нововведений стандарта, а также с методической точки зрения рассматривается их значимость для разрешения сложившихся противоречий. Предпринята попытка предложить собственный вариант детализации требований к результатам обучения истории на примере поэтапного развертывания картографического умения проводить поиск и анализ исторической информации. ФГОС второго поколения, безусловно, имеет ряд достоинств. Нельзя не отметить и то, что разработчики новой редакции стандарта отказались от обобщенных формулировок, предложив относительно конкретные требования, что само по себе является важным шагом вперед. Но вместе с тем обнаруживается и целый ряд проблем, связанный с недостаточной проработкой критериальной и методической базы стандарта, из-за чего ФГОС затруднительно использовать, как ориентир для методической деятельности учителя.

Для цитирования в научных исследованиях

Иванов О.В., Морозов А.А. Удалось ли детализировать требования федерального государственного образовательного стандарта? // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 365-374.

Ключевые слова

Образование, историческое образование, ФГОС ООО, проект новой редакции ФГОС, системно-деятельностный подход, детализация требований к результатам обучения, познавательные умения, картографические умения.

Введение

В 2010 году в Российской Федерации был принят Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС), внесший большие изменения в отечественную систему образования. ФГОС появился как ответ на вызовы современного общества, что проявляется в новых требованиях к обучению.

Качественно новое содержание стандарта состоит в том, что впервые на уровне нормативного документа зафиксирован системно-деятельностный подход, который должен служить методологической основой для всей современной системы образования. Согласно этому подходу, необходим переход от «традиционной» системы обучения (преобладание репродуктивной деятельности учащихся, экстенсивный характер обучения, доминирующая роль учителя на уроке, т.п.) к, в определенном смысле, инновационной, при которой учитель, а так же различные средства обучения, являются своеобразными ориентирами, направляющими самостоятельную деятельность учащихся по приобретению новых знаний и освоению учебных действий.

Основная часть

Основу стандарта составляют разнообразные требования к основной образовательной программе. Стандарт определяет три вида требований: к результатам освоения школьниками основной образовательной программы (далее – ООП); к структуре ООП; к условиям реализации ООП. Помимо четкой структуризации требований, не менее важное отличие ФГОС от стандарта, принятого в 2004 году, заключается в его «рамочном» [Поташник М.М., Левит, 2015, 21] характере. Это означает, что новый стандарт является определенным ориентиром и предоставляет педагогам большую долю свободы в выборе содержания, форм, методов и приемов обучения. Преимущество такого подхода заключается в том, что деятельность учителя больше не является строго регламентированной, стандарт теперь нацелен на итоговый результат, а пути его достижения предложено выбирать образовательному учреждению. В связи с этим ФГОС приобрел характер «стандарта результата» [Лебедев, 2011, 305], не определяющего четких условий *организации процесса* реализации образовательных программ.

На наш взгляд, данная установка одновременно является и одной из важнейших проблем ФГОС. Дело в том, что некоторые формулировки стандарта иногда достаточно размыты и обобщены и можно согласиться с мнением о том, что «требования ... превращаются в ... общие слова. ... они ни в коей мере не могут придать стандарту тот самый «инструментальный» характер...» [Кузнецов, 2011, 12-13]. Примером излишне обобщенного требования к результатам обучения истории, по нашему мнению, является следующее: «развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию <...>, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней». В указанной ситуации сегодня практически каждый УМК, пособия для учителя и пр. расходятся в понимании способов проектирования процесса обучения. Разница подходов и многообразие

взглядов на организацию процесса обучения ведет к неоднородности результатов, получаемых в итоге, а это «означает невозможность реализации таких важнейших функций стандарта, как критериальная и аттестационная» [там же, 12]. Отсутствие этих значимых функций может иметь последствия, противоположные основополагающим идеям нового стандарта.

Для изучения практики использования текста ФГОС при проектировании процесса обучения нами был проведен опрос учителей разных предметных областей. Всего в опросе приняли участие 71 учитель из 23 регионов России. Приведем отдельные результаты данного анкетирования.

На вопрос «Можете ли вы сказать, что текст ФГОС помогает вам проектировать содержание преподаваемого предмета?» около 60% респондентов заявили о том, что текст ФГОС не помогает в проектировании предметных курсов, еще 20% затруднились ответить (Рисунок 1).

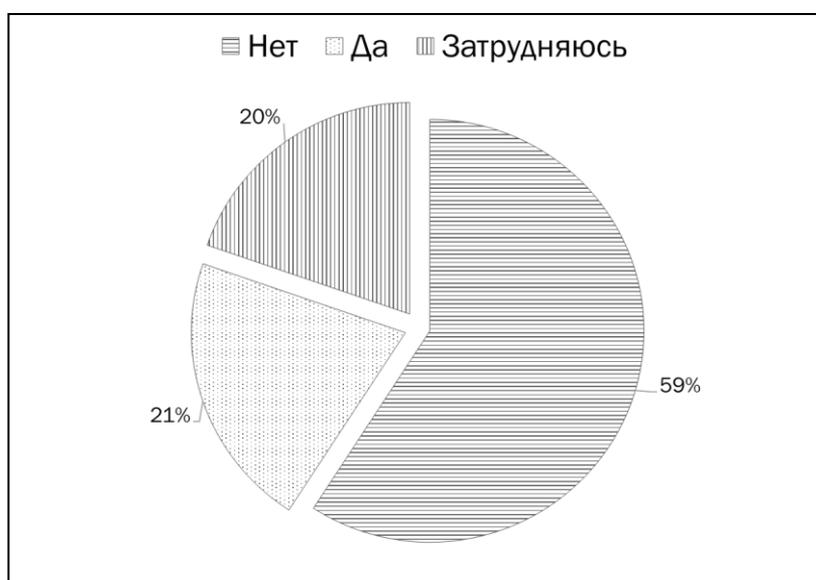


Рисунок 1 – Ответы на вопрос «Можете ли вы сказать, что текст ФГОС помогает вам проектировать содержание преподаваемого предмета?»

Ответы на вопрос «По вашему мнению, реализуете ли вы в полной мере идеи ФГОС на своих уроках?» стали индикатором степени понятности для учителей положений, указанных в тексте стандарта и сопровождающих стандарт документах. Лишь 11% учителей считают, что они реализуют идеи ФГОС на своих уроках в полной мере, и 66% открыто признают тот факт, что они руководствуются ФГОС лишь в некоторых аспектах (Рисунок 2).

Результаты анкетирования, представленные выше, свидетельствуют о том, что на данный момент очень небольшое количество педагогов (из числа, принявших участие в опросе) используют текст ФГОС при осуществлении педагогической деятельности. Ограниченная возможность применения стандарта в качестве ориентира в организации обучения школьников приводит к тому, что учителя реализуют идеи, провозглашенные в нем, вероятно, только частично.

Кроме указанной проблемы, актуальной нам видится и другая. В следующем, 2019-2020 учебном году, выпускники 9-х классов должны проходить итоговую аттестацию в соответствии с требованиями нового стандарта. В то же время, уровень конкретизации требований к результатам образования не позволяет стандарту выполнять свою важнейшую функцию – быть

критерием оценки образовательных результатов [там же, 14]. Возникает ситуация, при которой остается нерешенным ряд вопросов: с одной стороны, необходимы изменения в действующей сейчас модели Основного государственного экзамена, с другой – существуют определенные несовершенства ФГОС.

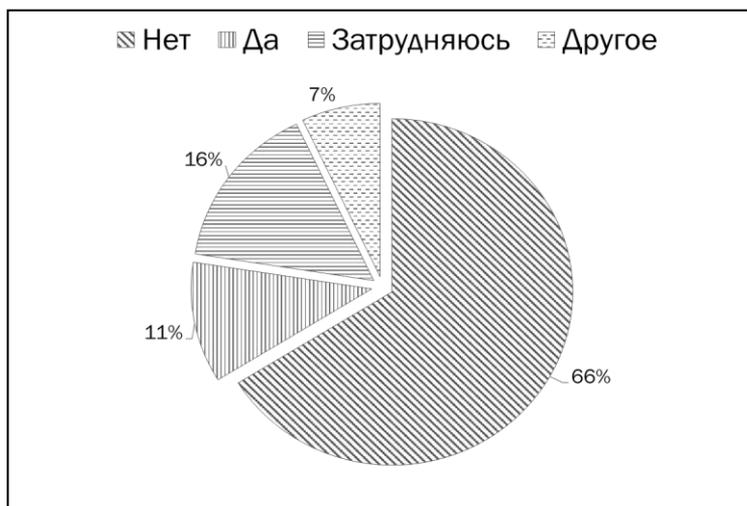


Рисунок 2 – Ответы на вопрос «По вашему мнению, реализуете ли вы в полной мере идеи ФГОС на своих уроках?»

В указанном исследовании мнения учителей нами была предпринята попытка выяснить, каким критериям оценки образовательных результатов учителя отдают предпочтение при организации обучения. Ответы на вопрос «Какие критерии и требования будут приоритетны для вас при конструировании процесса обучения в разных классах (от 5 до 11)?» показывают, что учительское сообщество по-прежнему ориентируется на критерии ЕГЭ и ОГЭ. Так, 70% респондентов отметили, что при преподавании в 11-х классах они будут ориентироваться только на критерии ЕГЭ и лишь 3% – на требования ФГОС. Подобная ситуация наблюдается и применительно к 9-м классам (Рисунок 3). Вероятно, такие ответы учителей можно объяснить тем, что ЕГЭ и ОГЭ имеют четкую критериальную базу оценивания результатов обучения, что нельзя сказать о новом стандарте. С другой стороны, пока практически не существует других инструментов, которые проверяли бы итоговые результаты обучения школьников в соответствии со ФГОС.

Таким образом, внедрение системно-деятельностного подхода как обязательного, вкпе с изложенными выше проблемами, привело к появлению ряда новых сложностей. Так, например, обучение должно носить системный характер, т.е. формирование метапредметных, предметных, личностных умений должно быть поступательным, синхронным и четко спланированным. Процесс обучения должен быть организован таким образом, чтобы ученик выступал активным субъектом деятельности [Кузнецов, 2006]. Соответственно, системно-деятельностный подход предполагает осуществление учителями различных видов сложной методической деятельности, но не каждый педагог способен разработать, например, планирование процесса формирования умений, а новый стандарт, к сожалению, не помогает учителю в решении подобных вопросов. Апологеты стандарта в ответ на подобные заявления педагогического сообщества парируют тем, что «решение этих задач следует регламентировать подзаконными актами, иными нормативными и рекомендательными документами, которые дополняют образовательные

стандарты и обеспечат их исполнение» [Кондаков, 2008, 22]. Таким образом в 2015 году появилась Примерная основная образовательная программа (далее – ПООП), задача которой – конкретизация требований к результатам обучения. При этом, на наш взгляд, такой конкретизации на уровне ПООП не получилось.

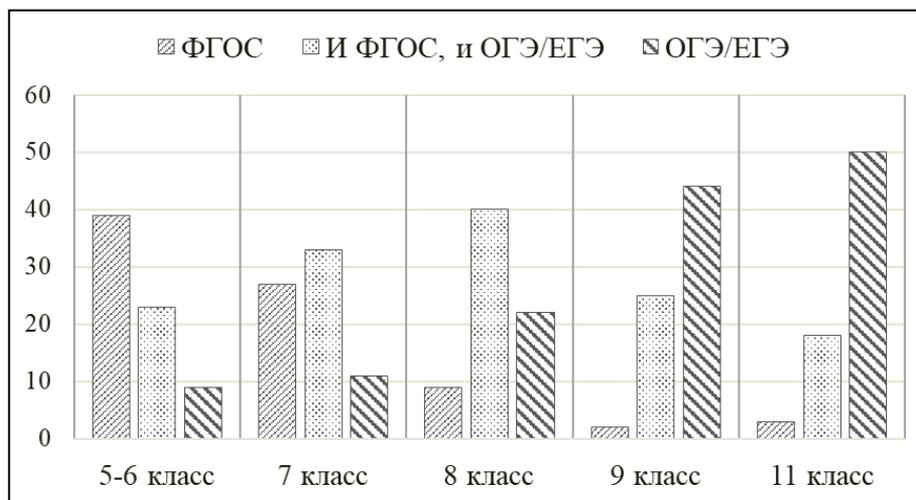


Рисунок 3 – Ответы на вопрос «Какие критерии и требования будут приоритетны для вас при конструировании процесса обучения в разных классах (от 5 до 11)?»

Понимая накопившиеся проблемы, Министерство образования инициировало в 2017 году создание новой редакции ФГОС. Особенностью этой редакции является детализация требований к предметным результатам обучения, т.е. на законодательном уровне предпринята попытка придать стандарту инструментальный характер. В 2019 году проект редакции стандарта был представлен для общественного обсуждения. В настоящей статье мы предприняли попытку осуществить анализ требований, изложенных в стандарте. Рассмотрим умения, которые должны быть сформированы у ученика основной школы по направлению «История», предложенные разработчиками.

В отличие от действующего стандарта предметные результаты в новой редакции отражены не в 6-и абстрактных пунктах, а в 14-и относительно конкретных позициях, каждая из которых (помимо пункта о формировании исторических знаний) начинается со слов «сформированность умений». Дальнейшая работа над новой редакцией стандарта привела к последующей детализации этих 14-и пунктов. Появилась версия, когда требования к предметным результатам обучения истории были сформулированы уже применительно к конкретным годам обучения. Подвергнем анализу предметные результаты и рассмотрим те из них, которые связаны с формированием картографических умений у школьников.

Из довольно большого перечня можно выделить 11 картографических умений, которые формируются у учащихся с 5 по 9 класс. Нам удалось выявить, что большинство из них представлено, к сожалению, так, что динамика их развития не прослеживается от года к следующему году обучения. Например, умение соотносить информацию тематических и общих (обзорных) исторических карт, по мнению авторов стандарта, должно формироваться с 5 по 9 класс в неизменном виде.

Данный факт свидетельствует о том, что логика формирования умений в новой редакции ФГОС, увы, не прослеживается, а это может приводить к тому, что на практике познавательные

действия будут формироваться стихийно, непоступательно и непоследовательно. Таким образом, нарушаются известные методические условия эффективной работы с историческими картами при изучении предмета [Алексашкина, Ворожейкина, 2011, 22]. А сам стандарт, в таком виде, по-прежнему обладает относительно инструментальным характером.

Наиболее удачно, по-нашему мнению, в новой редакции ФГОС развернуто умение «заполнять контурную карту» (Таблица 1).

**Таблица 1 – Умение «заполнять контурную карту»
в соответствии с проектом ФГОС ООО**

Год обучения	Формируемые умения
Первый	заполнять контурную карту, используя атлас, настенную, электронную карты, карту в учебнике и т.п., по предложенным заданиям;
Второй	наносить на контурную карту отдельные объекты с непосредственной опорой (без опоры) на атлас, настенную, электронные карты, карту в учебнике и т.п. по предложенным заданиям, заполнять легенду карты/схемы;
Третий	наносить на контурную карту отдельные объекты с непосредственной опорой (без опоры) на атлас, настенную, электронные карты, карту в учебнике и т.п. по предложенным заданиям; заполнять легенду карты/схемы;
Четвертый	заполнять контурную карту/схему на основе анализа исторической информации; заполнять легенду карты/схемы;
Пятый	заполнять контурную карту на основе предложенных знаний, самостоятельно создавать систему обозначений для карты/схемы и легенды.

Такая схема более соответствует идее о системности формирования умений, которую не раз озвучивали методисты [2, с. 3-14]. Но в целом, к сожалению, проект ФГОС только отчасти учитывает современные наработки в области методической науки.

Для возможной дальнейшей модернизации новой редакции ФГОС и в качестве модели предпримем попытку предложить собственный вариант поэтапного развертывания умения **проводить поиск и анализ информации по карте от 5 к 9 классу**, а также примеры заданий, ориентированных на формирование соответствующего умения.

Первый год обучения.

Умение извлекать из карты информацию о местоположении изучаемых объектов, описывать его словами, при помощи учителя интерпретировать информацию.

Пример задания. На основе карты «Древнейшие государства Месопотамии» опишите природные условия Древней Месопотамии, используя условные обозначения. Подумайте, почему одни из самых древнейших цивилизаций зарождаются именно здесь?

Второй год обучения.

Умение извлекать из карты информацию, интерпретировать ее, при помощи учителя проводить анализ представленной на карте информации, выявлять закономерности на основе картографической информации.

Пример задания. Рассмотрите карту «Англия и Франция накануне Столетней войны». Предположите, какие отношения существовали между этими государствами? Изучив тему «Столетняя война», назовите события, которыми вы можете дополнить карту.

Третий год обучения.

Умение анализировать информацию, полученную из карты, сопоставлять ее с прочими источниками знаний. На основе картографических данных устанавливать причинно-следственные связи, закономерности исторического процесса (под руководством учителя).

Пример задания. Изучите карту «Французская революция XVIII в.». Пользуясь картой и текстом учебника, выделите те районы, которые, на ваш взгляд, больше остальных угрожали силе и единству Франции? Узнайте и объясните, какие последствия имела якобинская диктатура? Как вы это поняли? На основе информации карты объясните, случайны ли регионы восстания крестьянства во Франции?

Четвертый год обучения.

Умение извлекать информацию из карты, интерпретировать и анализировать ее, использовать карту как источник исторических знаний, устанавливать причинно-следственные связи на основе картографической информации.

Пример задания. У вас есть только один источник по теме «Северная война» – историческая карта. Изучите карту. Составьте повествование о Северной войне, используя только данные карты: причины войны, ход, итоги и значение войны. Изучив текст учебника, подчеркните верные и ошибочные утверждения в своем повествовании.

Пятый год обучения.

Умение извлекать информацию из карты, интерпретировать и анализировать ее; использовать карту как источник исторических знаний, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности на основе картографической информации; сопоставлять несколько карт и соотносить их с другими источниками информации; при помощи учителя проводить критический анализ картографической информации.

Пример задания. Рассмотрите две карты-схемы по теме «Парижская коммуна в 1871 г.». Первая карта-схема создана в 1968 году, вторая – в 2013 г. Напишите рецензию на одну из этих карт. Для этого необходимы следующие действия. Укажите время создания выбранной карты; попытайтесь определить автора карты; опишите, что изображено на данной карте. Найдите другие источники по истории «Парижской коммуны», выясните отличия информации карты от информации этих источников: что скрыл/добавил автор карты, на что обратил особое внимание? Защитите или опровергните точку зрения автора на отражение событий на карте (на его интерпретацию событий), аргументируйте свое мнение. Предложите собственные рекомендации по изменению/доработке карты, которую вы выбрали (при необходимости).

В представленном варианте развертывания картографического умения, по-нашему мнению, соблюдено главное методическое условие эффективной работы с историческими картами – преемственность и поступательность познавательной деятельности школьников от пятого к старшим классам с учетом их возрастных способностей [там же, 22]. Поступательность выражается в том, что в состав умения, адаптированного для 5 класса, планомерно (от года к следующему году обучения) включаются все новые и новые операции, которыми должны овладеть школьники, тем самым усложняя его. Также, нельзя не заметить, что рассматриваемое умение формируется в преемственной связи: первоначально какие-то действия выполняются школьниками «под руководством учителя», а затем, учащиеся, освоив соответствующие действия, начинают выполнять их самостоятельно, т.п. В данной модели отражена и идея перспективного планирования процесса формирования учебных умений: учитель понимает, какой этап развития умения необходимо реализовать на данный конкретный момент обучения, и к какой деятельности нужно подготовить учащихся для успешного перехода на следующий уровень. Развертывание каждого познавательного умения подобным образом может стать полноценной основой для разработки рабочих программ, отбора содержания обучения, создания тематических планирований, разработки УМК и прочих дидактических материалов.

Заключение

Таким образом, можно заключить, что ФГОС второго поколения, безусловно, имеет ряд достоинств: отказ от традиционной, морально устаревшей системы школьного образования, внедрение системно-деятельностного подхода в школьную практику, предоставление определенной доли свободы педагогам, т.п. Нельзя не отметить и то, что разработчики новой редакции стандарта отказались от обобщенных формулировок, предложив относительно конкретные требования, например, к «сформированности умений...», что само по себе является важным шагом вперед. Но вместе с тем, обнаруживается и целый ряд проблем, связанных с недостаточной проработкой критериальной и методической базы стандарта, из-за чего ФГОС затруднительно использовать, как ориентир для методической деятельности учителя. Кроме того, попытки Министерства образования и науки (Министерства просвещения) модернизировать стандарт, по нашему мнению, пока еще не решили проблему детализации требований к предметным результатам обучения с позиций, прежде всего, системности.

Библиография

1. Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И. Использование познавательного потенциала исторической карты при изучении школьниками истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2011. № 9. С. 21-29.
2. Вяземский Е.Е., Алексашкина Л.Н., Хлытина О.М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. № 8. С. 3-14.
3. Кондаков А.М. (ред.) Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
4. Кузнецов А.А. Стандарты второго поколения: замысел, исполнение, трудности, риск, внедрение // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 3 (78). С. 14-21.
5. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. 2006. № 6. С. 29-38.
6. Лебедев О.Е. Новый взгляд на образовательные стандарты. Рецензия на книгу: В.К. Загвоздкин. Теория и практика применения стандартов в образовании // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 291-305.
7. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. М.: Педагогическое общество России, 2015. 320 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении ФГОС основного общего образования».
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/413>
10. Проект Федерального государственного образовательного стандарт основного общего образования. URL: https://www.preobra.ru/attachments/1/12/ec251c-821c-4358-bbd7-86aea0bba371/История-требования_к_результатам_освоения-ООО.pdf

Did we manage to detail the requirements of the federal state educational standard?

Oleg V. Ivanov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching History and Social Studies,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: oivanov2005@yandex.ru

Andrei A. Morozov

Graduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: and.morozov@yahoo.com

Abstract

This article discusses the draft Federal State Educational Standard for Basic General Education submitted for public comment in 2019. The educational standards project caused mixed assessments of specialists, despite the fact that the new version of the standard proposed detailed requirements for the results of mastering the main educational program by students. The results of the study of the opinion of the teacher community regarding the instrumentality of the new standard are presented. The essence of some innovations of the standard is revealed, and their significance for resolving the existing contradictions is examined from a methodological point of view. An attempt has been made to propose an own version of detailing the requirements for the results of history teaching by the example of a phased deployment of cartographic ability to search and analyze historical information. Educational standards of the second generation, of course, has a number of advantages. It should also be noted that the developers of the new edition of the standard abandoned the generalized wording, proposing relatively specific requirements, which in itself is an important step forward. But at the same time, a whole series of problems are revealed related to the insufficient elaboration of the criteria and methodological base of the standard, which makes it difficult to use the GEF as a guideline for the teacher's methodological activity.

For citation

Ivanov O.V., Morozov A.A. (2019) Udalos' li detalizirovat' trebovaniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta? [Did we manage to detail the requirements of the federal state educational standard?]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 365-374.

Keywords

Education, historical education, a draft of the new edition of educational standards, a system-activity approach, detailing the requirements for learning outcomes, cognitive skills, cartographic skills.

References

1. Aleksashkina L.N., Vorozheikina N.I. (2011) Ispol'zovanie poznavatel'nogo potentsiala istoricheskoi karty pri izuchenii shkol'nikami istorii [Using the cognitive potential of the historical map when students study history]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole* [Teaching history and social studies at school], 9, pp. 21-29.
2. Kondakov A.M. (ed.) (2008) *Kontseptsiya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya: projekt* [The concept of federal state educational standards of general education: a project]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
3. Kuznetsov A.A. (2011) Standarty vtorogo pokoleniya: zamysel, ispolnenie, trudnosti, risk, vnedrenie [Second generation standards: design, execution, difficulties, risk, implementation]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education], 3 (78), pp. 14-21.
4. Kuznetsov Yu.F. (2006) Deyatel'nostnyi podkhod k ucheniyu i osnovnye kategorii pedagogiki [An active approach to learning and the main categories of pedagogy]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special Education], 6, pp. 29-38.

5. Lebedev O.E. (2011) *Novyi vzglyad na obrazovatel'nye standarty. Retseziya na knigu: V.K. Zagvozdkin. Teoriya i praktika primeneniya standartov v obrazovanii* [A new look at educational standards. Book Review: V.K. Zagvozdkin. Theory and practice of applying standards in education]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 4, pp. 291-305.
6. Potashnik M.M., Levit M.V. (2015) *Kak pomoch' uchitelyu v osvoenii FGOS* [How to help the teacher in the development of educational standards]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ.
7. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 No. 1897 "On approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education"].
8. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya* [An approximate basic educational program of basic general education]. Available at: <https://minobrnauki.rf/proekty/413> [Accessed 06/06/2019]
9. *Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [The draft Federal State Educational Standard for Basic General Education]. Available at: https://www.preobra.ru/attachments/1/12/ec251c-821c-4358-bbd7-86aea0bba371/Istoriya-trebovaniya_k_rezultatam_osvoeniya-OOO.pdf [Accessed 06/06/2019]
10. Vyazemskii E.E., Aleksashkina L.N., Khlytina O.M. (2018) *O sistemnom podkhode k proektirovaniyu predmetnykh rezul'tatov izucheniya istorii v shkole* [About a systematic approach to designing subject results of studying history at school]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole* [Teaching history and social studies at school], 8, pp. 3-14.

УДК 37.0**Создание профессионального учебного сообщества для преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах****Ван Линлин**

Магистр, профессор,
Цицикарский университет,
161006, Китайская Народная Республика, Цицикар, ул. Вэньхуа, 42;
e-mail: 15904523388@163.com

Лянь Бинбин

Магистрант,
Цицикарский университет,
161006, Китайская Народная Республика, Цицикар, ул. Вэньхуа, 42;
e-mail: 672774985@qq.com

Работа выполнена в рамках следующих проектов: 18YYD412 «На фоне инициативы “Один пояс и один путь” подготовки международных переводчиков», поддержанного Правительством провинции Хэйлуцзян Китая для поддержки изучения гуманитарных и социальных наук; 135209546 «Образовательное профессиональное учебное сообщество преподавателя иностранных языков», поддержанного Департаментом образования провинции Хэйлуцзян Китая для поддержки изучения гуманитарных и социальных наук; 11532194 «Навыки и мето-ды чтения текста», поддержанного Департаментом образования провинции Хэйлуцзян Китая для поддержки изучения гуманитарных и социальных наук.

Аннотация

В статье анализируются текущее развитие преподавателей колледжа и значение профессионального учебного сообщества. Основными проблемами преподавания иностранных языков, по мнению авторов, являются недостаточное информирование между педагогами, отсутствие обмена опытом между преподавателями, сложности стимулирования деятельности преподавателей иностранных языков, контроль административного ресурса. Для решения обозначенных проблем предлагается эффективный путь создания профессионального учебного сообщества для преподавателей иностранных языков в колледже и университете. Целями данного сообщества являются стимулирование деятельности преподавателей иностранных языков и обмен опытом между учителями школ и преподавателями колледжей и университетов. Образовательное педагогическое сообщество будет способствовать облегчению педагогической деятельности опытных и молодых педагогов, обмену их педагогическими ресурсами, активному внедрению новых педагогических приемов и тактик. Использование современных технологий, в том числе сети Интернет, направлено на облегчение деятельности преподавателей, стремление улучшения подготовки к каждому занятию.

Профессиональное учебное образовательное сообщество необходимо для обновления концепций и методов преподавания, совершенствования профессиональной подготовки педагогических работников, повышения уровня качества преподаваемых иностранных дисциплин.

Для цитирования в научных исследованиях

Ван Линлин, Лянь Бинбин. Создание профессионального учебного сообщества для преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 375-381.

Ключевые слова

Преподаватели, преподаватели иностранных языков, профессиональное учебное сообщество, университеты, колледжи.

Введение

С наступлением XXI в. все больше стран присваивают образованию статус стратегического приоритетного направления, целью которого является достижение инновационных знаний, поддерживающих потребности общества в развитии. Изучение профессионального развития преподавателей стало насущной проблемой, требующей решения [Антюшина, 2006, 3]. В соответствии с общей тенденцией международной интеграции образования, режим обучения китайских студентов в колледжах и университетах постепенно сместился от профессиональной подготовки к профессиональному развитию. «Сообщество профессионального обучения преподавателей» возникло из «Концепции учебного сообщества» и было высоко оценено университетами за его способность к мобилизации субъективной инициативы преподавателей [Го, Сюй, 2015, 80].

Сообщество по обучению преподавателей – это сообщество, которое предоставляет учебные ресурсы и платформы для обмена опытом между преподавателями иностранных языков, благодаря чему учителя будут постоянно обновлять свои концепции преподавания и эффективно улучшать свои профессиональные знания и навыки, направленные на улучшение выполняемых задач.

Сообщество профессионального обучения преподавателей помогает ускорить профессиональное развитие преподавателей иностранных языков в университетах, а также способствует повышению качества преподавания. Предполагается, что, благодаря анализу статуса профессионального развития преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах, коннотации профессионального учебного сообщества и пути создания, он предоставит новую платформу и идеи для профессионального развития преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах.

Современное состояние профессионального развития преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах

Образование преподавателя играет важную роль в успехе преподавания изучаемой дисциплины. В настоящее время по-прежнему существуют проблемы в процессе профессионального развития преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах Китая, что требует дальнейшего совершенствования. Обозначим эти проблемы.

1) Сотрудничество и информированность между преподавателями достаточно слабы. Как отмечают исследователи, «команда не сильна, атмосфера преподавания и исследований не сильна, а осознание сотрудничества очень слабое» [Чэнь, Чжэн, Шао, 2017, 104]. Под влиянием традиционных идей преподавания большинство преподавателей в профессиональной преподавательской и исследовательской работе в большинстве случаев стремятся к личному профессионализму. Многие коллеги, ставшие опытными и квалифицированными преподавателями, на субъективном уровне демонстрируют определенный отказ от обмена опытом с молодыми коллегами.

Чтобы удовлетворить образовательные потребности преподавателей, колледжи и университеты в Китае всегда применяли строгую модель организации «школы – колледжи – университеты». Такая организационная модель делает развитие профессионального преподавания и научных исследований относительно стабильным, но слишком детальная и изолированная организационная структура способствует созданию невидимых барьеров для общения преподавателей.

Преподаватели нуждаются в межфакультетских обменах кадрами, которых очень трудно достичь. Даже у преподавателя кафедры повседневная педагогическая деятельность относительно изолирована, поскольку ей не хватает мотивации и условий для сотрудничества и общения [Гао, Ван, Гуань, 2018, 115].

2) Осведомленность преподавателей на протяжении всей жизни не является сильным качеством. Преподаватели иностранных языков имеют ограниченные возможности продолжения своего образования, а также участия в программах по обмену. Большинство преподавателей не имеют опыта преподавания с использованием сетевых и мультимедийных технологий, и поэтому их методику преподавания трудно представить в мультимедийной форме.

3) Концепция педагогического образования является устаревшей. Преподаватели имеют ограниченные возможности для получения непрерывного образования, дополнительного образования и обмена, что существенно ограничивает педагогические горизонты. В течение долгого времени преподаватели колледжа занимали относительно пассивную позицию в обучении поведению: они использовали необходимые учебники для обучения предписанному содержанию в установленном порядке в определенное время. Кроме того, преподаватели часто соревнуются друг с другом и реже наблюдают за обучением и самосовершенствованием других. Они редко делятся преподавательским и исследовательским опытом с другими преподавателями, что приводит к единой структуре знаний преподавателей, а также медленному обновлению знаний, устаревшей передаче знаний и слабым исследовательским возможностям [Чжу, У, 2012, 135].

4) Академическому развитию преподавателя не хватает инициативы. С усилением конкуренции в колледжах и университетах административное управление колледжами и университетами становится очевидным. Академическое развитие преподавателей, включающее продвижение профессиональных званий, контролируется административным отделом. Оценка преподавательского состава напрямую зависит от субъективной инициативы преподавателей и качества подготовки талантливых педагогов. Важнейшей задачей управления качеством в колледжах и университетах стало то, как помочь преподавателям превратить оценку преподавания во внутренний спрос и улучшить преподавательскую деятельность [Чэнь, 2017, 58].

Профессиональное обучение преподавателей иностраннных языков в колледжах

«Сообщество» – это концепция социологии, которая означает организованную группу людей, живущих в регионе, социальную группу людей с общими целями и задачами. Сообщество педагогов является членом сообщества социальных групп с общими ценностями, значениями, эмоциями и общими целевыми личностями, имеет единое действие и поддерживается как связующее звено посредством сотрудничества и других средств.

Теоретическая основа учебного сообщества напрямую вытекает из теоретической модели организации обучения, предложенной профессором Сент-Дж. Питером с точки зрения теории систем и гуманизма. В 1995 г. Бойер предложил концепцию образовательного сообщества в отчете «Базовая школа: сообщество обучения». Учебное сообщество – это организация, имеющая общие ценности, цели и видение, основанная на добровольности, обмене и сотрудничестве. Для достижения общих целей миссии необходимо организовать членов группы, чтобы создать гармоничную атмосферу, помогать друг другу и поддерживать друг друга [Тан, 2015, 168].

«Сообщество по обучению преподавателей» – это группа, которая состоит из преподавателей с общими интересами и желанием учиться, чтобы повысить уровень специализации и содействовать профессиональному развитию, а также обеспечить хорошие условия для профессионального развития каждого преподавателя в группе [Ван, Ли, 2013, 39]. Сообщество состоит из группы преподавателей иностранных языков с целью повышения качества обучения иностранным языкам, а также профессиональных знаний и профессиональных навыков преподавателей; они достигают своего профессионального роста через совместный диалог, взаимную поддержку и взаимную помощь в решении проблем. В профессиональном образовательном сообществе преподаватели и администраторы университетов должны постоянно совершенствовать свою квалификацию и делиться знаниями и практикой преподавания. Целью профессионального образовательного сообщества является повышение профессионализма преподавателей и качества их подготовки для удовлетворения потребностей учащихся.

Путь становления профессионального учебного сообщества преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах

Профессиональное образовательное сообщество является новой моделью профессионального развития преподавателей. Это эффективный путь профессионального развития университетов. Создание профессиональных учебных сообществ преподавателями иностранных языков в колледжах и университетах требует долгосрочного сотрудничества между школами и преподавателями. Отметим преимущества этого сотрудничества.

Укрепление обмена и сотрудничества между преподавателями колледжа. Укрепление обмена и сотрудничества между преподавателями является основой успеха профессионального учебного сообщества учителей, что позволяет учителям более активно участвовать в общественной деятельности и содействовать устойчивому развитию профессиональных учебных сообществ преподавателей. Прежде всего, необходимо укрепить сотрудничество между преподавателями с богатым опытом работы и молодыми учителями, способными

внедрять инновационные методики. Достигнув доверительных отношений, они смогут в полной мере использовать Интернет, постоянно общаться и делиться знаниями и опытом, а также совершать идеологические коллизии.

Преимущества использования интернет-средств. Интернет имеет большие преимущества для создания профессионального учебного сообщества для преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах [Рамазанов, 2018, 55]. Интернет делает профессиональное развитие членов педагогического учебного сообщества преподавателей иностранных языков более эффективным: члены сообщества могут получить больше профессиональных и педагогических ресурсов, уделять немного времени и энергетических затрат и даже получать больше возможностей для профессионального развития.

Общая цель сообщества преподавателей. Общая цель сообщества преподавателей заключается в стимулировании мотивации преподавателей. Профессиональное обучение преподавателей должно эффективно сочетать цели развития университета с целями развития преподавателя и интегрировать их в общее видение, чтобы университет и преподаватели могли двигаться к одной и той же цели.

Преобразование административной роли. Администрация университета обеспечивает благоприятные условия для построения профессионального учебного сообщества преподавателей, старается удовлетворить информационные потребности преподавателей и позволяет преподавателям идти в ногу со временем и улучшать профессиональное качество преподавателей [Даулетбаева, 2015, 518]. Только путем мобилизации энтузиазма каждого преподавателя и полной отдачи от чувства причастности изменения в образовании могут произойти во всех аспектах обучения и, наконец, получить хорошую базу для преподавания и исследований [Ниу, Дин, 2003, 50].

Заключение

Учебное сообщество преподавателей колледжа является эффективным способом повышения профессионального качества преподавателей и содействия их профессиональному развитию. Совместное построение и внедрение профессионального обучения преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах необходимы для повышения общего качества преподавания иностранных языков в колледжах и университетах и для лучшего достижения цели подготовки кадров высшего образования.

Библиография

1. Антюшина М.О. Обучение иноязычной профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 19 с.
2. Ван Ц., Ли Л. Сообщество обучения учителей – эффективный путь профессионального развития учителя // Журнал педагогического университета Хэбэя. 2013. № 2. С. 39-42.
3. Гао Х., Ван Я., Гуань Х. Создание и внедрение сообщества преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах // Heilongjiang higher education research. 2018. № 2. С. 114-117.
4. Го Я., Сюй Ц. Исследования по созданию сообщества профессионального развития учителей английского языка в Китае // Иностранные языки. 2015. № 5. С. 79-87.
5. Даулетбаева Г.К. Пути профессионального развития педагога в свете современных преобразований // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12-4. С. 517-518.
6. Ниу Л., Дин С. Исследования в области изучения сообщества на основе сетевого взаимодействия // Журнал дистанционного образования. 2003. № 6. С. 49-51.

7. Рамазанов Р.Г. Адаптивность сетевых сообществ как фактор успешного профессионального развития педагога на протяжении всей жизни // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 1. С. 54-62.
8. Тан Ч. Анализ создания профессионального учебного сообщества преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах // Языковой журнал. Обучение иностранным языкам. 2015. № 12. С. 167-169.
9. Чжу Ш., У С. О построении профессионального учебного сообщества преподавателей иностранных языков в университетах // Журнал Северо-Восточного педагогического университета. 2012. № 3. С. 134-137.
10. Чэнь Л., Чжэн Ч., Шао Ц. Инновации в области конструирования и управления преподавательской группой в высших профессиональных колледжах // Исследование высшего образования в Хэйлуцзяне. 2017. № 8. С. 103-106.
11. Чэнь М. Рефлексия и практика. Оценка преподавателей в колледжах // Исследования в области высшего образования. 2017. № 9. С. 56-59.

The creation of a professional learning community for foreign language teachers in colleges and universities

Lingling Wang

Master, Professor,
Qiqihar University,
161006, 42, Wenhua st., Qiqihar, People's Republic of China;
e-mail: 15904523388@163.com

Bingbing Lian

Master's Degree Student,
Qiqihar University,
161006, 42, Wenhua st., Qiqihar, People's Republic of China;
e-mail: 672774985@qq.com

Abstract

The article aims to analyse the current development of college teachers and makes an attempt to reveal the importance of a professional learning community in China. The main problems of teaching foreign languages, according to the authors, are the lack of information exchange among teachers, the lack of experience exchange among them, the problems arising in the process of stimulating the activities of foreign language teachers, the control of the administration of educational organisations. In order to solve these problems, the authors of the article propose an effective way to create a professional educational community for foreign language teachers in Chinese colleges and universities. The objectives of this community include the stimulation of the activities of foreign language teachers and the exchange of experience among teachers working for schools, colleges and universities. The pedagogical learning community will facilitate the pedagogical activities of experienced and young teachers, the exchange of their pedagogical resources, the active introduction of new pedagogical techniques and tactics. The use of modern technologies, including the Internet, is aimed at facilitating the activities of teachers, the desire to improve the preparation for each lesson. A professional learning community is necessary for updating the concepts and methods of teaching, improving the professional training of teachers, increasing the quality of foreign disciplines taught.

For citation

Wang Lingling, Lian Bingbing. (2019) Sozdanie professional'nogo uchebnogo soobshchestva dlya prepodavatelei inostrannykh yazykov v kolledzhakh i universitetakh [The creation of a professional learning community for foreign language teachers in colleges and universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 375-381.

Keywords

Teachers, foreign language teachers, professional learning community, universities, colleges.

References

1. Antyushina M.O. (2006) Obuchenie inoyazychnoi professional'noi rechi budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v protsesse professional'noi podgotovki. Doct. Diss. Abstract [Teaching a future foreign language teacher foreign language professional speech in the process of vocational training. Doct. Diss. Abstract]. Penza.
2. Chen L., Zheng Zh., Shao J. (2017) Innovatsii v oblasti konstruirovaniya i upravleniya prepodavatel'skoi gruppoy v vysshikh professional'nykh kolledzhakh [Innovations in the creation and management of a teaching group in higher vocational colleges]. *Issledovanie vysshego obrazovaniya v Kheiluntszyane* [Research on higher education in Heilongjiang], 8, pp. 103-106.
3. Chen M. (2017) Refleksiya i praktika. Otsenka prepodavatelei v kolledzhakh [Reflection and practice. Evaluation of teachers in colleges]. *Issledovaniya v oblasti vysshego obrazovaniya* [Research in higher education], 9, pp. 56-59.
4. Dautbaeva G.K. (2015) Puti professional'nogo razvitiya pedagoga v svete sovremennykh preobrazovaniy [Ways of teachers' professional development in the light of modern transformations]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International journal of experimental education], 12-4, pp. 517-518.
5. Gao H., Wang Y., Guan H. (2018) Sozdanie i vnedrenie soobshchestva prepodavatelei inostrannykh yazykov v kolledzhakh i universitetakh [Creating and operating a community of foreign language teachers in colleges and universities]. *Heilongjiang higher education research*, 2, pp. 114-117.
6. Go Y., Xu J. (2015) Issledovaniya po sozdaniyu soobshchestva professional'nogo razvitiya uchitelei angliiskogo yazyka v Kitae [Research on the creation of a community of professional development of English language teachers in China]. *Inostrannye yazyki* [Foreign languages], 5, pp. 79-87.
7. Niu L., Ding X. (2003) Issledovaniya v oblasti izucheniya soobshchestva na osnove setevogo vzaimodeystviya [Research in the field of studying a community based on networking]. *Zhurnal distantsionnogo obrazovaniya* [Journal of distance education], 6, pp. 49-51.
8. Ramazanov R.G. (2018) Adaptivnost' setevykh soobshchestv kak faktor uspehnogo professional'nogo razvitiya pedagoga na protyazhenii vsei zhizni [Adaptability of network communities as a factor in successful professional development of teachers throughout their life]. *Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education], 15 (1), pp. 54-62.
9. Tang Ch. (2015) Analiz sozdaniya professional'nogo uchebnogo soobshchestva prepodavatelei inostrannykh yazykov v kolledzhakh i universitetakh [Analysis of the creation of a professional learning community of foreign language teachers in colleges and universities]. *Yazykovoi zhurnal. Obuchenie inostrannym yazykam* [Language journal. Teaching foreign languages], 12, pp. 167-169.
10. Wang J., Li L. (2013) Soobshchestvo obucheniya uchitelei – effektivnyi put' professional'nogo razvitiya uchitelya [A community for training teachers as an effective way of the professional development of a teacher]. *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Khebeya* [Bulletin of Hebei Pedagogical University], 2, pp. 39-42.
11. Zhu Sh., Wu X. (2012) O postroenii professional'nogo uchebnogo soobshchestva prepodavatelei inostrannykh yazykov v universitetakh [On creating a professional learning community of foreign language teachers in universities]. *Zhurnal Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Northeastern Pedagogical University], 3, pp. 134-137.

УДК 37.013.42:37.06

Реализация принципа этнокультурной коннотации при изучении литературы в общеобразовательной школе

Айдарова Гиляна Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
358000, Российская Федерация, Элиста, ул. Пушкина, 11;
e-mail: aidarova@mail.ru

Гадышева Антонина Бембеевна

Аспирант,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
358000, Российская Федерация, Элиста, ул. Пушкина, 11;
e-mail: gadysheva@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу школьного литературного образования, изучению русской (неродной) и родной (нерусской) литературы в регионе с начала 80-х годов XX века, использованию интегративного подхода к изучению русской и национальной литературы в общем содержании гуманитарного школьного образования посредством реализации принципа этнокультурной коннотации – системе мер по формированию соответствующей картины мира, обеспечивающей сохранение этнических констант центральной культурной темы этноса, системе, оптимизированной сквозными этнокультурными темами, присутствующими во всех структурных компонентах непрерывного образования, через их систематическое использование в повседневной педагогической практике. С учетом требований ФГОС к формированию этнокультуроведческой компетенции обучающихся показаны: практика работы творческих учителей родной и русской литературы в реализации принципа единства литературного образования, определены проблемы и трудности в выборе произведений региональных авторов, форм и методов проведения уроков литературы с использованием русской и национальной литературы. Ответственным звеном при реализации этнокультурной коннотации в системе образования выделено патриотическое воспитание учащихся на основании реализации принципа диалога русской и родной литературы. Решение задачи литературного образования требует создания учебников, включающих целостные курсы русской и родной литературы с 1 по 11 классы. Современные учебники по литературе должны учитывать полиэтничность нашего общества, стать средством формирования поликультурного мышления учащихся. Поликультурная направленность современных учебников может решать такую гуманитарную и образовательную задачу как формирование российской и гражданской идентичности учащихся, учитывающей все этнокультурное многообразие страны.

Для цитирования в научных исследованиях

Айдарова Г.П., Гадышева А.Б. Реализация принципа этнокультурной коннотации при изучении литературы в общеобразовательной школе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 382-392.

Ключевые слова

Этнокультурная коннотация, национальная литература, этнокультуроведческая компетенция, культура, литература.

Введение

Актуальность статьи обусловлена тем, что этнокультурная направленность образования, поиск баланса потребностей и интересов личности, этноса, общества, многонационального государства, приобщение человека к культурно-историческому наследию своего этноса – одна из центральных проблем гуманистически ориентированного образования [Волков, 1997, 51]. Ученые отмечают, что формирование национально-региональных систем образования, учитывающих ценностные системы этносов, вызвано необходимостью возрождения культурного потенциала каждого народа как составляющей общероссийской и мировой культур. В современной отечественной педагогике обсуждаются методы, средства, критерии этнокультурного образовательного процесса, пути обновления содержания школьного образования, появляются различные концепции, модели в обсуждаемом контексте.

Особая роль в системе школьного образования принадлежит предмету «Литература», содействующему созданию в школе востребованной личностно-развивающей культурно-национальной среды воспитания нравственности и патриотизма, гуманизма и гражданственности, освоения общечеловеческих духовных ценностей. Задача литературного образования сегодня – воспитать личность, способную к полноценному эстетическому восприятию художественных произведений в контексте культурных традиций и самостоятельному общению с искусством слова, приобщить школьников к духовным ценностям национальной, общероссийской и мировой культур.

Основная часть

В 80-е годы XX века в содержание школьного курса литературы входило «изучение выдающихся по своему значению и доступных учащимся произведений русской литературы, литературы народов СССР и зарубежной классики...» [Программы средней общеобразовательной школы, 1987, 1]. Программа предусматривала знакомство с отдельными произведениями национальной поэзии и прозы, формулировалась задача постижения учащимися единства мирового литературного процесса и взаимодействия в нем русской и национальной литературы. В программе для 8 класса в связи с изучением «Слова о полку Игореве» по признаку эпического сродства были упомянуты «Витязь в тигровой шкуре», «Давид Сасунский», «Манас». Также в 8-10 классах рекомендовался список произведений национальных авторов для бесед по выбору: Айтматов Ч. «Первый учитель», «Белый пароход», «Буранный полустанок»; Думбадзе Н.В. «Я вижу солнце», Быков В. «Дожить до рассвета», «Сотников», «Обелиск»; Лацис В.Т. «К новому берегу» и др.; поэзия Гамзатова Р., Карима М., Кугультинова Д., Кулиева К., Капутикян С., Межелайтиса Э., Турсун-заде М. и других. Однако

множество авторов и их произведений служило лишь иллюстративным материалом при тематическом подходе: тема Великой Отечественной войны, тема творческого труда, ленинская тема и т.д.

В последующие 90-е годы программа обновилась. Составители Т.Ф. Курдюмова, В.Я. Коровина и другие в некоторых классах включили раздел «Литература родного края» [ФГОС основного общего образования, 2010, 10, 27], тем самым давалась возможность познакомить школьников с литературным краеведением, расширить круг чтения, произведения рекомендовалось выбрать самим учителю и учащимся. На практике предпринимались попытки взаимосвязанного изучения русской и национальной литературы, но не получили достаточной определенной разработки в методике преподавания этого предмета в школе и не признавались в качестве важного элемента литературного развития и нравственно-эстетического воспитания учащихся.

В 1992 году было впервые введено понятие «национально-региональный компонент» (НРК), в соответствии с которым произошло обновление содержания предметного образования, в том числе и литературного.

В федеральном государственном образовательном стандарте, введенном в 2015 году, НРК уже не обозначен. Однако в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» ФГОС одним из личностных результатов устанавливает «...осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края...». В ФГОС обозначены результаты освоения основной образовательной программы в рамках предметной области «Литература», среди которых достаточно значимыми являются:

- восприятие литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа (отражающей его менталитет, историю, мировосприятие) и человечества (содержащей смыслы, важные для человечества в целом);
- обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры;
- развитие способности понимать литературные художественные произведения, воплощающие разные этнокультурные традиции.

Таким образом, в содержании ФГОС имеются ценностно-целевые и содержательные акценты, которые предполагают введение национально-регионального компонента.

Современная концепция литературного образования в национальной школе опирается на те достижения методической науки, которые связаны с вопросами изучения взаимосвязей родной, русской литературы. В работах К.В. Мальцевой, И.Х. Майоровой, М.В. Черкезовой, Л.А. Шеймана и других ученых на конкретном материале раскрывались формы реализации взаимосвязанного изучения национальной и русской литературы, обобщен и развит опыт работы методистов разных национальных республик. По мнению М.В. Черкезовой, при умелом соотношении и взаимосвязи курсов разных литератур гораздо эффективнее решаются задачи литературного образования учащихся. А именно углубляются знания как родной, так и русской литературы, «родная литература начинает осознаваться... как часть единого литературного процесса, учащиеся постигают специфику эстетической системы не только родной, но и русской литературы» [Черкезова, 1993, 37]. Практической реализации принципа диалога культур в самом содержании литературного образования, поиску конкретных способов сближения

культурных ценностей, присущих родной и инонациональной литературам (русской или зарубежной) посвящены исследования Гогоберидзе Г.М. [Гогоберидзе, 1997].

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения предусматривает формирование, наряду с художественной и литературоведческой, этнокультуроведческую компетенцию. В содержание этнокультуроведческой компетенции входят:

- общие представления о процессе развития нации, знание крупнейших исторических событий, исторических деятелей;
- общие представления о мировоззренческих категориях (философских, религиозных, нравственных), нашедших отражение в духовной культуре;
- знание национальных традиций, фольклора, быта народа [Савинов, 2011, 320].

В общеобразовательных учреждениях Республики Калмыкия ранее существовала практика изучения русской и родной литературы, когда эти учебные предметы преподавались параллельно и в учебном процессе мало соприкасались друг с другом, что не отвечает требованиям федерального стандарта. Отсюда возникла проблема взаимодействия русской и родной культур в общем содержании литературного образования. Учителя-филологи пытаются решить ее путем межкомпонентной интеграции в рамках отдельных учебных предметов. Однако проблемы выбора принципов отбора произведений региональных авторов, выбора форм и содержания уроков с национальным компонентом все еще остаются. Единого мнения в решении проблемы внедрения национально-регионального компонента в литературное образование школьников до сих пор нет. В реализации принципа единства литературного образования творчески работающие учителя литературы предлагают выделять его отдельными блоками в виде факультативных занятий. Другие же учителя проводят отдельные уроки в рамках предметного времени, на это обычно отводится 10-15% от общего количества часов по литературе. Третьи предлагают вводить программы литературного краеведения в рамках дополнительного образования (кружков) и внеурочной деятельности.

Многие педагоги вводят произведения национальной литературы по тематическому принципу. Например, в 5 классе: «Русские народные сказки» – «Калмыцкие народные сказки»; в 6 классе: «Стихи о природе русских поэтов XX века» - «Стихи о природе калмыцких поэтов XX века» и т.д.

Проблеме интеграции калмыцкой и русской литературы в образовательном процессе посвящены работы Нюденовой Э.К. В основе данных исследований лежит модель этнокультурно коннотированной системы образования Республики Калмыкия. Этнокультурная коннотация образования – система мер по формированию соответствующей картины мира, обеспечивающая сохранение этнических констант центральной культурной темы этноса, система, оптимизированная сквозными этнокультурными темами, присутствующими во всех структурных компонентах непрерывного образования, через их систематическое использование в повседневной педагогической практике [Панькин, 2006].

Формирование этнокультурной коннотации позволяет:

- полно представить богатства национальной культуры, уклад жизни народа, его историю, язык и литературу, социальные нормы поведения, духовные цели и ценности;
- изучать родной язык через его историю, связь с национальной литературой, культурой и культурами народов России;
- воспитать образованного, творческого человека, готового к осмысленной деятельности в условиях современной цивилизации, в условиях глобализации мира;

– интегрировать традиционные учебные предметы.

Учитывая данный контекст рассматриваемой проблемы, Ньюденовой Э.К. предлагаются следующие формы реализации этнокультурного содержания курса учебного предмета «Литература»:

- как дополнение к федеральному компоненту;

- в сопоставлении с основным (федеральным) содержанием учебных программ: однотемный сопоставительный материал по русской и национальной литературе;

- сквозные этнокультурологические темы, присутствующие во всех структурных компонентах системы изучения курса «Русская литература» и адаптированные к возрастным особенностям учащихся. Такие темы вводятся в самом начале обучения и продолжают на протяжении всего учебного периода, определяются программой и составляют ядро содержания образования всего учебного курса и связаны между собой отношениями преемственности [Ньюденова, 2004].

Наиболее эффективный путь приобщения детей к этнокультуре – это этнокультурная коннотация содержания образования учебных предметов гуманитарного цикла: языка и литературы, фольклора и этнографии, истории родного края и искусства и т.д. В содержание образования включаются традиции, культура, духовные и материальные ценности, созданные многими поколениями, изучается философское осмысление этносом проблем бытия, его взгляды на природу, общество, человека, смысл жизни и назначение человека.

Нами составлено примерное планирование уроков с учетом этно-коннотированного подхода к изучению литературы на основе программ для учащихся 5-11 классов общеобразовательных школ под редакцией В.Я. Коровиной и Т.Ф. Курдюмовой. Сопряжение литературных явлений русской и калмыцкой литературы осуществляется в первую очередь на основе типологических сходжений, генетических или контактных связей в современной литературе. Сравнительный метод применительно к объектам разных национальных литератур пользуется принципами: а) соотнесения; б) взаимного дополнения; в) установления связей. Планирование представляет собой один из возможных вариантов программы, изучающих литературное краеведение как национально-региональный компонент. Следует учитывать, что данный курс корректировался с использованием 10-15% учебного времени на изучение национального компонента. При этом учитель может по своему усмотрению отбирать художественные произведения для текстуального изучения, опускать некоторые вопросы и дополнительно включать другие в зависимости от уровня подготовки класса, наличия текстов художественных произведений и других условий, не нарушая при этом образовательных стандартов и логики изучения программы, включающей национально-региональный компонент.

Цель курса «Литературное краеведение» – формирование и развитие духовного мира личности, обладающей культуросообразным поведением, в ходе систематического изучения художественных произведений калмыцких авторов, развитие интереса к творчеству писателей и поэтов родного края.

Задачи курса:

1. Сформировать у учащихся знания о родном крае, реальные представления об окружающем мире и природе средствами краеведческой литературы.

2. Развить умение воссоздавать художественные образы литературных произведений национальных авторов.

3. Развить эмоциональную сферу личности ребенка, его образное мышление, познавательную активность, приобщая к изучению художественной литературы, отражающей особенности жизнедеятельности республики.

При чтении литературного произведения в сознании школьника в процессе переработки метапредметных связей возникает определенная ассоциация с известными ему произведениями русской, родной и зарубежной литературы. Найденные ответы приобретают характер открытия в сознании учеников, закрепляют знания и умения, способствуют успешному освоению курса литературы.

Учитель словесности «может обращаться при анализе произведений русской художественной литературы к историческим фактам, культурным, бытовым традициям калмыцкого народа и, преломляя их через призму национального сознания, добиться более полного и глубокого понимания русской культуры и литературы, осознания учащимися общенациональной значимости творчества писателей-классиков» [Нюденова, 2001, 59]. Так, при изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» о подвиге русского народа в Отечественной войне 1812 года, дается историческая справка об участии в этой освободительной войне и калмыков. Народ до сих пор помнит имена тех героев: Середжаб Тюмень, Джамбо-тайша Тундутов и другие. Воспоминания воинов-калмыков сохранились в песнях «Маштак боро» («Низкорослый серко»), «Сем хамрта парнцс» («Горбоносые французы»), в преданиях «Как Чанка «языка» брал», «Как Чанка помог крепость взять» и т.д.

Региональный материал можно использовать для расширения основных тем и разделов учебной программы. После изучения темы «Русский обрядовый фольклор. Календарно-обрядовые песни» в 6 классе можно дать аналогичный материал из фольклора калмыков, который называется «Верблюжонок снова обретает мать». Хотя у этого обряда нет прямой аналогии в календарных событиях земледельца, но его могли проводить только весной, когда у домашних животных получают приплод. В жизни кочевников бывали случаи, когда верблюдица по разным причинам отказывалась от новорожденного детеныша. Узнав об этом, юноши и девушки немедленно собирались, играли на домбре и пели только одну песню – грустную колыбельную песню «Бобн-бобн божула»:

*В звенящем роднике
Не высохнет вода,
Бобн-бобн божула!
А верблюжонок твой
Поднимется когда,
Бобн-бобн божула?
Прими дитя свое!*

Одна из девушек привязывала повод к правой руке и, играя на музыкальном инструменте, водила верблюдицу вокруг обессилевшего верблюжонка, а остальные молодые люди пели ей в такт. Так продолжалось до самого утра. К рассвету верблюдица, глубоко вздохнув, с крупными слезами на глазах, дрожа всем телом, подходила к детенышу. Приняв и накормив верблюжонка, она уходила с ним вместе в степь. Эти древние обряды показывают, насколько хорошо знали наши предки психологию домашних животных и могли найти к ним подход, используя грустную песню [Эрендженев, 1985, 28].

Каждое литературное произведение содержит определенный культурный компонент, отражающий факты и явления материальной и духовной культуры этноса. Поэтому для его

понимания нужен культурологический комментарий. Известно, что специфические явления национального литературно-художественного искусства можно понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом, т.е. на основе этнокультуроведческого подхода.

Этнокультурное сопоставление литературных явлений позволяет лучше понять специфику каждого из них, заостряет внимание ученика на тех особенностях словесно - художественного творчества, которые могут быть охарактеризованы как проявление национальной культуры в определенный исторический период. Решающим элементом сопоставления должно стать лишь внешняя похожесть (тема, герой), и в меньшей мере идейно - художественное содержание произведения. К примеру, при изучении повести М. Горького «Детство» в 7 классе целесообразно введение межтекстового сопоставления с фрагментом из романа «Мудрешкин сын» А. М. Амур-Санана. Через сравнение образов Антона и Алеши учащиеся приходят к выявлению основной темы и проблематики произведений, к выводу об общности произведений разных литератур. Такой подход позволяет приобщить учащихся к нравственным и эстетическим ценностям русской и национальной культуры. Этнокультурная коннотация содержания образования предмета «Литература» усиливает образовательную область «Филология», она может быть реализована в следующих направлениях:

- лингвистическое краеведение;
- литературное краеведение;
- лингвистический анализ текста.

Таблица 1 – Примерное планирование уроков литературы с этнокультурным компонентом в средних классах (5 класс)

Тема урока	Этнокультурное содержание	
	Этнокультурологическая информация сопоставительного характера	Дополнительная этнокультурологическая информация по теме
Устное народное творчество. Малые жанры фольклора	Малые жанры калмыцкого фольклора (скороговорки, считалки, загадки)	Самобытный характер культуры кочевого народа
Русские народные сказки. Волшебные сказки	Калмыцкие волшебные сказки. («Сказка о падчерице» и др.)	Жанры калмыцких сказок
Сказки о животных и бытовые сказки.	Калмыцкая народная сказка «Петух и павлин»	Жанры калмыцких сказок
Русская литературная сказка. А.Погорельский «Черная курица, или Подземные жители»	О. Манджиев. «Приключения Эльзятки в мышинном государстве»	Калмыцкая литературная сказка
Из русской литературы XIX в. М.Ю. Лермонтов. «Бородино»	Предание «Как Чанка «языка» брал».	Историческая справка «Участие калмыков в Отечественной войне 1812 года».

При изучении русской и родной литературы во взаимосвязи и взаимообусловленности важно учитывать степень развития двуязычия. Своеобразие эмоционально-эстетического восприятия художественного произведения учащимися-билингвами связано со спецификой их

родной этнокультуры, с этическим и эстетическим опытом народа, представителями которого они являются. Поэтому очень важно соотнести сюжет, художественные образы, поступки и характеры героев, авторскую концепцию мировосприятия изучаемого текста с адекватными элементами этнокультуры, родной для учащегося. То есть, необходимо взглянуть на явления художественной литературы через призму народных философских и жизненных представлений, через специфику национального мировоззрения. Это помогает глубже понять и осознать как родной, так и инонациональный мир художественной литературы.

При отборе произведений национальных авторов критериями ценности литературного произведения являются его художественность, эстетическая значимость. Ведь истинная национальность, по словам Н.В. Гоголя, не в описании сарафана. Нам представляется, что главным из того, что характеризует произведение как явление национальное, самобытное, есть «создание национального характера, его проявление не только в традиционных обрядах, привычках, обычаях, но и в особенностях мышления, восприятия жизни, которые сложились исторически, в неразрывной связи с условиями и обстоятельствами жизни народа» [Глинин, 1977, 91].

Лучшие образцы художественной литературы вообще, и национальной, в частности, помогают молодому человеку ориентироваться в изменяющемся социальном мире, познавать предшествующую жизнь всего народа, республики, черпать силы для духовного становления. Литература способствует выработке мировоззренческих позиций, нравственных и этических норм, формирует культур чувств.

Наиболее сложным и ответственным звеном при реализации этнокультурной коннотации в системе образования является патриотическое воспитание как составляющая духовно – нравственного воспитания личности. Любовь к малой родине главным образом воспитывается при изучении родной литературы, любовь к «большой родине» при изучении русской литературы. Поэтому для воспитания чувства патриотизма у учащихся эффективной является опора на принцип диалога русской и родной литературы, в ходе которого чувство любви к малой родине ненавязчиво, естественно перетекает в любовь к большой родине – России, своему Отечеству [Черкезова, 2009].

Этнокультурная коннотация содержания литературного образования может быть реализована в рамках общеобразовательной программы для средней школы под редакцией В.Я. Коровиной и Т.Ф. Курдюмовой. В разделы базисной программы педагоги включают материалы региональной литературы (V-VII классах на литературно-теоретической, в VIII-XI классах на историко-литературной основе). При внедрении национально-регионального компонента в обучение не нарушается целостность восприятия учащимися литературных произведений, литературного процесса, успешнее реализуются основные цели литературного образования. Главная задача таких уроков – через сопоставление и взаимодействие вызвать интерес к национальной и русской литературе, воспринимать ее в контексте мирового литературного процесса, который несет в себе знаниевое и воспитывающее начало.

Решение задачи целостного литературного образования требует создания учебников, учебных пособий, включающих целостные курсы русской и родной литературы с 1 по 11 классы, что позволит содержание обучения строить с учетом системно-деятельностного подхода, учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, развитие их мотивационно-потребностной сферы, активно включать в учебный процесс информационные технологии.

В настоящее время создание таких учебников представляется дискуссионным, так как, с одной стороны, ФГОС и единые формы итоговой аттестации ведут к необходимости

формирования единых компетенций у учащихся, с другой, в последние годы моноэтнические регионы приобретают черты полиэтничности. Поэтому современные учебники по литературе должны учитывать эту полиэтничность, стать средством формирования поликультурного мышления учащихся. Поликультурная направленность современных учебников может решать гуманитарную и образовательную задачу формирования российской и гражданской идентичности учащихся, учитывающей все этнокультурное многообразие страны, воспитания любви к русскому языку и литературе посредством бережного отношения к языкам и литературам народов Российской Федерации [Шонтукова, 2018].

Заключение

Таким образом, реализация принципа этнокультурной коннотации на уроках литературы позволит:

- ввести учащихся в атмосферу русской и национальной культуры, сделать ее близкой и понятной;
- установить факты типологического сходства между явлениями русской и родной литератур и культур;
- обнаружить национальное своеобразие каждой, расширить эстетический кругозор учащихся;
- приобщить к нравственно-эстетическим понятиям и образно-выразительным художественным средствам;
- формировать поликультурное мышление учащихся.

Библиография

1. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом – человек // Народное образование. 1997. №5. С. 51-82.
2. Глинин Г.Г. Национальное и интернациональное в современной калмыцкой литературе // Современный литературный процесс и литературная критика в Калмыкии. Элиста, 1977. С. 88-94.
3. Гогоберидзе Г.М. Этнокультурный аспект литературного образования в национальной школе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 318 с.
4. Курдюмова Т.Ф. (сост.) Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Литература. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
5. Нюденова Э.К. Этнокультурный аспект изучения русской литературы в калмыцкой школе: дис. ... канд. пед. наук. Элиста, 2004. 182 с.
6. Нюденова Э.К. О национально-региональных компонентах на уроках литературы (к вопросу содержания литературного образования школьников) // Традиция и творческая индивидуальность писателя. Элиста, 2001. С. 57-62.
7. Панькин А.Б. Стратегия формирования образовательных систем на основе этнокультурной коннотации // Вестник Калмыцкого университета. 2006. №2. С. 29-37.
8. Программы средней общеобразовательной школы. Литература. 4-10 классы. М.: Просвещение, 1987. 96 с.
9. Савинов Е.С. (сост.) Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
10. ФГОС основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).
11. Черкезова М.В. Литературное образование и культура в национальной школе // Литература в школе. 1993. №5. С. 36-41.
12. Черкезова М.В. Воспитание патриотических ценностей средствами русской и родной литературы в национальной школе // Педагогика. 2009. №2. С. 41-45.
13. Шонтукова И.В. Поликультурность как ключевое качество учебников по русскому языку и литературе // Педагогика. 2018. №11. С. 62-65.
14. Эрендженев К.Э. Золотой родник. О калмыцком народном творчестве, ремеслах и быте. Элиста, 1985. 125 с.

Implementation of the principle of ethno-cultural connotation in the study of literature in secondary school

Gilyana P. Aidarova

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
358000, 11, Pushkina st., Elista, Russian Federation;
e-mail: aidarova@mail.ru

Antonina B. Gadyшева

Postgraduate,
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
358000, 11, Pushkina st., Elista, Russian Federation;
e-mail: gadyшева@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of literary school education, the study of Russian (non-native) and native (non-Russian) literature in the region since the early 80s of the XX century, the use of an integrative approach to the study of Subject to the requirements of the GEF to the formation of ethno-cultural competence of the students is shown: the practice of creative teachers and native Russian literature in the implementation of the principle of the unity of literary education, identified problems and difficulties in the selection of works by regional authors, forms and methods of teaching literature using the Russian and national literature. The responsible link in the implementation of ethno-cultural connotation in the education system is the Patriotic education of students on the basis of the principle of dialogue between Russian and native literature, during which the feeling of love for a small country naturally flows into love for Russia. The solution of the problem of literary education requires the creation of textbooks, including holistic courses of Russian and native literature from 1 to 11 classes. Modern textbooks on literature should consider the multiethnic nature of our society, to become a means of formation of multicultural thinking of students. The multicultural orientation of modern textbooks can solve such humanitarian and educational problem as the formation of Russian and civil identity of students, considering all the ethnic and cultural diversity of the country, love for the Russian language and literature.

For citation

Aidarova G.P., Gadyшева A.B. (2019) Realizatsiya printsipa etnokul'turnoi konnotatsii pri izuchenii literatury v obshcheobrazovatel'noi shkole [Implementation of the principle of ethno-cultural connotation in the study of literature in secondary school]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 382-392.

Keywords

Ethno-cultural connotation, national literature, ethno-cultural competence, culture, literature.

References

1. Cherkezova M.V. (1993) Literaturnoe obrazovanie i kul'tura v natsional'noi shkole [Literary education and culture at the national school]. *Literatura v shkole* [Literature at school], 5, pp. 36-41.
2. Cherkezova M.V. (2009) Vospitanie patrioticheskikh tsennostei sredstvami russkoi i rodnoi literatury v natsional'noi shkole [Education of patriotic values by means of Russian and native literature in a national school]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2, pp. 41-45.
3. Erendzhenov K.E. (1985) *Zolotoi rodnik. O kalmytskom narodnom tvorchestve, remeslakh i byte* [Golden spring. About Kalmyk folk art, crafts and life]. Elista.
4. *FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya (utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897)* [Standard of basic general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897)].
5. Glinin G.G. (1977) Natsional'noe i internatsional'noe v sovremennoi kalmytskoi literature [National and international in modern Kalmyk literature]. In: *Sovremennyyi literaturnyyi protsess i literaturnaya kritika v Kalmykii* [Modern literary process and literary criticism in Kalmykia]. Elista.
6. Gogoberidze G.M. (1997) *Etnokul'turnyyi aspekt literaturnogo obrazovaniya v natsional'noi shkole. Doct. Dis.* [Ethnocultural aspect of literary education in a national school. Doct. Dis.]. Moscow.
7. Kurdyumova T.F. (comp.) (1991) *Programmy dlya srednikh obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedenii. Literatura* [Programs for secondary schools. Literature]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
8. Nyudanova E.K. (2004) *Etnokul'turnyyi aspekt izucheniya russkoi literatury v kalmytskoi shkole. Doct. Dis.* [Ethnocultural aspect of the study of Russian literature in the Kalmyk school. Doct. Dis.]. Elista.
9. Nyudanova E.K. (2001) O natsional'no-regional'nykh komponentakh na urokakh literatury (k voprosu sodержaniya literaturnogo obrazovaniya shkol'nikov) [On national-regional components in literature lessons (on the content of the literary education of schoolchildren)]. In: *Traditsiya i tvorcheskaya individual'nost' pisatelya* [Tradition and creative personality of the writer]. Elista.
10. Pan'kin A.B. (2006) Strategiya formirovaniya obrazovatel'nykh sistem na osnove etnokul'turnoi konnotatsii [The strategy of forming educational systems based on ethnocultural connotation]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta* [Bulletin of the Kalmyk University], 2, pp. 29-37.
11. (1987) *Programmy srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly. Literatura. 4-10 klassy* [Secondary school programs. Literature. Grades 4-10]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
12. Savinov E.S. (comp.) (2011) *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola* [An approximate basic educational program of an educational institution. Basic school]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
13. Shontukova I.V. (2018) Polikul'turnost' kak klyuchevoe kachestvo uchebnykh po russkomu yazyku i literature [Multiculturalism as a key quality of textbooks on the Russian language and literature]. *Pedagogika* [Pedagogy], 11, pp. 62-65.
14. Volkov G.N. (1997) My oboznacheny edinyim slovom – chelovek [We are named by a single word, man]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 5, pp. 51-82.

УДК 37**Роль учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе****Варющенко Виктор Иванович**

Кандидат исторических наук, доцент,
независимый исследователь,
195176, Российская Федерация, Санкт-Петербург, просп. Металлистов, 66;
e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна

Кандидат педагогических наук, учитель истории,
Средняя общеобразовательная школа № 26,
630110, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Олеко Дундича, 1/1;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Аннотация

Педагогическая наука достаточно много внимания уделила определению самого понятия «дискуссионный вопрос», содержательному наполнению дискуссионных вопросов для изучения в школе, отбору дискуссионных вопросов для изучения в системе общего образования. По мере обращения школьных учителей к преподаванию дискуссионных вопросов науки на уроках выявился целый ряд моментов, нуждавшихся в решении. Выяснилось, что учителя остро нуждаются в технологиях преподавания и особенно освоения содержания дискуссионных вопросов. В этой связи и встал вопрос о позиции самого учителя в процессе обсуждения дискуссионных вопросов. В данном материале предпринята попытка разобраться, как учителю выбрать оптимальную модель поведения при обсуждении дискуссионного вопроса в классе. Материал скомпонован так, чтобы в максимальной степени облегчить его практическое применение. Для этого авторами сформулирована цель и задачи предстоящего обучения, предложены варианты раздаточных материалов, предложена организационная схема проведения занятия, расписана последовательность проведения учебных блоков и указана целевая установка каждого блока. Предложенные формы текущей и итоговой рефлексии позволяют контролировать ход проведения занятия и качество усвоения изучаемого материала, что позволяет своевременно вносить необходимые коррективы. На основании предложенного варианта могут вноситься изменения, отвечающие потребностям пользователя, без радикальной перестройки предложенной формы.

Для цитирования в научных исследованиях

Варющенко В.И., Гайкова О.В. Роль учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 393-401.

Ключевые слова

Дискуссия, дискуссионный вопрос науки, организация дискуссии, позиция в споре, роль учителя в учебной дискуссии.

Введение

Нельзя сказать, что проблема изучения дискуссионных вопросов науки в общеобразовательных организациях обойдена исследователями. Написан ряд статей, изданы книги, защищены диссертации. Правда, в большинстве своём, авторов привлекают сугубо теоретические аспекты данной проблемы. В гораздо меньшей мере рассматриваются её практико-ориентированные аспекты [Гайкова, 2006, 2007, 2015]. И уж совсем редко появляются материалы, которые можно почти без адаптации использовать в процессе изучения дискуссионных вопросов в школе. Да большинство и таких материалов выходит из-под пера практических учителей, а не учёных-исследователей [Варющенко, Гайкова, 2016]. А именно практика преподавания дискуссионных вопросов в школе ставит перед учителем целый ряд вопросов [Варющенко, Гайкова, 2017, 2018].

Как же тогда учитель должен реагировать на противоречивые мнения и аргументы учащихся при обсуждении дискуссионного вопроса в классе? На чью сторону он должен встать? И должен ли вообще?

Данный материал призван ответить на эти вопросы и познакомить читателя с существующими педагогическими подходами к определению роли учителя в организации обсуждения дискуссионных вопросов в классе, их преимуществами и недостатками.

Цель: показать сильные и слабые стороны различных педагогических подходов к определению роли учителя в организации обсуждения дискуссионных вопросов в классе.

Задачи: 1) познакомить учителей с позициями, которые они могут занять в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе; 2) проиллюстрировать их преимущества и недостатки; 3) спрогнозировать, в каких ситуациях они могут быть полезны, а в каких - вредны.

Продолжительность занятия: 90 минут.

Используемые ресурсы: шесть больших листов бумаги, шесть комплектов маркеров, шесть рабочих карточек, коробка канцелярских скрепок, катушка клейкой ленты, раздаточные материалы о роли учителя в дискуссии.

Подготовительный этап

Используя шаблон, изготавливаем рабочие карточки для групповой работы. Так как в тренинге задействованы шесть групп, готовятся шесть карточек – по одной для каждой группы.

Поскольку на занятии используется групповой принцип работы, готовим таблички с указанием номеров столов. Это позволит избежать сутолоки при обмене столами и чётко контролировать перемещения групп.

Также готовим раздаточные материалы о возможных ролях учителей в обсуждении дискуссионного вопроса в классе, их потенциальных преимуществах и слабостях – по одному материалу для каждого участника дискуссии. Для удобства работы при распечатке раздаточных материалов рекомендуется использовать листы цветной бумаги: для каждого номера — свой цвет.

Раздаточный материал 1

Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса

«С открытым забралом»

1. Позиция «С открытым забралом», в которой учитель всегда раскрывает свои взгляды во время обсуждения.

Потенциальные преимущества:

Учащиеся все равно попытаются угадать, что думает по обсуждаемому вопросу учитель, поэтому, заявляя открыто собственную позицию, он демонстрирует, что всё идёт по-честному. Если учащиеся знают позицию учителя по вопросу, они в меньшей степени обращают внимание на свои страхи и опасения. Это может повысить уровень доверия со стороны учащихся, так как они не ожидают, что учитель будет нейтральным.

Ограничения:

Предпочтительно раскрывать свою позицию после обсуждения, а не раньше. Следует использовать только в том случае, если в классе к иным мнениям учащихся относятся с уважением.

Потенциальная слабость:

Это может осложнить дискуссию в классе, поскольку учащиеся побоятся спорить с позицией учителя. Это может побудить некоторых учеников отстаивать то, во что они не верят, просто потому, чтобы не согласиться с учителем. Ученики часто с трудом отличают факты от ценностей. Это станет ещё более трудным, если источником фактов и ценностей в классе является один и тот же человек, т. е. Учитель.

Раздаточный материал 2

*Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса
«Постоянный нейтралитет»*

2. Позиция «Постоянный нейтралитет», в которой учитель принимает на себя роль беспристрастного наблюдателя дискуссии.

Потенциальные преимущества:

Сводит к минимуму влияние собственных убеждений учителя.

Даёт возможность всем учащимся принять участие в свободной дискуссии.

Предоставляет возможности для открытого обсуждения, т. е. класс может перейти к рассмотрению проблем и вопросов, о которых учитель не думал.

Хорошая возможность для учащихся проявить коммуникативные навыки.

Хорошо работает, если в классе есть много справочных материалов.

Потенциальная слабость:

Учащиеся могут заподозрить, что позиция учителя искусственная.

Если не сработает, может повредить взаимопониманию между учителем и классом.

Зависит от того, знакомы ли с таким методом ученики на других уроках, если нет, потребуется время, чтобы приспособиться.

Может просто укрепить существующие отношения и предрассудки учеников.

Очень сложно работать с менее способными учениками.

Роль нейтрального зрителя не всегда соответствует личности учителя.

Раздаточный материал 3

*Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса
«Всем сёстрам по серьгам»*

3. Позиция «Всем сёстрам по серьгам», в которой учитель представляет ученикам широкий спектр альтернативных взглядов.

Потенциальные преимущества:

Позволяет показать, что события едва ли правомерно видеть в чёрно-белом свете.

Необходима, когда класс разделился на две полярные позиции по вопросу.

Наиболее полезна при решении вопросов, о которых имеется много противоречивой информации.

Если ученики не могут выйти из ограниченного круга мнений, учитель должен обратить внимание на другие аспекты.

Потенциальная слабость:

Есть ли на самом деле такое понятие, как сбалансированный круг мнений?

Боязнь создать впечатление, что «истина» - это серая область между двумя альтернативными мнениями.

Баланс означает очень разные вещи для разных людей – обучение не может быть свободным от ценностей.

Может привести к ситуации, когда учитель должен будет всегда вмешиваться в интересах поддержания так называемого баланса.

*Раздаточный материал 4**Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса
«Союзник»*

5. Позиция «Союзник», в которой учитель принимает сторону ученика или группы учащихся.

Потенциальные преимущества:

Помогает слабым ученикам или маргинализированным группам в классе иметь голос.

Показывает учащимся, как строить и отстаивать аргументы.

Помогает другим ученикам оценить идеи и аргументы, которые они, возможно, не услышали бы иначе.

Демонстрирует пример совместной работы.

Потенциальная слабость:

Другие учащиеся могут чувствовать, что это тонкий способ учителя продвижения его собственных взглядов.

Другие учащиеся могут рассматривать это как фаворитизм.

Заставляет учащихся думать, что они могут не утруждать себя доказательствами, потому что вы сделаете это за них.

*Раздаточный материал 5**Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса
«Официальный рупор»*

6. Позиция «Официальный рупор», в которой учитель озвучивает точку зрения органов государственной власти по обсуждаемому вопросу.

Потенциальные преимущества:

Даёт преподаванию дискуссионных вопросов официальную легитимность.

Защищает учителя от порицания за «неправильную» позицию со стороны властей.

Позволяет правильно представить взгляды, которые учащиеся, возможно, раньше только наполовину понимали или не понимали вовсе.

Потенциальная слабость:

Заставляет учащихся подозревать, что учитель не заинтересован в том, чтобы прислушиваться к их взглядам.

Может заставить учителя чувствовать себя скомпрометированным, если он сам не разделяет официальной точки зрения.

Могут возникнуть противоречия между официальными взглядами, высказываемыми представителями различных государственных органов.

*Раздаточный материал 6**Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса
«Адвокат дьявола»*

4. Позиция «Адвокат дьявола», в которой учитель сознательно занимает позицию

противоположную выраженной учениками или изложенной в учебных материалах.

Потенциальные преимущества:

Может быть очень эффективным в стимулировании учащихся внести свой вклад в обсуждение.

Существенно, когда все, кажется, разделяют одно и то же мнение.

Потенциальная слабость:

Учащиеся могут идентифицировать учителя с точкой зрения, которую он выдвигает, что заставит родителей беспокоиться.

Это может усилить предрассудки студентов.

Деятельностный этап

Введение в проблематику занятия.

1. Напоминаем участникам дискуссии, что конфликт мнений является одной из определяющих особенностей обсуждения дискуссионного вопроса. Одной из проблем учителя при организации обсуждения дискуссионных вопросов является принятие решения о собственной позиции, которую ему следует занять. Должен ли учитель принимать чью-либо сторону? Если да, то чью? Если нет, то как он гарантирует, что вопросы обсуждаются беспристрастно и что процесс их обсуждения - это чисто учебная задача?

Объясняем, что есть разные позиции, которые учитель может занять в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе: а) отстаивать собственную позицию; б) председательствовать в обсуждении, оставаясь нейтральным; в) озвучивать широкий спектр мнений. г) представлять мнение противоположное высказанным; д) поддерживать взгляды отдельного ученика или группы учеников; е) представлять официальную позицию государства. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить их преимущества и недостатки. От этого будет зависеть выбор позиции и успешность самой дискуссии.

Организационный момент:

2. Делим участников дискуссии на шесть групп для работы в режиме «круглого стола».

3. Раздаём каждой группе большие листы бумаги, маркеры, ручки, скрепки и рабочие карточки.

4. Расставляем на столах трафареты с их номерами и предлагаем группам разместиться за столами с номером, совпадающим с номером их рабочей карточки.

Формулирование задания.

5. Предлагаем группам рассмотреть позицию учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса, изложенную в их рабочей карточке, и обсудить её преимущества и недостатки. Выводы следует записать на большом листе бумаги, разделив его вертикальной чертой – с одной стороны для плюсов, с другой - для минусов (таблица 1).

Предупреждаем, что можно использовать всю площадь бумаги, оставив пустой лишь нижнюю часть для последующей работы.

Таблица 1 – Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе

Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе	
Потенциальные преимущества	Потенциальная слабость
Комментарий начальной группы	
Комментарий следующей группы	
Комментарий следующей группы	
Комментарий следующей группы	

Позиция учителя в процессе обсуждения дискуссионного вопроса в классе	
Потенциальные преимущества	Потенциальная слабость
Комментарий следующей группы	
Комментарий следующей группы	
ИТОГОВЫЕ ФОРМУЛИРОВКИ	

Организационный момент.

6. После 5 минут работы предлагаем группам прикрепить скрепками свои рабочие карточки к верхней части большого листа бумаги, оставить его на столе, а самим переместиться за другой стол.

Формулирование задания.

7. За следующим столом группам предлагаем изучить записи предыдущей группы – отметив то, с чем они согласны, и добавив свои собственные комментарии в тех случаях, когда они не согласны или думают, что чего-то не хватает.

8. Через несколько минут предлагаем группам перейти за следующий стол и повторить процесс.

9. Повторяем процесс, пока каждая группа пройдет все столы. Затем приклеиваем последовательно шесть больших листов бумаги на стену и предлагаем участникам подойти и изучить их.

10. Поставив стулья в круг, предлагаем участникам занять свои места, раздаём раздаточные материалы и просим прочесть их спокойно, отметив дополнительную информацию и названия, присвоенные различным позициям

Формулирование задания и его выполнение.

11. Предлагаем два или три дискуссионных вопроса и проводим обсуждение вариантов их рассмотрения в классе, наиболее подходящих для их решения, возможных ролей учителя в этом процессе и их плюсов и минусов.

12. По итогам обсуждения в разделе «Итоговые формулировки» вписываем согласованные формулировки потенциальных преимуществ и слабостей выбранных позиций учителя в процессе обсуждения дискуссионных вопросов.

Рефлексия

13. Подводим итоги дискуссии, попросив участников сформулировать, когда и как следует использовать предложенные подходы (таблица 2).

14. Проводим самоанализ работы и коллективную рефлексию (таблица 3).

Таблица 2 – Итоги дискуссии

Позиция учителя	Показания к применению	Противопоказания к применению
«С открытым забралом»		
«Постоянный нейтралитет»		
«Всем сёстрам по серьгам»		
«Адвокат дьявола»		
«Союзник»		
«Официальный рупор»		

Таблица 3 – Самоанализ работы и коллективная рефлексия

№	Анализируемый параметр	Результат анализа
1	Моя оценка моей работы в группе	
2	Что я вынес(ла) из работы в группе?	
3	Почему это важно для меня?	
4	Что было легко сделать и почему?	
5	Что было трудно сделать и почему?	
6	Что не удалось сделать и почему?	
7	Доволен(льна) ли я своим результатом?	
8	Хотел(а) бы я внести изменения и какие?	
9	Достигнута ли общая цель?	
10	Где и как я могу применить полученные компетентности?	
	Итоговое заключение	<u>Примечание:</u> поощряется системный подход к осуществлению самоанализа.

Заключение

Данный материал сформатирован так, что не требует дополнительной обработки перед его практическим использованием. Материал включен в программу модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в организации повышения квалификации и переподготовки работников образования [Варющенко, Гайкова, 2015]. Важно обратить внимание на то, что с одной стороны, учитель, как и все остальные граждане, имеет право на своё мнение. С другой стороны, это не означает, что он должен делиться своим мнением с классом и отдавать предпочтение ученикам, разделяющим его.

Библиография

1. Варющенко В. И., Гайкова О.В. О готовности учителей истории к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки // Педагогический журнал. 2018. № 1. С. 182–188.
2. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Определение понятийного аппарата при подготовке учителей к преподаванию дискуссионных вопросов в организации общего образования // Казанский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 28–31.
3. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Модель формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в организации дополнительного профессионального образования // Сибирский учитель. 2018. № 2. С. 65–72.
4. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Гайкова О. В. Современные подходы к мультиплицированию модели формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки// Педагогический журнал. 2017. № 6. С. 154–161.
5. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Технология подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки в системе повышения квалификации // Педагогический журнал. 2017. № 2. С. 413–421.
6. Варющенко В.И., Гайкова О.В. «Историографические листы» как дидактическое средство подготовки учителя истории //Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Педагогика». 2016. № 1. С. 3–10.
7. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса. Новосибирск .2015. 100 с
8. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы: учебно-методическое пособие для учителей истории / О.В. Гайкова. –Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – 153 с.
9. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945гг.) в 10–11 классах профильной школы: учеб-метод. пособие для учит. истории / О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – 197.

10. Гайкова О. В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX–XVI вв.): учебно-методическое пособие для учителей истории общеобразовательных школ. Новосибирск: НИПКИПРО, 2015. 370 с.

The role of the teacher in the discussion about controversial question in the class

Viktor I. Varyushchenko

PhD in History, Associate Professor,
Independent researcher,
195176, 66, Metallistov av., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: varvic47@mail.ru,

Oksana V. Gaikova

PhD in Pedagogy, Teacher of history,
Middle School of General Education № 26,
630110, 1/1, Oleko Dundycha st., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Abstract

Pedagogical science has paid a lot of attention to the definition of the concept «discussion question», the content of discussion questions for study at school, the selection of discussion questions for study in general education. As school teachers to teach controversial issues of science in the classroom has identified a number of points that needed to be addressed. It was found out that teachers are in dire need of teaching technology and especially the development of the content of discussion questions. In this regard, the question arose about the position of the teacher in the process of discussing controversial issues. In this article, an attempt is made to understand how the teacher chooses the optimal model of behavior when discussing a controversial issue in the classroom. The material is arranged in such a way as to make its practical application as easy as possible. To do this, the authors formulated the purpose and objectives of the upcoming training, offered variants of handouts, proposed organizational chart of the lesson, painted sequence of training units and specified target setting of each unit. The proposed forms of current and final reflection allow you to control the course of the lesson and the quality of the learning material, which allows you to make the necessary adjustments in a timely manner. On the basis of the proposed option, changes can be made that meet the needs of the user, without a radical restructuring of the proposed form.

For citation

Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2019) Rol' uchitelya v processe obsuzhdeniya diskussionnogo voprosa v klasse [The role of the teacher in the discussion about controversial question in the class]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 393-401.

Keywords

Debate, debating a question of science, organization of discussions, the position in the dispute, the role of the teacher in the educational debate.

References

1. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2018). O gotovnosti uchitelej istorii k prepodavaniju diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki [The readiness of history teachers to teach controversial issues of historical science]. *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*. № 1. pp. 182–188.
2. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2018). Opredelenie ponyatijnogo apparata pri podgotovke uchitelej k prepodavaniju diskussionnyh voprosov v organizacii obshchego obrazovaniya [Definition of the conceptual apparatus in the preparation of teachers for teaching discussion questions in the organization of general education] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*. № 3. pp. 28–31.
3. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2018). Model' formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniju diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki v organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Model of the formation of a teacher's readiness to teach debatable questions of historical science in the organization of additional professional education] // *Sibirskij uchitel' [Siberian Teacher]*. № 2. pp. 65–72.
4. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2017). Sovremennye podhody k multiplicirovaniyu modeli formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniju diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki [Guidelines for the multiplication of the model of formation teachers to teaching controversial of historical science] *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*. № 6. pp. 154–161.
5. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2017). Tekhnologiya podgotovki uchitelya k prepodavaniju diskussionnyh voprosov social'no-gumanitarnoj nauki v sisteme povysheniya kvalifikacii [Teacher training technology for teaching discussion issues of social and humanitarian science in the system of professional development] // *Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]*. № 2. pp. 413–421.
6. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2016). «Istoriograficheskie listy» kak didakticheskoe sredstvo podgotovki uchitelya istorii [“Historiographic lists” as a didactic tool for training history teachers] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Buryat State University]*. № 1. pp. 3–10.
7. Varyushchenko V.I., Gaikova O. V. (2015). *Didactic bases of formation of the teacher's readiness for teaching the discussion questions of social and humanitarian science: The program of the module course* [Didactic bases of formation of the teacher's readiness for teaching the discussion questions of social and humanitarian science: The program of the module course]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 100 p.
8. Gaikova O. V. (2006). *Izuchenie diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki v 10–11 klassah profil'noj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii* [Studying of the debatable questions of historical science in the 10th-11th grades of the profile school: an educational-methodical manual for history teachers]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 153 p.
9. Gaikova O.V. (2007). *Izuchenie diskussionnyh voprosov istorii Rossii (1939–1945gg.) v 10–11 klassah profil'noj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii* [The study of the discussion questions of the history of Russia (1939-1945) in the 10-11 grades of the profile school: a teaching aid for teachers of history]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 197 p.
10. Gaikova O. V. (2015). *Prepodavanie diskussionnyh voprosov istorii Rossii (IX-XVI vv.): uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii obshcheobrazovatel'nyh shkol* [Teaching discussion topics of the history of Russia (IX-XVI centuries.): An educational-methodical manual for teachers of the history of general education schools]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 370 p.

УДК 37

Инструктивная лекция как средство подготовки учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов

Варющенко Виктор Иванович

Кандидат исторических наук, доцент,
независимый исследователь,
195176, Российская Федерация, Санкт-Петербург, просп. Металлистов, 66;
e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна

Кандидат педагогических наук, учитель истории,
Средняя общеобразовательная школа № 26,
630110, Российская Федерация, Новосибирск, ул. Олеко Дундича, 1/1;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Аннотация

В статье описывается использование одного из типов лекционного метода в процессе подготовки учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов на курсах повышения квалификации в организации дополнительного профессионального образования. Инструктивная лекция включена в учебную программу вариативного модуля «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» и знакомит учителя истории с технологией предстоящей преподавательской деятельности, с особенностью отдельных способов преподавания, конструирования «историографических листов» на основе философско-методологических, исторических, психолого-педагогических, методических критериев отбора их содержания.

Инструктивная лекция по теме: «Историографические листы как основное «материальное» средство обучения» нацеливает на конструирование «историографических листов», актуализируя не только теоретические знания учителя истории, но и позволяя ему разрабатывать свою авторскую технологию преподавания дискуссионных вопросов, используя апробированную технологию, предложенную в ходе его профессиональной подготовки в системе повышения квалификации.

Для цитирования в научных исследованиях

Варющенко В.И., Гайкова О.В. Инструктивная лекция как средство подготовки учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 402-409.

Ключевые слова

Инструктивная лекция, историографические листы, преподавание дискуссионных вопросов, модульный курс, дополнительное профессиональное образование.

Введение

Инструктивная лекция, представляя собой «органическое единство метода и формы обучения», в процессе преподавания предметов социально-гуманитарного цикла на курсах повышения квалификации учителей, позволяет вовлекать обучающихся в процесс внимательного слушания, визуального наблюдения вспомогательных средств, конспектирования и восприятия целостного, законченного учебного занятия [Лихачев, 2004, с. 531]. Она знакомит учителя с технологией предстоящей деятельности и с особенностями выполнения отдельных способов преподавания дискуссионных вопросов исторической науки.

Включение инструктивной лекции в программу подготовки учителя

Инструктивная лекция широко используется при изучении темы «Историографические листы как основное «материальное» средство обучения» в прошедшем успешную апробацию модуле «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» учебной программы кафедры истории, обществознания и экономики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования [Варющенко, Гайкова, 2015, 2017].

Под «историографическими листами» в данном случае понимаются материалы, включающие фрагменты историографических текстов из монографий или научных статей отечественных и зарубежных историков, их краткие биографические сведения и задания-вопросы к текстам [Варющенко, Гайкова, 2016; Гайкова, 2018].

Например, план инструктивной лекции «Историографические листы» как основное «материальное» средство обучения» включает в себя четыре раздела:

1. Понятие «историографические листы».
2. Философско-методологические и исторические критерии отбора учебного материала в историографические листы [Войшвилло, Дегтярев, 2001; Коллингвуд, 1980; Про, 2000; Федотова, 2001].
3. Психолого-педагогические и методические критерии отбора учебного материала в историографические листы [Бороздина, 2005; Варющенко, Гайкова, 2016; Гальмерин, 1966].
4. Практическая работа с историографическими листами с опорой на следующую памятку.

Памятка

Внимательно изучите содержание историографической информации.

Ответьте на вопросы типа «А».

Ответы на эти вопросы, в основном, содержатся в материале самих листов.

При изложении версий историков обязательно воспроизводите их аргументацию.

Ответьте на вопросы типа «В».

Сравните содержание версий в историографических листах, найдите общее и отличное в содержащейся в них историографической информации.

При ответе обязательно аргументируйте свою позицию.

Ответьте на вопросы типа «С».

Проведите параллель между изучаемым дискуссионным вопросом и современной исторической ситуацией.

Аргументируйте свой ответ и опирайтесь на примеры из жизни.

Обучающий аспект инструктивной лекции

В обучающем аспекте инструктивная лекция помогает учителю ориентироваться в критериях отбора историографического материала к учебным занятиям (таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Философско-методологические и исторические критерии отбора содержания «историографических листов»

Критерии	Определение-характеристика критерия
1. Научность	– включение полноценных фактов, заимствованных у других историков, нахождение им нового применения в собственном построении, то есть включение в поле современной проблематики.
2. Легитимность	– связь со смежными, параллельными дискуссионными вопросами и обязательное наличие возможных обоснованных ответов на выдвинутые историографические версии.
3. Темпоральность	– компоновка фактов, которые должны позволять сравнивать прошлое и настоящее.
4. Разнотипность	– включение различных типов дискуссионных вопросов: а) противоположных (включают две или более противоположные версии с возможными вариантами ответа на них); б) альтернативных (включают версии, показывающие возможность другого варианта события, явления или возможность одного из двух или нескольких вариантов развития события или явления); в) взаимодополняющих (включают дополняющие друг друга историографические версии).
5. Согласованность	– связанность историографического учебного материала с изученным историческим материалом.
6. Социальная адекватность	Возможность: – выявлять «болевые точки» социальной нестабильности; – исследовать «мягко» социальные явления в их повседневных, социальных связях; – диагностировать социальную реальность.

Таблица 2 – Психолого-педагогические и методические критерии отбора содержания «историографических листов»

Критерии	Определение-характеристика критерия
1. Аргументированность	– присутствие в материалах элемента «аналитического развития», а именно тех аргументов, которыми обосновывают историки, выдвигаемые ими историографические версии.
1.1. «Сильные аргументы»	– точно установленные факты и вытекающие из них суждения; законы, документы, если они используются в реальной жизни; цитаты из публичных заявлений, книг, признанных в этой сфере авторитетов; показания свидетеля или очевидца событий; статистическая информация, если ее сбор и обобщения были сделаны профессиональными статистиками.
1.2. «Слабые аргументы»	– умозаключения, основанные на двух или более отдельных фактах, связь между которыми не ясна без третьего; суждения, основанные на алогизмах; ссылки на авторитеты, малоизвестные в науке; доводы личного характера, диктуемые побуждением, желанием; версии, сделанные на основе догадок, предположений; выводы на основе неполных статистических данных.

Критерии	Определение-характеристика критерия
1.3. «Несостоятельные аргументы»	– суждения на основе подтасованных фактов; ссылки на сомнительные противоречивые источники; выводы, сделанные на основе фиктивных документов; подлог, фальсификация того, что говорится.
2. Согласованность с поэтапным развитием умственных действий, соответствие логике работы с историографическими листами	– ориентация в содержании историографического текста; – самостоятельная доказательная презентация одной точки зрения на рассматриваемый дискуссионный вопрос; – соотнесение двух историографических версий с нахождением общего и различного; – определение своего отношения к выдвинутым историографическим версиям и присоединение к той из них, которая лучше аргументирована; – применение знаний дискуссионных вопросов в жизненных ситуациях.
3. Ориентированность на развитие исторического мышления	Через разработку заданий на: а) репродуктивном уровне (вопросы типа «А»: – по фрагменту авторского текста представить историографическую версию и ее аргументацию). б) продуктивном уровне : – вопросы типа «В»: по фрагментам текстов сопоставить историографические версии и их аргументации; по фрагментам авторских текстов выявить общее (и различия) в историографических версиях; на основании выбора исторических фактов предложить «свою» версию и подобрать аргументы для ее подтверждения); – вопросы типа «С»: провести историческую параллель изучаемых историографических версий с современной ситуацией; подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь изучаемой историографической версии со своими личностными качествами и аргументировать данную связь; найти связь изучаемой историографической версии с современными нравственными критериями в обществе и аргументировать данную связь.

Развивающий и воспитательный эффект инструктивной лекции

Развивающий и воспитательный эффект лекции заключается в вовлечении учителей истории в поток логического мышления преподавателя в процессе обучения на курсах повышения квалификации, конспектировании основных моментов лекции, постоянном самоконтроле.

Анкета рефлексии

1. Что я узнал(а) нового на лекции?

2. В чём я уверен(а)?

3. Какие у меня остались сомнения?

4. Что я сделаю, чтобы их рассеять?

Учителям истории можно предложить изучить содержание историографического листа к уроку по теме «Возникновение городов Северо-Восточной Руси в XIII-XV веках» [Гайкова, 2015, 233–235] и выполнить задания к нему, опираясь на памятку «Как изучить и понять содержание историографических листов?» [Гайкова, 2006, 2007].

Задание к историографическому листу

Ф.И.О. _____ школа _____

Задания типа «А»:

1. Охарактеризуйте купечество как специфическую социальную прослойку, сложившуюся в городах Северо-Восточной Руси.

2. Почему, согласно мнению историка В.А. Кучкина, в целом, северо-восточные русские города в XIII – XV вв. оставались феодальными?

Задания типа «В»:

1. Заполните таблицу:

Ф.И.О. историка	Версии и их аргументация	Отличия версий	Сходства версий	Мое мнение о версиях
Кучкин В.А.				
Тихомиров М.Н.				
Черепнин Л. В.				
Флоря Б. Н.				

Задание типа «С»:

1. В.А.Кучкин отмечает, что в торговой деятельности и правовом отношении горожане были противопоставлены сельскому населению. Сохранилось ли данное противопоставление сегодня? Докажите. Приведите примеры из жизни.

2. В городах Северо-Восточной Руси XIII–XV вв. было более прогрессивное развитие социальных отношений в средневековом русском городе по сравнению с селом. А в современных городах?

3. Небольшие города Северо-Восточной Руси, по мнению В.А. Кучкина, отличались от крупных городов. Сохранились ли данные отличия в современных городах?

4. Сравните социальный состав городов Северо-Восточной Руси XIII– XV вв. и современных городов.

5. Сравните статус горожанина Северо-Восточной Руси XIII – XV вв. и статус современного горожанина. Каковы привилегии и права? В чём они проявляются?

Заключение

При освоении программы модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» инструктивная лекция позволила актуализировать философско-методологические, психолого-педагогические и предметно-методические знания учителя, овладеть приемами составления «историографических листов», необходимыми ему для достижения новых образовательных результатов на основе технологии преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Библиография

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М.: Прогресс, 2005. 510 с.
2. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логико-эпистемологические аспекты аргументации. М.: Владос-Пресс, 2001. 528 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления в поэтапном формировании умственных действий. М.: Наука, 1966. – 564 с.

4. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. 100 с.
5. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Гайкова О. В. Современные подходы к мультиплицированию модели формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки// Педагогический журнал. 2017. № 6. С. 154–161.
6. Варющенко В. И., Гайкова О. В. Технология подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки в системе повышения квалификации // Педагогический журнал. 2017. № 2. С. 413–421.
7. Варющенко В.И, Гайкова О.В. «Историографические листы» как дидактическое средство подготовки учителя истории //Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Педагогика». 2016. № 1. С. 3–10.
8. Гайкова О.В. Гносеологический аспект решения дискуссионных вопросов исторической науки в контексте содержательной подготовки учителя // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография /под ред. О.А. Козырева. Уфа: Аэтерна, 2018. С. 17–29.
9. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы: учебно-методическое пособие для учителей истории. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. 153 с.
10. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945гг.) в 10–11 классах профильной школы: учебно-методическое пособие для учителей истории. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. 197 с.
11. Гайкова О.В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX–XVI вв.): учебно-методическое пособие для учителей истории общеобразовательных школ. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. 370 с.
12. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1980. 486 с.
13. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Юрайт-М, 2004. 607 с.
14. Про А. Двенадцать уроков по истории. М.: Издательство РГГУ 2000. 336 с.
15. Федотова В.Г. Социальное знание и социальные изменения. Москва.: ИФ РАН, 2001. 281 с.

Instructional lecture as a means of training a history teacher to teaching discussion questions

Viktor I. Varyushchenko

PhD in History, Associate Professor,
Independent researcher,
195176, 66, Metallistov av., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: varvic47@mail.ru,

Oksana V. Gaikova

PhD in Pedagogy,
Teacher of history,
Middle School of General Education № 26,
630110, 1/1, Oleko Dundycha st., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: gaikova28@yandex.ru

Abstract

The article describes the use of one of the types of the lecture method in the process of preparing a history teacher for teaching discussion issues in advanced training courses in the organization of additional professional education. The instructive lecture is included in the curriculum of the variable module "Didactic bases of formation of readiness of the teacher for teaching of debatable questions of social and humanitarian science" and acquaints the teacher of history with technology of the forthcoming teaching activity, with feature of separate ways of teaching, designing of

"historiographical sheets" on the basis of philosophical and methodological, historical, psychological and pedagogical, methodical criteria of selection of their contents.

Instructive lecture on the topic: "Historiographical sheets as the main "material" means of learning" aims at the construction of "historiographical sheets", actualizing not only the theoretical knowledge of the history teacher, but also allowing him to develop his own author's technology of teaching discussion issues, using the proven technology proposed in the course of his professional training in the system of advanced training.

For citation

Varyushchenko V.I., Gaikova O.V. (2019) Instruktivnaya lekciya kak sredstvo podgotovki uchitelya istorii [Instructional lecture as a means of training a history teacher to teaching discussion questions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 402-409.

Keywords

Instructional lecture, historiographical sheets, teaching of controversial issues, additional professional education.

References

1. Borozdina G.V. (2005). *Psihologiya delovogo obshcheniya* [Psychology of business communication]. Moskva: Progress. 510 p.
2. Voishvillo E. K., Degtyarev M.G. (2001). *Logiko-ehpistemologicheskie aspekty argumentacii*. [Logical and epistemological aspects of argumentation]. Moskva: Vados. 528 p.
3. Galperin P.Y. (1966). *Psihologiya myshleniya v poehtapnom formirovanii umstvennyh dejstvij* [Psihologiya myshleniya v poehtapnom formirovanii umstvennyh dejstvij]. Moskva: Nauka. 564 p.
4. Varyushchenko V.I., Gaikova O. V. (2015). *Didactic bases of formation of the teacher's readiness for teaching the discussion questions of social and humanitarian science: The program of the module course* [Didactic bases of formation of the teacher's readiness for teaching the discussion questions of social and humanitarian science: The program of the module course]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 100 p.
5. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2017). *Sovremennye podhody k mul'tiplicirovaniyu modeli formirovaniya gotovnosti uchitelya k prepodavaniyu diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki* [Guidelines for the multiplication of the model of formation teachers to teaching gontroversial of historical science] *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagoccal Journal]. № 6. pp. 154–161.
6. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2017). *Tekhnologiya podgotovki uchitelya k prepodavaniyu diskussionnyh voprosov social'no-gumanitarnej nauki v sisteme povysheniya kvalifikacii* [Teacher training technology for teaching discussion issues of social and humanitarian science in the system of professional development] // *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagoccal Journal]. №, 2. pp. 413–421.
7. Varyushchenko V.I., Gaykova O. V. (2016). «Istoriograficheskie listy» kak didakticheskoe sredstvo podgotovki uchitelya istorii [“Historiographic lists” as a didactic tool for training history teachers] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Buryat State University]. № 1. pp. 3–10.
8. Gajkova O.V. (2018). *Gnoseologicheskij aspekt resheniya diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki v kontekste sodержatel'noj podgotovki uchitelya* [Gnoseologicheskij aspekt resheniya diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki v kontekste sodержatel'noj podgotovki uchitelya] // *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psihologii i pedagogiki: kollektivnaya monografiya /pod red. O.A. Kozyreva* [Theoretical and practical aspects of psychology and pedagogy: a collective monograph / ed. O.A. Kozyrev]. Ufa: Aehterna. pp. 17–29.
9. Gaikova O. V. (2006). *Izuchenie diskussionnyh voprosov istoricheskoy nauki v 10–11 klassah profil'noj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii* [Studying of the debatable questions of historical science in the 10th-11th grades of the profile school: an educational-methodical manual for history teachers]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 153 p.
10. Gaikova O.V. (2007). *Izuchenie diskussionnyh voprosov istorii Rossii (1939–1945gg.) v 10–11 klassah profil'noj shkoly: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii* [The study of the discussion questions of the history of Russia (1939-1945) in the 10-11 grades of the profile school: a teaching aid for teachers of history]. Novosibirsk: NIPKiPRO, 197 p.
11. Gaikova O. V. (2015). *Prepodavanie diskussionnyh voprosov istorii Rossii (IX-XVI vv.): uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelej istorii obshcheobrazovatel'nyh shkol* [Teaching discussion topics of the history of Russia

-
- (IX-XVI centuries.): An educational-methodical manual for teachers of the history of general education schools]. Novosibirsk: NIPKipRO, 370 p.
12. Collingwood R.J. (1980). *Ideya istorii. Avtobiografiya* [The idea of history. Autobiography]. Moskva: Nauka. 486 p.
 13. Likhachev B.T. (2004). *Pedagogika: Kurs lekcij*. [Pedagogy: Course of lectures]. Moskva: Yurait-M. 607 p.
 14. Pro A. (2000). *Dvenadcat' urokov po istorii* [Dvenadcat' urokov po istorii]. Moskva: Izdatel'stvo RGGU. 336 p.
 15. Fedotova V.G. (2001). *Social'noe znanie i social'nye izmeneniya* [Social knowledge and social change]. Moskva.: IF RAN. 281 p.

УДК 372.851

Факторы, влияющие на успешное освоение математики в среднем звене школы

Гилёв Денис Викторович

Старший преподаватель,
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
e-mail: deni-gilev@narod.ru

Матвеева Мария Павловна

Учитель высшей категории,
Средняя общеобразовательная школа № 1,
623080, Российская Федерация, Михайловск, ул. Рабочая, 41;
e-mail: matveeva@yandex.ru

Аннотация

В данной статье представлено исследование по выявлению факторов, связанных с освоением математики. Прежде всего, рассмотрены предпосылки данного исследования. В статье представлены все характеристики данного исследования, которое было проведено интервьюированием обучающихся 7-8 классов общеобразовательных школ города Екатеринбурга. Именно в этих классах происходит переломный момент, когда математика становится школьникам трудна и неинтересна. Все анкеты были подробно обработаны, и на их основании была составлена база данных в программе Excel. Затем данные были статистически проработаны. В качестве математики рассматриваются два предмета: алгебра и геометрия. В исследовании выявлены основные факторы, влияющие на успеваемость обучающихся 7-8 классов общеобразовательных школ, проведен логит-анализ при помощи программы Stata и представлен результат в виде таблицы. По результатам исследования проведена интерпретация, на которую можно ориентироваться при создании учебного процесса. Результаты исследования делают акцент на необходимости создания концепции системы упражнений междисциплинарного характера, пересмотра рабочих программ, по которым можно реально обращаться к прикладной математике. Авторы также рассматривают возможные трудности в обучении школьников и дают практические советы по преодолению этих трудностей. Данное исследование является уникальным для России и в то же время важным в связи с переходами на новые стандарты образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Гилёв Д.В., Матвеева М.П. Факторы, влияющие на успешное освоение математики в среднем звене школы // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 410-417.

Ключевые слова

Математика, факторы успешного освоения, логит-анализ, обучение, образование.

Введение

Математическое образование в системе общего образования занимает одно из центральных мест, что определяется безусловной практической значимостью математики. Математика на протяжении всей истории человечества являлась составной частью человеческой культуры, ключом к познанию окружающего мира, базой научно-технического прогресса.

Расширение сферы применения математических методов к таким традиционно гуманитарным областям, как литература, история, психология и др., гуманитаризация самой математики является в последние годы устойчивой тенденцией.

Ни одна область человеческой деятельности не может обходиться без математики – как без конкретных математических знаний, так и интеллектуальных качеств, развивающихся в ходе овладения этим учебным предметом.

Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе, оно является одним из ключевых ресурсов, обеспечивающих инновационное развитие России.

Наша система образования устроена так, что для многих школа дает единственную в жизни возможность приобщиться к математической культуре, овладеть ценностями, заключенными в математике. Значение школьного периода жизни человека невозможно переоценить. От того, как он складывается — успешно или неуспешно, зависит многое в жизни человека. В школьном возрасте, когда ум человека так заинтересован всем на свете, очень важно дать этому уму достойную пищу для размышления.

Но известно, что обучающиеся, несмотря на одинаковые программы, условия обучения и воспитания в школе, имеют неодинаковые знания и разные показатели успеваемости.

Успеваемость в развитии школьника играет огромную роль. Актуальность этой проблемы значима и для обучающихся, и для учителей, а также и для родителей. Реализация Концепции модернизации образования требует глубокого понимания факторов формирования и развития личности.

Существует много факторов, влияющих на успеваемость по математике обучающихся основной школы. С целью оценки влияния различных факторов на успеваемость, необходимо проводить исследования по разным направлениям. Знание этих факторов, выявление причин неуспешности обучающихся и нахождение способов ее преодоления может во многом помочь в повышении успеваемости и уменьшении неуспевающих по математике.

Предпосылки исследования

Ни для кого не секрет, что математика является одной из самых сложно осваиваемых дисциплин школьного цикла. Данный предмет вызывает у многих школьников ужас и уныние. Затруднения в усвоении школьной программы могут быть связаны с разными причинами.

Правильное и разумное отношение в семье и школе к проблемам ребенка, знание причин, снижающих успеваемость, своевременная помощь дают возможность повысить успеваемость, облегчить адаптацию ребенка в школьном коллективе и, наконец, пробудить уверенность в своих силах. Но, к сожалению, не все родители и педагоги знают, в чем причина школьной неуспеваемости детей и как помочь им преодолеть трудности в усвоении доступной их пониманию программы. В связи с этим и было принято решение провести данное исследование.

Цель исследования – выявить основные факторы, влияющие на успеваемость обучающихся

7-8 классов общеобразовательных школ, рассказать о возможных трудностях в обучении ребенка и дать практические советы по преодолению этих трудностей.

Авторы уже поднимали вопросы сложности обучения и освоения математики в школе в [Гилёв, Матеева, 2016] и предлагали в качестве повышения интереса к математике пересмотреть подачу материала, а именно, рассказывать о математике с ее прикладной стороны. В отличие от интереса обучающихся 5-6-х классов, интерес школьников 7-8-х классов направлен на содержание предмета и отличается большей устойчивостью. Здесь впервые отмечается стремление к преодолению трудностей, к решению более сложных задач. В этот период желательно рассматривать как можно больше задач прикладного характера, показывать значение математики в жизни современного общества. Таким образом, можно было бы снизить степень абстрактности математики.

Рассказы о возникновении основных понятий математики, об историческом ходе ее прогресса обладают исключительной силой воздействия на обучающихся. Вводной частью многих уроков, где это оправдано программой, может и должен быть короткий увлекательный рассказ, связанный с историей математики. Такие краткие экскурсы в прошлое математики вызывают у обучающихся интерес. Сообщение сведений из истории науки способствует формированию мировоззрения [Winheller, 2013]. Такое изложение даст возможность показывать обучающимся при изучении каждого нового раздела или темы, что математика как наука о пространственных формах и количественных отношениях реального мира возникла и развивается в связи с практической деятельностью человека.

Характеристики исследования

Все лица, включенные в исследование, были проинтервьюированы с использованием полуструктурированного интервью, проведенного по типу «к лицу» авторами статьи. В опросе обучающихся помогали учителя по математике и классные руководители общеобразовательных школ города Екатеринбурга. Преимуществом проведенного нами профессионального полуструктурированного интервью по типу «лицом к лицу» является возможность точного и качественного сбора данных. Подобные интервью давно уже используются в эпидемиологических, социологических исследованиях, в том числе в странах Европы и США.

Мы включили всех обучающихся 7-8 классов, кто согласился на исследование.

Всего в исследовании принимало участие 1050 обучающихся 7-8 классов общеобразовательных школ г. Екатеринбурга, из них 570 девушек и 480 юношей. Среди них 510 обучающихся (среди них 167 юношей и 343 девушки) со средним баллом за полугодие более 3,6 и 540 (среди них 313 юношей и 227 девушек) – менее 3,6.

Интервью занимало 15-20 минут и проводилось на классном часе непосредственно авторами. Это интервью было основано на ранее разработанной авторами анкете.

Анкета не включала персональные данные участников, а лишь содержала вопросы по отношению школьников к математике, к учителю математики и вопросы общего характера. При этом при необходимости были заданы также дополнительные вопросы. В этом отличие полуструктурированного интервью от структурированного, когда вопросы задаются строго по анкете. Это наиболее часто использовалось в тех случаях, когда обучающиеся затруднялись ответить на вопрос, приходилось задавать наводящие вопросы. В частности, некоторые из них не могли оценить, часто ли у них математика бывает последним уроком. Все вопросы задавались, как правило, для выявления факторов, связанных с освоением математики. В

качестве математики рассматривались целых два предмета: алгебра и геометрия. Средний балл каждого опрошенного был предоставлен учителям и складывался из всех оценок за первое полугодие по геометрии и алгебре. Все данные были строго анонимные и не были переданы третьим лицам.

Исследование проходило в 3 этапа. На первом этапе исследования проводилось полуструктурированное интервью. На втором этапе были проанализированы все заполненные анкеты, при наличии неполной информации анкеты выбывали из последующей обработки. Всего было исключено 12 анкет, то есть первоначально было опрошено 1062 обучающихся.

На третьем этапе авторами все полученные данные были введены в общую базу данных на персональном компьютере с помощью Microsoft Excel.

Далее по данным из составленной базы было проведено эконометрическое исследование в программе Stata 8.0, а именно логит-анализ. Данный анализ является многофакторным, то есть учитывающим прочие равные условия. Результаты, полученные после проведения логит-анализа, представлены в таблице 1.

Интерпретация результатов исследования

Результаты логит-анализа показали, что девушкам проще получать хорошие оценки по математике и в целом проще осваивать ее, чем юношам. Это можно объяснить тем, что в этом возрасте девочки более собраны, старательны. У девушек в этом возрасте хорошо развита самооценка. Они более ответственно относятся к занятиям, вникают в суть понятий и идей нового материала. Юноши этого возраста, как правило, невнимательны, им не хочется много писать. У многих нет заинтересованности в учебе. Это во многом обусловлено отрицательным отношением к себе и заниженной самооценкой. Трудность многих неуспевающих не является следствием их умственной или физической неполноценности, а скорее результат их восприятия себя как не способных к серьезному учению. Поэтому необходимо развивать мотивацию учения у обучающихся, вызывать потребность в знаниях, учить учиться. В этом могут помочь использование на уроках соревновательных моментов. Обучающимся 7-8 классов интересно соревноваться с тем соперником, который их сильнее или примерно на одном уровне. Не менее важна и индивидуальная работа. Индивидуальные задания должны присутствовать на каждом уроке. Это могут быть карточки для слабых успевающих с подсказками или задания для самостоятельной работы более сильным ученикам.

Одинаково и для юношей, и для девушек, способствует положительному освоению математики и получению хороших отметок дополнительные занятия, причем как самостоятельно (помимо домашних заданий), так и с репетитором, игры в шахматы, чтение книг и любовь к физике. Последнее можно объяснить тем, что именно в физике раскрывается вся красота математики, ее большая прикладная значимость, устраняется элемент абстрактности математики, что и способствует наилучшему освоению царицы наук.

Чтение книги улучшает способность сконцентрироваться. Ведь книга сама по себе требует полной концентрации внимания, потому что, если отвлечься, вы теряете нить повествования. Полная концентрация нужна и при чтении условия задач и упражнений по математике, чтобы выделить главное – что дано, и что нужно найти. Чтение книг усиливает и аналитическое мышление, необходимое и в математике. Обучающиеся, которые много читают, определяют математические закономерности быстрее тех, кто не читает.

Игра в шахматы учит мыслить и логически рассуждать, просчитывать свои действия,

сравнивать, что помогает при выборе более рационального решения задач. Это – логическая игра, которая способствует развитию умственных способностей, памяти, творческого мышления. Но кроме этого, игра в шахматы создает условия для формирования таких качеств ума как изобретательность и дисциплина.

При этом стоит отметить, что согласно нашему исследованию, любовь к разгадыванию шарад и ребусов никак не влияет на получение хороших оценок по математике. Также не влияет на это и занятия спортом и плохой почерк

Таблица 1 – Результаты логит-анализа

Фактор	Все данные	Юноши	Девушки
Пол (женский)	0,649*** (0,011)	-	-
Учитель математики не интересно преподает предмет	-0,925*** (0,0019)	-1,216*** (0,209)	-0,638*** (0,089)
Учитель математики не рассказывает, зачем нужен тот или иной определенный математический аппарат (термин)	-0,178*** (0,023)	-0,217*** (0,022)	-1,487*** (0,017)
Родители говорят, что им тоже была трудна математика	-0,807*** (0,025)	-0,733*** (0,016)	-0,003** (0,001)
Друзья (одноклассники) плохо понимают математику	0,182 (1,849)	0,017 (0,026)	0,025 (0,023)
Окружающие говорят, что математика нигде не пригодится	-0,081*** (0,019)	-0,064*** (0,023)	-0,126*** (0,032)
Учитель математики постоянно говорит, что его предмет самый важный	0,001* (0,0006)	0,022 (0,029)	0,079 (0,051)
Класс большой (более 22 человек)	-0,137 (0,137)	-0,218 (0,213)	-0,101 (0,099)
Занимаюсь математикой дополнительно самостоятельно	0,301*** (0,006)	3,161*** (0,058)	0,28*** (0,010)
Занимаюсь математикой с репетитором	2,421*** (0,107)	0,333*** (0,010)	2,722*** (0,117)
Математика часто бывает первым уроком	0,074 (0,057)	0,067 (0,063)	0,072 (0,067)
Математика часто бывает предпоследним или последним уроком	-0,002* (0,0012)	-0,004* (0,0023)	-1,355** (0,669)
Активно занимаюсь спортом	0,069 (0,056)	0,073 (0,064)	0,098 (0,089)
Играю в шахматы	0,981*** (0,033)	0,92*** (0,022)	0,651*** (0,017)
Люблю разгадывать головоломки, ребусы, шарады т.д.	0,089 (0,071)	0,032 (0,029)	0,051 (0,046)
Стихотворения учатся с трудом	-0,233*** (0,075)	-0,289*** (0,106)	-0,279*** (0,077)
Говорят, что у меня плохой почерк	-0,009 (0,008)	-0,013 (0,011)	-0,024 (0,022)
Неудовлетворенность учебой	-0,412*** (0,203)	-0,136*** (0,0,16)	-0,326*** (0,049)

Фактор	Все данные	Юноши	Девушки
Частые головные боли	-0,604*** (0,032)	-0,561*** (0,016)	-0,927*** (0,026)
Неблагоприятная обстановка в семье	-0,269*** (0,037)	-0,150*** (0,019)	-0,071*** (0,018)
Неблагоприятная обстановка в классе	-0,213 (0,197)	-0,227 (0,201)	-0,287 (0,269)
Нравится физика	0,147*** (0,022)	0,166*** (0,052)	0,083*** (0,024)
Нравится читать книги	2,412*** (0,055)	2,123*** (0,025)	1,319*** (0,035)
Родители обвиняют в плохих оценках учителя	-0,421*** (0,026)	-0,567*** (0,042)	-0,771*** (0,013)

Примечание. Символы *, **, *** указывают на значимость на уровнях 10, 5 и 1% соответственно. В скобках указаны стандартные ошибки коэффициентов.

Вопреки всем возмущениям учителей и родителей, когда у ребенка большой класс, показано, что от количества человек в классе освоение математики никак не зависит. И это понятно, так как на успешность обучения оказывают влияние индивидуальные особенности. Обучаясь в одном классе, по одной программе и учебнику, ученики в любом количестве могут усваивать материал на различном уровне.

Успешность процесса изучения математики зависит не от количества человек в классе, а прежде всего, от желания обучающихся овладеть основами науки, а это возможно лишь при заинтересованности предметом.

Не зависит оно и от того, когда проходит урок математики, однако, девушки хуже осваивают математику последним уроком, нежели первыми уроками, а вот на восприятие юношей это не влияет.

Теперь поговорим о факторах, которые отрицательно влияют на познание этого трудного предмета. Одним из важнейших факторов является то, что учитель не может заинтересовать своим предметом ученика, не объясняет важность того или иного понятия, не рассказывает связно и логично, не приводит примеров. С другой стороны, какие возможны примеры в такой абстрактной науке, но с другой стороны, прикладных примеров масса. Подобные мы приводили в работе [Гилёв, Матвеева, 2016]. При этом если постоянная фраза учителя о важности математики никак не влияет на его постижение.

Однако, как показывает наше исследование, не только учитель влияет на овладение математическим аппаратом, но и родители вкладывают в это свою немалую отрицательную лепту. Так, если родители говорят своему ребенку, что у них в свое время тоже были трудности в математике и не предлагают никакого решения в ней, а только дают понять, что сами не знали математику и живы-здоровы, тем самым только отталкивают своих детей от познания этой науки. Постоянные обвинения учителей математики также негативно влияет на оценки школьника, потому что он не чувствует своей ответственности за них, а в след за родителями считает, что во всем виноват учитель, что в корне неверно.

Интересным фактом также стало то обстоятельство, что затруднения в заучивании стихотворений также влияет на освоение математики. Объяснить это можно тем, что для изучения математики нужна не только логика, но и хорошая память, которая как раз, например,

тренируется посредством чтений стихотворений наизусть, поэтому в школе, ни в коем случае, нельзя пускать на самотек и другие предметы, в том числе гуманитарные, такие как русский язык и литература. Все взаимосвязано, и если исключить одно звено, то вся цепочка будет разорвана.

Обучающийся должен каждый день получать подкрепление убеждения в том, что математика является не только и не столько в будущем предметом для сдачи экзамена и получения диплома, сколько орудием для последующей работы. Школьник должен быть убежден, что знание математики необходимо всем — рабочим, инженерам, военным, экономистам, биологам. Несомненно, что интерес школьника к математике должен быть основан не только на широте ее применений, но и на понимании внутреннего логического совершенства и красоты самой математики.

Заключение

Работа со школьниками и их родителями убеждает нас в том, что, как правило, неудачи с усвоением школьного курса математики связаны не с отсутствием способностей, а с отсутствием систематической работы по изучению курса математики, с непониманием того, что без приобретения необходимых знаний по предыдущим темам курса, невозможно понять последующие части курса. Часто встречаешься с тем, что обучающиеся заучивают без осмысливания, набивают себе руки в пользовании определенным алгоритмом без понимания и обладают в огромной мере ленью разума. Подчас и нам, учителям и преподавателям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению.

Снижение качества успеваемости наблюдается во всем образовании и не только России. Изменения сложившейся ситуации необходимы. Для того, чтобы вырабатывать конкретные предложения и были проанализированы факторы, влияющие на успешное освоение математики в среднем звене школы. Глубокое и всестороннее изучение причин, порождающих трудности в обучении, неуспеваемость того или иного ученика, позволяет педагогу своевременно найти меры педагогического воздействия, наиболее подходящие именно для этого школьника. Учителя математики должны вести систематическую работу по развитию математических способностей у всех школьников, по воспитанию у них интересов и склонностей к математике.

Наряду с этим педагоги должны уделять особое внимание школьникам, проявляющим повышенные способности к математике, организовать специальную работу с ними, направленную на дальнейшее развитие этих способностей.

Мы полностью согласны с теми педагогами, которые отрицают необходимость какого-то специального дара для хорошего изучения курса школьной математики. Необходима система формирования у обучающихся 7-8 классов позитивных эмоций от математической деятельности.

Библиография

1. Гилев Д.В., Матвеева М.П. Необходимость прикладной математики в школьном образовании // Инновационная наука. 2016. №3-2 (15). С. 127-128.
2. Winheller S. et al. Factors influencing early adolescents' mathematics achievement: High-quality teaching rather than relationships // Brown Learning Environments Research. 2013. Vol. 16. Is. 1. P. 49-69.

Factors affecting the successful studying of mathematics in middle school

Denis V. Gilev

Senior Lecturer,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, 19, Mira st., Ekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: deni-gilev@narod.ru

Mariya P. Matveeva

Teacher of the highest category,
Middle School of General Education No. 1,
623080, 41, Rabochaya st., Mikhailovsk, Russian Federation;
e-mail: matveeva@yandex.ru

Abstract

This article presents a study to identify factors associated with the development of mathematics. First of all, considers the conditions of this study. The article presents all the characteristics of this study, which was conducted by interviewing students of 7-8 classes of secondary schools in the city of Yekaterinburg. In these classes a watershed moment when math becomes to students difficult and uninteresting. All questionnaires were thoroughly processed and on their basis was compiled a database in Excel. Then the data was statistically elaborated. As mathematics deals with two subjects: algebra and geometry. The study identifies the main factors affecting the academic performance of students of 7-8 classes of secondary schools, conducted a logit analysis using Stata and presented results in the form of a table. According to the results of a study conducted interpretation on which to focus when creating the training process. The results of the study emphasize the necessity of creation of system concept exercises interdisciplinary nature, the revision of work programs, in which you can actually turn to applied mathematics. The authors also consider the possible learning difficulties of students and provide practical tips for overcoming these difficulties. This study is unique for Russia and at the same time important in connection with the transition to new education standards.

For citation

Gilev D.V., Matveeva M.P. (2019) Faktory, vliyayushchie na uspešnoe osvoenie matematiki v srednem zvene shkoly [Factors affecting the successful studying of mathematics in middle school]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 410-417.

Keywords

Mathematics, factors of successful development, the logit analysis, learning, education.

References

1. Gilev D.V., Matveeva M.P. (2016) Neobkhodimost' prikladnoi matematiki v shkol'nom obrazovanii [The need for applied mathematics in school education]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovation science], 3-2 (15), pp. 127-128.
2. Winheller S. et al. (2013) Factors influencing early adolescents' mathematics achievement: High-quality teaching rather than relationships. *Brown Learning Environments Research*, 16, 1, pp. 49-69.

УДК 34

Семейные ценности как основа формирования нравственно-правовой культуры личности

Муратова Анжелика Артуровна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного, коррекционного
дополнительного образования и проблем воспитания,
Оренбургский государственный педагогический университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 19;
e-mail: muratova@mail.ru

Максименко Елена Ивановна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории государства и права и конституционного права,
Оренбургский государственный педагогический университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 19;
e-mail: muratova@mail.ru

Сотникова Юлия Викторовна

Студент,
Оренбургский государственный педагогический университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 19;
e-mail: muratova@mail.ru

Аннотация

Социально-экономическая ситуация, складывающаяся в России в первой четверти XXI века, отрицательно сказывается на общекультурном уровне человека, выражающемся в ценностных аспектах взаимоотношений, в уровне нравственно-правовой культуры. Изменение ценностных ориентаций и нормативов, преобладающих в идеологии современного общества, привели к нарушению социальной стабильности и снизили уровень укорененности и социализированности людей. Сложные и неоднозначные жизненные ситуации, порожденные неопределенностью, требуют от человека осознанного и адекватного выбора. В исследовании показано, что нравственно-правовая культура обеспечивает человеку устойчивость, что особенно важно в ситуации неопределенности, характерной для современной жизни. Систему социального функционирования человека представляет семья. Семейные ценности, являющиеся частью нравственно-правовой культуры, влияют на личность человека, помогают ему в реализации значимых социальных ролей. Формирование нравственно-правовой культуры осуществляется в процессе образования, способствующего социокультурному росту обучающегося и обеспечивающего его эффективную самореализацию.

Для цитирования в научных исследованиях

Муратова А.А., Максименко Е.И., Сотникова Ю.В. Семейные ценности как основа формирования нравственно-правовой культуры личности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 418-428.

Ключевые слова

Нравственно-правовая культура, семейные ценности, культура, образование, правовые знания.

Введение

Социально-экономическая ситуация, складывающаяся в России в первой четверти XXI века, отрицательно сказывается на общекультурном уровне человека, выражающемся в ценностных аспектах взаимоотношений, в уровне нравственно-правовой культуры.

Изменение ценностных ориентаций и нормативов, преобладающих в идеологии современного общества, привели к нарушению социальной стабильности и снизили уровень укорененности и социализированности людей. Сложные и неоднозначные жизненные ситуации, порожденные неопределенностью, требуют от человека осознанного и адекватного выбора.

Традиционно задачи обращения к проблеме человека, его уровню развития, проявления индивидуальности, законопослушания и нравственности возлагаются на образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Основная часть

По мнению Н.А. Ореховской, именно образование способно создать механизмы социокультурного роста обучающегося и обеспечить эффективную самореализацию человека, поэтому ведущей характеристикой современного образования должно быть «культуротворение» [Ореховская, 2014].

Культура и образование, по мнению Н.Г. Смирновой, являются системообразующими факторами формирования культуры личности, так как культурные ценности возникают не сами по себе, а в специально созданных для этого условиях. Сферой проявления культуры автор называет социальную и творческую активности личности, средством формирования культуры – взаимодействие педагогических и социокультурных технологий [Смирнова, 2012].

В работе О.Г. Тавстухи, А.А. Муратовой феномен культуры выступает сложным явлением, представленным множеством уровней и аспектов, которые подвергаются процессам изменения и влияют на изменение различных сторон жизни человека [Тавстуха, 2017], что актуально для формирования нравственно-правовой культуры.

Мы придерживаемся позиции Н.Н. Зарубиной, рассматривающей культуру вообще, как систему ценностных ориентаций [Зарубина, 2006].

По мнению Н.Б. Крыловой, у современной школы есть возможность развития ценностных ориентаций детей и осуществления нравственной работы при условии создания культурно-воспитательной среды, построения культурного фона воспитания [Крылова, www].

Рассматривая ценностные ориентации современных подростков, Д.И. Фельдштейн отмечает выдвижение на первый план волевых и соматических ценностных ориентаций (настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижений, хорошее здоровье, презентабельная внешность, самоутверждение (доминирование и самопрезентация)). Автор высказывает настороженность тем, что нравственные ценности (чуткость, терпимость, умение сопереживать) занимают последние места в подростковой иерархии. Среди причин сложившейся негативной тенденции автор называет субъектную позицию взрослых по отношению к детям (снижение уровня родительской мотивации (перенос профессиональных и личностных проблем на ребенка), общее отношение взрослых людей к детям (безразличие, отсутствие потребности в покровительстве, равнодушие), следствием которой становится потеря ответственности взрослого общества за детей, разрушение межпоколенческих связей [Фельдштейн, 2013].

Обоснованность формирования исследуемой дефиниции отражена в работе Е.И. Максименко, П.В. Ляшенко, которые указывают на связь нравственности и права: право нацелено на защиту общечеловеческих ценностей, которые лежат в основе нравственности [Максименко, 2014].

Соотнесенность понятий права и нравственности в едином определении «нравственно-правовой» обусловлена тем, что они выступают социальными регуляторами справедливых позиций, обуславливающих осуществление свободной воли личности. Свобода в праве, основывающемся на ценностях формального равенства, – это условие осуществления правоотношений. Свобода в нравственности, основывающейся на ценностях добра, нежелания причинить вред другому, – это возможность осуществления морального выбора.

По мнению Д.С. Соммера, человек постоянно сталкивается с ситуациями морального выбора, который осложняется тем, что он не знает, что на самом деле правильно. Цель жизни человека – развитие человеческих качеств, наивысшим успехом является успех духовный, победа человека на пути эволюции сущности, которая достигается при возврате к традиционным ценностям: сплоченности семьи, упорному труду, настойчивости, честности, добродетели, готовности к самопожертвованию, терпимости, личным заслугам, доброте, любви, справедливости, дружбе и альтруизму, солидарности [Соммер, 2013].

Для нашего исследования актуально мнение М.В. Павловой, которая связывает стабилизацию социально-экономических отношений с нравственно-правовыми пределами, ограничивающими и гарантирующими свободу поведения субъектов общественных отношений, что усиливает значимость нравственно-правовой культуры личности. Автор указывает на взаимосвязь нравственно-правовой культуры с ценностями, сформированными в обществе на основе традиций, религии, индивидуального и коллективного опыта людей. Отсутствие или недостаточный уровень сформированности нравственно-правовой приводит к формированию асоциальных жизненных принципов и усилению негативных тенденций в обществе [Павлова, 2012].

Ученым выделены: нравственно-правовые качества (ответственность, добросовестность, самоотверженность, законопослушность, дисциплинированность, доброжелательность [там же]), нравственно-правовые ценности (гражданский долг, гражданская ответственность, дисциплинированность, честь, патриотизм, справедливость, доброжелательность, законопослушание, самостоятельность [Павлова, 2014]). Средствами формирования нравственно-правовой культуры исследователь называет культурно-досуговую деятельность, оздоровительные мероприятия и общественно полезную работу [там же].

Нравственно-правовая культура, по мнению автора, это сложное личностное образование, характеризующееся наличием знаний о принятых в обществе нормах и ценностных установках, ценностным отношением к нравственности и праву, способностью принять самостоятельные решения в социальной и учебной деятельности и корректировать собственное поведение на основе осмысления и осознания поступков. Компоненты нравственно-правовой культуры: когнитивный (система нравственно-правовых знаний, представлений о праве, нормах морали и права, их ценностях; критерий: информационно-когнитивный, показатели: усвоение нравственно-правовых знаний, сведений, представлений), ценностный (осознание нравственно-правовых ценностей как лично значимых критерий: ценностно-мотивационный, показатели: активное осознание и ориентация на нравственно-правовые ценности), поведенческий (способность к выбору поступков с позиции требований морали и права критерий: регулятивный, показатели: регулирование нравственно-правовыми ценностями социального поведения). Ведущим компонентом в структуре нравственно-правовой культуры выступает ценностный компонент как определяющий потребность обучающегося к обогащению нравственно-правовых знаний и выбору стратегии правомерного поведения с позиции нравственно-правовых норм [Павлова, 2014].

В исследовании Т.Б. Юртаевой нравственно-правовая культура выступает интегративным личностным качеством, включающим систему правовых и нравственных взглядов, позволяющих субъекту осуществлять себя дееспособным в сфере нравственно- и правоориентированной экономики, нести ответственность по отношению к государству и обществу. Овладение нравственно-правовой культурой порождает позитивное социальное поведение, присвоение нравственно-правовых ценностей, понимание законов, их общественной, экономической и личной значимости [Юртаева, 2011].

В исследовании В.Н. Чайки, В.В. Бойчевски нравственно-правовые ценности (жизнь, справедливость, достоинство, честь, патриотизм, свобода) выступают средством, удерживающим человека от причинения вреда самому себе, окружающему социуму (обществу), среде обитания. Формирование этих ценностей происходит в процессе нравственно-правового воспитания - целенаправленного воздействия, позволяющего социальному субъекту сознательно осуществлять нравственный выбор и социальное действие (результат активности социального субъекта: намерение, заявление, решение, поступок) – выбор по совести, как этическому саморегулятору поведения [Чайка, 2016].

В исследовании Т.С. Дьячковой нравственно-правовая культура выступает интегративным качеством личности, проявляющимся в способности ориентироваться на нравственно-правовые ценности как мотивы поведения, руководствоваться нравственно-правовыми нормами как лично значимыми способами решения жизненных и профессиональных задач. По мнению автора, методика формирования нравственно-правовой культуры предполагает реализацию прав, свобод и обязанностей субъектов образовательного процесса, удовлетворение потребностей личности в самоутверждении и самоопределении в сфере морали и права. Компонентами нравственно-правовой культуры в работе автора выступают когнитивный (сформированность системы нравственно-правовых знаний), ценностный (эмоционально-ценностное отношение к морали и праву), поведенческий (способность к выбору правомерного поведения и поступков) [Дьячкова, 2018].

Особенностями нравственно-правовой культуры Е.Н. Гудкова определяет ее отнесенность к процессам смыслостроительства, опосредованность рефлексией состояний, принципов, сознания, самосознания, поведения [Гудкова, 2010].

С.Я. Ермолич отмечает: базовым этапом формирования нравственно-правовой культуры выступает формирование в процессе социализации и в ходе организованного педагогического процесса нравственно-правовых представлений, переходящих в знания, убеждения, привычки нравственно-правового поведения. Источниками нравственно-правовых представлений автор обозначает литературу и историю. В содержание нравственно-правовых представлений автор включает нравственные категории (равенство, честь, справедливость, дисциплина, свобода); права и обязанности ребенка, нравственные и правовые нормы жизни общества. Формирование нравственно-правовой культуры предполагает обучение педагога, включение в образовательный процесс родителей обучающихся; организацию систематических занятий с детьми [Ермолич, 2007].

Методами формирования нравственно-правовой культуры в исследовании С.Я. Ермолич выступают: метод ситуативного анализа (кейс-стади), беседа, имитационные упражнения, ролевая игра, информационный и проективный методы (сочинение на нравственно-правовую тематику, проективные рисунки). Использование метода должно быть нацелено на адекватное представление о поведенческих нормах, вызывать потребность следовать им, оценивать поступки исходя из нравственно-правовых норм [там же].

В работе П.А. Мусинова, Е.П. Мусинова методологической основой нравственно-правовой культуры выступает целостная система межличностных и общественных отношений, основанных на праве и нравственности как социальных нормах [Мусинов, 2006].

По мнению Л.М. Осинцевой, нравственный стержень, основанный на ценностных ориентирах, обеспечивает человеку адаптацию к меняющимся условиям, осмысление своего места в системе общественных координат [Осинцева, 2011].

Таким образом, нравственно-правовая культура является актуальным педагогическим феноменом, формируемым в процессе образования и обуславливающим позитивное социальное поведение на основе нравственно-правовых знаний и ценностей.

На обусловленность нравственно-правовой культуры семейными ценностями указывают А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Авторы определяют семью основой России и личности человека в связи с тем, что в семье рождается и крепнет понимание человека, что он неслучаен в этом мире, что его существование востребовано, что родные люди нужны ему, чтобы стать человеком и быть счастливым. Семья создает человека и поддерживает его стремление к развитию, если членов семьи объединяют ценности и традиции российской семьи, которые они принимают и разделяют с другими людьми: любовь, верность, здоровье, благополучие, почитание родителей, забота о младших и старших, продолжение рода [Данилюк, 2009].

Общее разнообразие и неопределенность социокультурной ситуации негативно сказалось на институте семьи. Современный ребенок является свидетелем и непосредственной частью незаконных родительских отношений, неполной семьи, смены партнеров и новых браков родителей, антиродительских и антисемейных установок. А.Г. Асмолов указывает на кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в дезадаптации родительской семьи, семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка [Асмолов, 2008].

Вышесказанное определяет необходимость воспитания положительного образа семьи как части нравственно-правовой культуры в процессе образования.

Нами было определено, что ядром нравственно-правовой культуры выступают ценности. Э.Р. Агаджанова, О.И. Ефимова выделяют такие семейные ценности, как общность

хозяйственных интересов, значимость родства, особая роль отца в семье, семейно-свадебная обрядность, уважение и любовь между членами семьи, материнство, родительство, домашний очаг [Агаджанова, 2015].

По мнению Т.К. Ростовской, семейные ценности являются важной составляющей ценностного ядра россиян. В современных условиях в основе семейных ценностей россиян лежат ментальные архетипы (приветствуется традиционная модель семьи, связанная с национальной культурой, ее патриархальными основами), западные культурные ценности (свобода, добровольность, равноправие мужчины и женщины, соблюдение установленных законом требований и взаимные личные и имущественные права и обязанности), процессы трансформации российского общества [Ростовская, 2016].

А.Б. Федулова, Е.В. Рыбак выделяют ряд классификаций семейных ценностей по элементам связи внутри семьи и по функциям, выполняемым семьей как институтом: 1) ценности, связанные с супружеством; ценности, связанные с родительством; ценности, связанные с родством; 2) по выполняемым семьей социальным функциям: репродуктивной (дети), социализации (участие обоих родителей и старшего поколения в воспитании детей), экзистенциальной (внутрисемейные коммуникации), экономической (семейный бизнес, семейное потребление), ценность семейного микроклимата, ценность здоровья, благополучия и поддержания долголетия членов семьи [Федулова, 2013].

Дементьева И.Ф. выдвигает идею, что стабильность семьи обусловлена наличием в ней устойчивой системы ценностей, создающих ситуацию равновесия и успешного сопротивления негативным внешним факторам. Способствует этому демонстрация личного поведения членов семьи, направленность интересов и потребностей семьи, создание в ней определенного психологического климата [Дементьева, 2008].

Дюльдина Ж.Н. предлагает следующую трактовку семейных ценностей – это взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных особенностей в малой социальной группе, основанная на браке, кровном родстве. В исследовании автора семейные ценности выступают идеальной основой ориентации, идеальными критериями, на базе которых человек оценивает действительность и совершает выбор поступка, действия [Дюльдина, 2013]. В процессе воспитания ценностного отношения к семье необходимо учитывать позицию детей в системе отношений с родителями, имеющиеся образы дома, семьи, родителей и системы семейного воспитания, а также семейные традиции народа и государства.

Для ребенка основой семьи выступают прежде всего образы родителей и его самого. Для нашего исследования актуальна работа А.А. Реана, в которой сформированы желательные портреты матери и отца. К важным качествам матери отнесены такие моральные и эмоциональные качества, как заботливость, доброта, аккуратность, ласка, искренность, семейственность, надежность, человечность, ответственность, ум (отрицательные качества: завистливость, глупость, неблагодарность, бездушность, лживость). Автор отмечает нацеленность перечисленных качеств прежде всего на других людей. К важным качествам отца отнесены такие моральные и эмоциональные качества, как заботливость, доброта, авторитетность, надежность, веселость, семейственность, ум, мудрость, ответственность, искренность (отрицательные качества: завистливость, глупость, трусливость, бездушность, лживость). Автор отмечает когнитивную составляющую портрета отца [Реан, 2016].

Таким образом, в современных условиях семейные ценности выступают частью нравственно-правовой культуры. В современных условиях представляется необходимым формирование положительного образа семьи, семейных ценностей на всех этапах образования.

По мнению О.С. Пермовской, процесс воспитания семейных ценностей выступает главным средством формирования личности семьянина. Данный процесс осуществляется путем передачи ей социального опыта и развития творческого потенциала [Пермовская, 2015].

В связи с особенностями, в которых институт семьи существует в современной России, представляется необходимым представление обучающимся социального опыта, отраженного в литературе и кинематографе, а также привлечение реальных фактов и историй современности.

Исходя из этого, источниками содержания процесса формирования нравственно-правовой культуры выступают следующие.

- 5) Проблемные семейные ситуации реальной жизни или спроектированные педагогом, позволяющие проанализировать значимую семейную ценность, выявить ее нравственный потенциал, правовые аспекты.
- 6) Публицистические и художественные тексты, в центре которых – семейные взаимоотношения. Публицистика и художественная литература предоставляют педагогу широкий выбор произведений, которые позволяют обучающемуся наглядно представить проблемную семейную ситуацию, способы выхода из нее. Так, для детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста подходят произведения Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В. Осеевой, В. Драгунского, О. Кургузова. Для подростков и юношества актуальными являются произведения А. Алексина, Б. Екимова, К. Паустовского, Л. Улицкой.
- 7) Видеоматериалы нравственно-правовой направленности о семье, прежде всего произведения кинематографа и популярных средств массовой информации. Для современных обучающихся привлечение визуальных продуктов представляется необходимым в связи со сложившейся социокультурной ситуацией. Мы склоняемся к использованию прежде всего произведений кинематографа как художественных высказываний, отражающих жизнь, избегая ситуаций, демонстрируемых в ток-шоу на популярных каналах. В нашей работе мы используем лучшие образцы киноискусства, способные вызвать у ребенка чувство потрясения. Так, наглядно проблемные семейные взаимоотношения продемонстрированы в мультипликационных фильмах: франшизах «Как приручить дракона», «Ледниковый период», «Шрек», «Снежная королева», мультфильмы «Песнь моря», «Вверх», «Сказ и Петре и Февронии»; в художественных фильмах: «Мама»(1976), «Хористы», «Москва слезам не верит», «Любовь и голуби», «Малышка на миллион», «Общество мертвых поэтов», «Три билборда на границе Эббинга, Миссури».

Мы придерживаемся позиции Н.Б. Крыловой о том, что эффективным средством гуманного воспитательного воздействия является событийно организованная деятельность, в основе которой лежит совместное значимое действие, внутренне обогащающее каждого; дарящее радость общение; познание-открытие, дающее понимание сущностных основ явлений; высшее проявление чувств и эмоций. Эмоционально насыщенное и интересное проживание ситуации порождает новые жизненные смыслы, принятие ценностей и норм общественной жизни [Крылова, www].

Заключение

Таким образом, нравственно-правовая культура обеспечивает человеку устойчивость, что особенно важно в ситуации неопределенности, характерной для современной жизни.

Систему социального функционирования человека представляет семья. Семейные ценности, являющиеся частью нравственно-правовой культуры, влияют на личность человека,

помогают ему в реализации значимых социальных ролей.

Формирование нравственно-правовой культуры осуществляется в процессе образования, способствующего социокультурному росту обучающегося и обеспечивающего его эффективную самореализацию.

Библиография

1. Агаджанова Э.Р. К вопросу о семейных ценностях: от античности к современности // Симбирский научный вестник. 2015. №2. С. 134-139.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. №1. С. 65-88.
3. Гудкова Е.Н. Обоснование системы формирования нравственно-правовой культуры несовершеннолетних // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Том 10. № 3. С. 97-102.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009. 50 с.
5. Дементьева И.Ф. Социальное самочувствие семьи // Социологические исследования. 2008. № 9. С. 102-109.
6. Дьячкова Т.С. Формирование нравственно-правовой культуры студентов в воспитательном пространстве учреждений высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2018. 30 с.
7. Дюльдина Ж.Н. Семейные ценности и традиции как основа основ российского общества и государства // Власть. 2013. №11. С. 97-100.
8. Ермолич С.Я. Методика формирования нравственно-правовых представлений младших школьников в системе ДО // Среднее профессиональное образование. 2007. №8. С. 27-28.
9. Зарубина Н.Н. Социология хозяйственной жизни: Проблемный анализ в глобальной перспективе. М.: Логос, 2006. 443 с.
10. Крылова Н.Б. Как обеспечить качество школьной жизни, или Школьный уклад: повышение качества жизни школы. М.: Сентябрь, 2010. 224 с.
11. Крылова Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы. URL: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture_paradigm.pdf
12. Максименко Е.И. Баланс частных и публичных интересов в контексте создания общей системы ценностей // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. 2014. №3. С. 227-229.
13. Мусинов П.А. Нормы права и нравственности как структурные компоненты нравственно-правовой культуры // Право и образование. 2006. №1. С. 76-88.
14. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза // Высшее образование в России. 2014. №3. С. 135-139.
15. Осинцева Л.М. Теоретическая модель улучшения нравственно-правовых качеств курсантов вузов МВД России // Мир науки, культуры, образования. 2011. №2 (27). С. 97-100.
16. Павлова М.В. Личность куратора в формировании нравственно-правовой культуры у студентов вузов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2012. №2-2. С. 113-117.
17. Павлова М.В. Формирование нравственно-правовой культуры студентов в условиях образовательно-воспитательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2014. 23 с.
18. Пермовская О.С. Методологические основы формирования у младших школьников отношения к семейным ценностям. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22117>
19. Реан А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям // Национальный психологический журнал. 2016. №1. С. 3-8.
20. Ростовская Т.К. Особенности отношения к семейным ценностям в традиционном российском обществе // Международный академический вестник. 2016. №4. С. 49-52.
21. Смирнова Н.Г. Непрерывное образование как социально-педагогический процесс формирования общей культуры личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. №19-2. С. 163-168.
22. Sommer D.C. Мораль XXI века. М.: Кодекс, 2013. 480 с.
23. Тавстуха О.Г. К вопросу формирования общей культуры дошкольника // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 10 (210). С. 154-158.
24. Федулова А.Б. Семейные ценности и социальное образование молодых родителей в современном обществе // Арктика и Север. 2013. №11. С. 1-8.
25. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9. С. 3-23.

26. Чайка В.Н. Особенности формирования нравственно-правовых ценностей сотрудников МЧС России // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Организационно-правовое регулирование безопасности жизнедеятельности в современном мире». СПб., 2016. С. 201-205.
27. Юртаева Т.Б. Использование системы нравственно-правовых задач в развитии нравственно-правовой культуры экономиста в опытно-экспериментальной работе // Вестник ОГУ. 2011. №16. С. 594-596.

Family values as the basis for the formation of the moral and legal culture of a person

Anzhelika A. Muratova

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Department of Preschool, Corrective Further Education and Education Problems,
Orenburg State Pedagogical University,
460014, 19, Sovetskaya st., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: muratova@mail.ru

Elena I. Maksimenko

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Department of Theory of State and Law and Constitutional Law,
Orenburg State Pedagogical University,
460014, 19, Sovetskaya st., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: muratova@mail.ru

Yuliya V. Sotnikova

Graduate Student,
Orenburg State Pedagogical University,
460014, 19, Sovetskaya st., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: muratova@mail.ru

Abstract

The socio-economic situation in Russia in the first quarter of the XXI century negatively affects the general cultural level of a person, expressed in the value aspects of relationships, in the level of moral and legal culture. Traditionally, the tasks of addressing the problem of man, his level of development, manifestations of individuality, law obedience and morality are assigned to education. Many changes in the value orientations and standards prevailing in the ideology of modern society led to a violation of social stability and reduced the level of rooting and socialization of people. Various complex and ambiguous life situations generated by uncertainty require a conscious and adequate choice from a person. The study showed that moral and legal culture provides a person with stability, which is especially important in a situation of uncertainty that is characteristic of modern life. The system of social functioning of a person is represented by the family. Family values, which are part of a moral and legal culture, affect a person's personality, help him in the

implementation of significant social roles. The formation of a moral and legal culture is carried out in the process of education, which contributes to the socio-cultural growth of the student and ensures its effective self-realization.

For citation

Muratova A.A., Maksimenko E.I., Sotnikova Yu.V. (2019) Semeinye tsennosti kak osnova formirovaniya nravstvenno-pravovoi kul'tury lichnosti [Family values as the basis for the formation of the moral and legal culture of a person]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 418-428.

Keywords

Moral and legal culture, family values, culture, education, legal knowledge.

References

1. Agadzhanova E.R. (2015) K voprosu o semeinykh tsennostyakh: ot antichnosti k sovremennosti [To the question of family values: from antiquity to the present]. *Simbirskii nauchnyi vestnik* [Simbirsk Scientific Bulletin], 2, pp. 134-139.
2. Asmolov A.G. (2008) Strategiya sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva [The strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the crisis of identity and building a civil society]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 1, pp. 65-88.
3. Chaika V.N. (2016) Osobennosti formirovaniya nravstvenno-pravovykh tsennostei sotrudnikov MChS Rossii [Features of the formation of moral values of the EMERCOM of Russia employees]. In: *Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Organizatsionno-pravovoe regulirovanie bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom mire»* [Collection of materials of the International scientific-practical conference "Organizational and legal regulation of life safety in the modern world"]. St. Petersburg.
4. Danilyuk A.Ya. (2009) *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya* [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia in the field of general education]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
5. Dement'eva I.F. (2008) Sotsial'noe samochuvstvie sem'i [Social well-being of the family]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological studies], 9, pp. 102-109.
6. D'yachkova T.S. (2018) *Formirovanie nravstvenno-pravovoi kul'tury studentov v vospitatel'nom prostranstve uchrezhdenii vysshego obrazovaniya. Doct. Dis.* [The formation of the moral and legal culture of students in the educational space of higher education institutions. Doct. Dis.]. Minsk.
7. Dyul'dina Zh.N. (2013) Semeinye tsennosti i traditsii kak osnova osnov rossiiskogo obshchestva i gosudarstva [Family values and traditions as the basis of the foundations of Russian society and the state]. *Vlast'* [Power], 11, pp. 97-100.
8. Ermolich S.Ya. (2007) Metodika formirovaniya nravstvenno-pravovykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov v sisteme DO [Methodology for the formation of moral and legal representations of elementary schoolchildren in the DE system]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 8, pp. 27-28.
9. Fedulova A.B. (2013) Semeinye tsennosti i sotsial'noe obrazovanie molodykh roditel'ei v sovremennom obshchestve [Family values and social education of young parents in modern society]. *Arktika i Sever* [Arctic and North], 11, pp. 1-8.
10. Fel'dshtein D.I. (2013) Problemy formirovaniya lichnosti rastushchego cheloveka na novom istoricheskom etape razvitiya obshchestva [Problems of forming the personality of a growing person at a new historical stage in the development of society]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 9, pp. 3-23.
11. Gudkova E.N. (2010) Obosnovanie sistemy formirovaniya nravstvenno-pravovoi kul'tury nesovershennoletnikh [Justification of the formation system of the moral and legal culture of minors]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 10, 3, pp. 97-102.
12. Krylova N.B. (2010) *Kak obespechit' kachestvo shkol'noi zhizni, ili Shkol'nyi uklad: povyshenie kachestva zhizni shkol'y* [How to ensure the quality of school life, or the school way: improving the quality of school life]. Moscow: Sentyabr' Publ.
13. Krylova N.B. *Kul'turnaya paradigma kak osnova razvitiya sovremennoi shkol'y* [The cultural paradigm as the basis for the development of the modern school]. Available at: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture_paradigm.pdf [Accessed 06/06/2019]
14. Maksimenko E.I. (2014) Balans chastnykh i publicnykh interesov v kontekste sozdaniya obshchei sistemy tsennostei [The balance of private and public interests in the context of creating a common value system]. *Izvestiya Orenburgskogo*

- gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State Agrarian University], 3, pp. 227-229.
15. Musinov P.A. (2006) Normy prava i npravstvennosti kak strukturnye komponenty npravstvenno-pravovoi kul'tury [The norms of law and morality as structural components of a moral and legal culture]. *Pravo i obrazovanie* [Law and Education], 1, pp. 76-88.
 16. Orekhovskaya N.A. (2014) Ob obshchei kul'ture pervokursnika tekhnicheskogo vuza [About the general culture of a freshman at a technical university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 3, pp. 135-139.
 17. Osintseva L.M. (2011) Teoreticheskaya model' uluchsheniya npravstvenno-pravovykh kachestv kursantov vuzov MVD Rossii [A theoretical model for improving the moral and legal qualities of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2 (27), pp. 97-100.
 18. Pavlova M.V. (2014) *Formirovanie npravstvenno-pravovoi kul'tury studentov v usloviyakh obrazovatel'no-vospitatel'noi sredy vuza. Doct. Dis.* [The formation of the moral and legal culture of students in the educational environment of the university. Doct. Dis.]. Yoshkar-Ola.
 19. Pavlova M.V. (2012) Lichnost' kuratora v formirovanii npravstvenno-pravovoi kul'tury u studentov vuzov [The identity of the curator in the formation of moral and legal culture among university students]. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva* [Bulletin of ChSPU], 2-2, pp. 113-117.
 20. Permovskaya O.S. *Metodologicheskie osnovy formirovaniya u mladshikh shkol'nikov otnosheniya k semeinym tsennostyam* [Methodological foundations of the formation of attitudes toward family values in younger students]. Available at <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22117> [Accessed 06/06/2019]
 21. Rean A.A. (2016) Otnoshenie molodezhi k institutu sem'i i semeinym tsennostyam [The attitude of youth to the institution of the family and family values]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 1, pp. 3-8.
 22. Rostovskaya T.K. (2016) Osobennosti otnosheniya k semeinym tsennostyam v traditsionnom rossiiskom obshchestve [Features of the attitude to family values in traditional Russian society]. *Mezhdunarodnyi akademicheskii vestnik* [International Academic Bulletin], 4, pp. 49-52.
 23. Smirnova N.G. (2012) Nepreryvnoe obrazovanie kak sotsial'no-pedagogicheskii protsess formirovaniya obshchei kul'tury lichnosti [Continuing education as a socio-pedagogical process of the formation of a general personality culture]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts], 19-2, pp. 163-168.
 24. Sommer D.S. (2013) *Moral' XXI veka* [Moral of the XXI century]. Moscow: Kodeks Publ.
 25. Tavstukha O.G. (2017) K voprosu formirovaniya obshchei kul'tury doshkol'nika [On the formation of the general culture of a preschooler]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 10 (210), pp. 154-158.
 26. Yurtaeva T.B. (2011) Ispol'zovanie sistemy npravstvenno-pravovykh zadach v razvitii npravstvenno-pravovoi kul'tury ekonomista v opytно-eksperimental'noi rabote [Using the system of moral and legal tasks in the development of the moral and legal culture of an economist in experimental work]. *Vestnik OGU* [Bulletin of OSU], 16, pp. 594-596.
 27. Zarubina N.N. (2006) *Sotsiologiya khozyaistvennoi zhizni: Problemyi analiz v global'noi perspective* [The Sociology of Economic Life: A Problematic Analysis from a Global Perspective]. Moscow: Logos Publ.

УДК 37

Проектирование учебно-познавательных ситуаций на основе компетентностно-ориентированных профессиональных задач в военном вузе

Голякова Валерия Александровна

Аспирант,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
454080, Российская Федерация, Челябинск, просп. Ленина, 69;
e-mail: LeraNeuner@gmail.com

Аннотация

Введение. Компетентностно-ориентированные профессиональные задачи отражают содержательно-процессуальный аспект подготовки будущих офицеров к исполнению военно-профессиональной деятельности по должностному назначению. Перед нами стояла задача спроектировать структуру и содержание учебно-познавательных ситуаций, являющихся структурной единицей образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, ядром которых являются компетентностно-ориентированные профессиональные задачи. *Материалы и методы.* Решению поставленной задачи способствовало применение следующих методов исследования: изучение, анализ и обобщение эффективного опыта организации и совершенствования образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, а также предметной подготовки будущего военного авиационного специалиста (военного штурмана и офицера боевого управления). *Результаты и обсуждение.* Компетентностно-ориентированная профессиональная задача (разновидность учебной задачи) как «минимальная единица образовательного процесса», представляющего педагогическую систему, не существует обособлено: она является ядром другой структурной единицы, а именно учебно-познавательной ситуации. В результате анализа учебно-методической и педагогической литературы, выявлено, что терминологической вариантностью характеризуются совокупность следующих понятий: «учебно-познавательная ситуация», «динамическая учебная ситуация» и «учебная ситуация», так как совпадают ключевые признаки данных понятий. Представлены: структура образовательного процесса; авторские определения понятий «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи» и «учебно-познавательная ситуация»; авторский алгоритм проектирования структуры и содержания учебно-познавательных ситуаций. *Заключение.* Методологической основой ФГОС ВО поколения 3++ является компетентностный подход, а структурной единицей образовательного процесса военных образовательных организаций является учебно-познавательная ситуация, ядро которой представляет собой учебную задачу. Проектирование современного образовательного процесса военнослужащих должно осуществляться на основе системы учебно-познавательных ситуаций, ядром которых являются компетентностно-ориентированные профессиональные задачи.

Для цитирования в научных исследованиях

Голякова В.А. Проектирование учебно-познавательных ситуаций на основе компетентностно-ориентированных профессиональных задач в военном вузе // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 429-438.

Ключевые слова

Профессиональные компетенции, компетентностно-ориентированные профессиональные задачи, образовательный процесс военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, алгоритм проектирования учебно-познавательных ситуаций.

Введение

Методологической основой ФГОС ВО поколения 3++ является компетентностный подход, а результаты освоения образовательных программ выражаются в совокупности компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности по служебному назначению. Мы солидарны с Е. А. Гнатышиной в том, что профессиональные компетенции – это интегральные внутриличностные свойства специалиста, включающие предметно-когнитивную, предметно-технологическую, предметно-мотивационную и предметно-коммуникативную составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда и возможность углубленного совершенствования в отдельных из этих видов в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений [Гнатышина, 2019].

Формирование профессиональной компетентности будущих военных авиационных специалистов осуществляется в ходе образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ согласно ФГОС ВО поколения 3++ и квалификационным требованиям к военно-профессиональной и специальной подготовкам (рисунок 1).

В связи с тем, что методологической основой ФГОС ВО поколения 3++ является компетентностный подход, а структурной единицей образовательного процесса военных образовательных организаций является учебно-познавательная ситуация, ядро которой представляет собой учебную задачу, то проектирование современного образовательного процесса военнослужащих должно осуществляться на основе системы учебно-познавательных ситуаций, ядром которых являются компетентностно-ориентированные профессиональные задачи. Исходя из этого следует, что проблема проектирования образовательного процесса военнослужащих на основе системы учебно-познавательных ситуаций, становится особенно актуальной и определяется на 1) государственно-стратегическом; 2) профессионально-личностном; 3) теоретико-методологическом и 4) методико-технологическом уровнях и заключается в поиске путей и средств: а) проектирования наиболее эффективного образовательного процесса военнослужащих на основе системы учебно-познавательных ситуаций и б) формирования готовности курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

Анализ и обобщение нормативно-правовой базы, эффективного опыта организации и совершенствования образовательного процесса военных образовательных организаций

высшего образования МО РФ, а также предметной подготовки будущего военного авиационного специалиста (военного штурмана и офицера боевого управления) позволили нам сформулировать авторское определение понятия «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи».



Рисунок 1 – Структура образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ

Компетентностно-ориентированные профессиональные задачи представляют собой особый вид учебных задач, в которых представлена гипотетически возможная ситуация из будущей служебной деятельности выпускников: 1) стандартная профессиональная ситуация; 2) нестандартная профессиональная ситуация; 3) профессиональная ситуация исследовательского характера.

Материалы и методы

Проектированию комплексной процессной модели образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, а также структуры и содержания учебно-познавательных ситуаций, являющихся структурной единицей данного процесса предшествовали: изучение, анализ и обобщение эффективного опыта организации и совершенствования образовательного процесса военных образовательных организациях

высшего образования МО РФ, а также предметной подготовки будущего военного авиационного специалиста (военного штурмана и офицера боевого управления).

Результаты и обсуждение

Э. К. Брейтигам рассматривает учебно-познавательную ситуацию как одну из характеристик целенаправленного взаимодействия двух субъектов обучения, ведущего к осознанному усвоению обучающимися содержания образования и способствующего развитию самого обучающегося [Дронова, 2007].

И. В. Сапегина указывает: «Под познавательными математическими ситуациями мы понимаем конкретный математический материал, представленный в целостном виде, в котором обозначено противоречие [Тошева, 2013]. Представим результаты контент-анализа понятий «учебно-познавательная ситуация», «динамическая учебная ситуация», «учебная ситуация» и «образовательная ситуация», данные другими педагогами-исследователями (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты контент-анализа понятий «учебно-познавательная ситуация», «динамическая учебная ситуация», «учебная ситуация» и «образовательная ситуация»

Автор	Рассматриваемое понятие	Определение понятия
В. И. Загвязинский	Учебно-познавательная ситуация	«Учебно-познавательная задача существует сначала в идеальной форме, а затем вносится в действительный учебный процесс и в нем на основе деятельности, осуществляемой с помощью определенных средств, развертывается в основную структурную единицу (звено) обучения — учебно-познавательную ситуацию» [Сапрыкин, 2018].
В. И. Загвязинский	Динамическая учебная ситуация	«Задача, развернутая в процессуальном плане, в живой деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения вместе со средствами и методами осуществления этой деятельности и полученными результатами, и составляет, на наш взгляд, структурную единицу учебного процесса — конкретную динамическую учебную ситуацию» [Забалуева, 2009].
М. В. Кларин	Учебная ситуация	Целостное образование, которое включает специфическую цель обучения, условия обучения, а также соответствующую деятельность педагога и обучающихся, выступающие в их отношении к подлежащему усвоению фрагменту содержания образования [Захарова, 2011].
В. В. Краевский И. Я. Лернер	Учебная ситуация	Момент процесса обучения, сохраняющий основные характеристики процесса; это такое целостное образование, которое включает дидактическую задачу, специфические условия обучения, а также специфическую деятельность педагога и обучающихся в этих условиях, выступающие в их отношении к подлежащему усвоению фрагменту содержания [Алмазова, 2010].
Е. Н. Шиянов И.Б. Котова	Учебная ситуация	Система отношений, складывающаяся в определенный момент осуществления учебной деятельности [Фокин, 2014].
А. А. Остапенко	Учебная ситуация	Учебный период с индивидуальным набором параметров учебного процесса, отличающийся определенной организационной формой [Казанцева, 2009].
В. В. Сериков	Учебная ситуация	Инверсия всех параметров обучения: то, что было внешним по отношению к их общению (цель, содержание учебного процесса и др.), задавалось внешними социальными институтами, становится внутренним стимулом, результатом интимного согласия и сотрудничества субъектов [Байбаков, 2017].

Результаты контент-анализа понятий, представленных в таблице выше, позволил нам заключить, что понятия «учебно-познавательная ситуация», «динамическая учебная ситуация» и «учебная ситуация» являются синонимами, так как совпадают ключевые признаки данных понятий. В свою очередь мы под **учебно-познавательными ситуациями** мы понимаем: целостную структурную единицу учебного процесса, отражающую его основные параметры: взаимодействие субъектов обучения (педагога и обучающихся, обучающихся между собой); цель обучения (цель взаимодействий субъектов обучения); условия взаимодействий субъектов обучения; результат взаимодействий субъектов обучения; контроль и оценивание результатов взаимодействия субъектов обучения; способы и средства взаимодействий субъектов обучения; личностные характеристики, возможности и способности субъектов обучения, в основе которой лежит компетентностно-ориентированная профессиональная задача.

Также стоит отметить, что понятие «образовательной ситуации» А.В. Хуторского является синонимом не учебно-познавательной, а проблемной ситуации, так как под ней он понимает ситуацию образовательного напряжения, возникающую спонтанно или организуемую преподавателем, требующую своего разрешения через совместную деятельность всех ее участников [Кисельников, 2013].

На основании того, что учебно-познавательная ситуация является структурной единицей образовательного процесса военных образовательных организаций МО РФ, то ее структура и содержание должны соответствовать в общем виде комплексной процессной модели данного процесса, допускается лишь методически обоснованное опущение каких-либо этапов или отдельных элементов. Комплексность модели обусловлена двумя независимыми, но взаимодействующими деятельностями: деятельность обучающихся (курсантов) и деятельность научно-педагогического и руководящего составов. На рисунке 2 представлена авторская комплексная процессная модель образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, спроектированная как технологический процесс.

Еще одним результатом исследования данной проблемы является разработка авторского алгоритма проектирования структуры и содержания учебно-познавательных ситуаций на основе компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

Алгоритм проектирования структуры и содержания учебно-познавательных ситуаций на основе компетентностно-ориентированных профессиональных задач

1. Провести отбор и методический анализ учебного материала.
2. Выделить 1) проверяемые или формируемые компетенции, 2) аспект рассмотрения компетенций, 3) проверяемый или достигаемый уровень сформированности компетенций.
3. Поставить цели компетентностно-ориентированной учебной задачи.
4. Перевести цели в измеряемые учебные результаты решения компетентностно-ориентированной профессиональной задачи.
5. Определить уровень достигаемых результатов в цели по (уровни усвоения по В. П. Беспалько) – операциональный способ задания целей: проектирование целей через конечные результаты обучения. Стоит отметить, что 100% обученным считаем обучающегося, демонстрирующего 4-й уровень усвоения.
6. Основываясь на поставленной цели и желаемом уровне достигаемых результатов,

сформулировать учебное задание, в виде описания реальной (возможной) ситуации из будущей профессиональной деятельности выпускника согласно типам задач, профессиональной деятельности выпускников, определенных ФГОС ВО по специальности и перечню основных задач профессиональной деятельности в рамках каждого типа, регламентированных квалификационными требованиями согласно специализации. Не стоит забывать, что чем больше связей, тем выше понимание. При необходимости поставить учебно-познавательный барьер.



Рисунок 2 – Авторская комплексная процессная модель образовательного процесса военных образовательных организаций ВО МО РФ

7. Исходя из поставленной цели и желаемого уровня усвоения, сформулировать условие и вопрос, входящие в содержательную часть задачи.

В качестве примера предлагаем использовать дидактические конструкторы задач Л. С. Илюшина и О. Г. Петровой.

Создать операционную среду учебной ситуации:

- конкретизировать знания, умения, владения; определить универсальные учебные действия профессионально значимые личностные качества обучающегося, которые потребуется ситуационно применять для достижения поставленной в задаче цели;
- определить средства, способствующие для достижения цели.

8. На основе операционной среды учебной ситуации сформулировать крайний элемент содержательной части - инструктаж по выполнению для обучающихся.
9. Разработать критериальный аппарат и эталон решения задачи.
10. Проанализировать разработанную структуру компетентностно-ориентированной профессиональной задачи и спрогнозировать возможность возникновения ситуаций познавательного затруднения, препятствующих продуктивному решению данной задачи, при необходимости расширить содержательную часть задачи и спланировать дальнейшее развитие способов учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности обучающихся.

Методически грамотно сконструированная система учебно-познавательных ситуаций, в основе которой лежат компетентностно-ориентированные профессиональные задачи (спроектированные на основе ведущих идей проблемного обучения и выстроенные по возрастанию уровня их проблемности), представляет собой эффективный дидактический инструмент:

- 1) формирования компетентности будущего военного авиационного специалиста и оценивания уровней сформированности отдельных компетенций;
- 2) активизации и интенсификации учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, формирования и совершенствования их способов реализации;
- 3) развития профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста;
- 4) формирования мотивации и ценностного отношения к будущей военно-профессиональной деятельности в условиях современного высшего военного образования и ФГОС ВО поколения 3++.

Заключение

Формирование профессиональной компетентности будущих военных авиационных специалистов осуществляется в ходе образовательного процесса военных образовательных организаций высшего образования МО РФ согласно ФГОС ВО поколения 3++ и квалификационным требованиям к военно-профессиональной и специальной подготовкам, структурными единицами которого являются учебно-познавательные ситуации. Проектирование и внедрение в образовательный процесс учебно-познавательных ситуаций основывается на системе компетентностно-ориентированных задач, являющихся их ядром.

Библиография

1. Гнатышина, Е.А. Теория компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения: монография / Е.А. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. – 310 с.
2. Дронова, Е.Н. Учебно-познавательная ситуация, ориентированная на понимающее усвоение математики: сущность и специфика организации / Е.Н. Дронова // Омский научный вестник, 2007. - № 4 (58). - С. 160-163.
3. Тошева, Н.Т. Организация учебно-познавательных ситуаций начальных классов на основе дидактико-психологических подходов / Н.Т. Тошева // Вопросы гуманитарных наук, 2013. - № 3 (66). - С. 128-130.
4. Сапрыкин, В.А. Эффективные методы обучения в современном российском вузе (социологический аспект) / В.А. Сапрыкин, Л.Г. Гайтерова // Continuum. Математика. Информатика. Образование, 2018. - № 1 (9). - С. 54-59.
5. Забалужева, А.И. Проявления учебно-познавательных компетенций студентов в их учебно-познавательном опыте / А.И. Забалужева // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2009. - № 4. - С. 26-31.
6. Захарова Т.В. Проектирование информационно-познавательной деятельности в процессе формирования учебно-познавательной компетентности учащихся / Т.В. Захарова // Перспективы науки, 2011. - № 4 (19). - С. 28-34.

7. Алмазова, Н.И., Учебно-познавательная компетенция как методологическая основа продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки, 2010. - № 1 (105). - С. 117-121.
8. Фокин Ю. Г. Количественные способы сравнения или оценки изменений качественных объектов и освоения компетенций // Машиностроение и компьютерные технологии. - 2014. - №12. – С. 45-75.
9. Казанцева Л.А., Концептуальные основы исследовательского метода в учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности студентов / Л.А. Казанцева // Образование и саморазвитие, 2009. - № 5 (15). - С. 30-33.
10. Байбаков А.М., Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса / А.М. Байбаков, Е.Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2017. - № 3 (116). - С. 65-68.
11. Кисельников А.С. Учебно-дидактический экзаменационный текст: к вопросу о тексте и ситуации учебно-дидактического экзаменационного дискурса / А.С. Кисельников // Симбирский научный вестник, 2013. - № 3 (13). - С. 54-57.
12. Илюшин Л.С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 368 с.
13. Пинская М.А. Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. - 96 с.

Design of educational and cognitive situations based on competence-oriented professional tasks in military higher education institution

Valeriya A. Golyakova

Post-graduate student,
Department for training teachers of vocational training and subject methods,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
454080, 69, Lenin av., Chelyabinsk, Russian Federation;
email: leraneuner@gmail.com

Abstract

Introduction. Competence-oriented professional tasks reflect the substantive and procedural aspect of preparing future officers for the performance of military professional activities for official purposes. We were faced with the task of designing the structure and content of educational and cognitive situations, which are the structural unit of the educational process of military educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation, the core of which are competence-oriented professional tasks. *Materials and methods.* The application of the following research methods contributed to the solution of the task: studying, analyzing and summarizing the effective experience of organizing and improving the educational process of military educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation, as well as substantive preparation of the future military aviation specialist (military navigator and combat control officer). *Results and discussion.* Competence-oriented professional task (a type of educational task) as a «minimum unit of the educational process», which represents the pedagogical system, does not exist in isolation: it is the core of another structural unit, namely the learning-cognitive situation. As a result of the analysis of educational and methodical and pedagogical literature, it is revealed that the following concepts are characterized by terminological variation: «educational and cognitive situation», «dynamic learning situation» and «learning

situation», since the key features of these concepts coincide. Presents: the structure of the educational process; author's definitions of the concepts of «competence-oriented professional tasks» and «teaching and cognitive situation»; author's algorithm for designing the structure and content of educational and educational situations. *Conclusion.* The methodological basis of the GEF IN generation 3 ++ is the competence-based approach, and the structural unit of the educational process of military educational organizations is the learning and cognitive situation, the core of which is a learning task. Designing a modern educational process for military personnel should be based on a system of educational and cognitive situations, the core of which are competence-oriented professional tasks.

For citation

Golyakova V.A. (2019) *Proyektirovaniye uchebno-poznavatel'nykh situatsiy na osnove kompetentnostno-orientirovannykh professional'nykh zadach v voyennom vuze* [Designing educational and cognitive situations based on competency-based professional tasks in a military university]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 429-438.

Keywords

Professional competences, competence-oriented professional tasks, the educational process of military educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation, an algorithm for designing educational situations.

References

1. Gnatyshina, E.A. *Teoriya kompetentnostno orientirovannogo upravleniya podgotovkoy pedagogov professional'nogo obucheniya : monografiya* [Theory of Competence-Oriented Training Management for Teachers of Vocational Training: monograph]. Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta [Publishing house South-Ural. state human.-ped. University], Chelyabinsk, 2019. 310 p. (in Russ.).
2. Dronova, E.N. *Uchebno-poznavatel'naya situatsiya, orientirovannaya na ponimayushchee usvoenie matematiki: sushchnost' i spetsifika organizatsii* [Educational and cognitive situation, focused on understanding the assimilation of mathematics: the nature and specificity of the organization]. *Omskiy nauchnyy vestnik* [Omsk Scientific Herald], 2007, no 4 (58). pp. 160-163. (in Russ.).
3. Tosheva, N.T. *Organizatsiya uchebno-poznavatel'nykh situatsiy nachal'nykh klassov na osnove didaktiko-psikhologicheskikh podkhodov* [Organization of educational and cognitive situations of primary classes based on didactic-psychological approaches]. *Voprosy gumanitarnykh nauk* [Questions of the humanities], 2013, no 3 (66). - pp. 128-130. (in Russ.).
4. Saprykin, V.A. *Effektivnye metody obucheniya v sovremennom rossiyskom vuze (sotsiologicheskii aspekt)* [Effective teaching methods in the modern Russian university (sociological aspect)]. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie* [Continuum. Maths. Computer science. Education], 2018, no 1 (9). pp. 54-59. (in Russ.).
5. Zabalueva, A.I. *Proyavleniya uchebno-poznavatel'nykh kompetentsiy studentov v ikh uchebno-poznavatel'nom opyte* [Manifestations of students' educational and cognitive competencies in their educational and cognitive experience]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of humanitarian studies], 2009, no 4. pp. 26-31. (in Russ.).
6. Zakharova T.V. *Proektirovanie informatsionno-poznavatel'noy deyatel'nosti v protsesse formirovaniya uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti uchashchikhsya* [Designing information and cognitive activity in the process of formation of educational and cognitive competence of students]. *Perspektivy nauki* [Perspectives on Science], 2011, no 4 (19). pp. 28-34. (in Russ.).
7. Almazova, N.I., *Uchebno-poznavatel'naya kompetentsiya kak metodologicheskaya osnova produktivnoy inoyazychnoy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti* [Learning and cognitive competence as a methodological basis for productive foreign language learning and cognitive activity]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and Social Sciences], 2010, no 1 (105). pp. 117-121. (in Russ.).

8. Fokin Yu. G. Kolichestvennye sposoby sravneniya ili otsenki izmeneniy kachestvennykh ob"ektov i osvoeniya kompetentsiy [Quantitative ways of comparing or assessing changes in quality objects and the development of competencies]. Mashinostroenie i komp'yuternye tekhnologii [Mashinostroenie and computer technology], 2014, no 12. pp. 45-75. (in Russ.).
9. Kazantseva L.A., Kontseptual'nye osnovy issledovatel'skogo metoda v uchebno-poznavatel'noy i uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov [Conceptual Foundations of the Research Method in Educational, Cognitive, and Educational and Research Activities of Students] Obrazovanie i samorazvitiye [Education and self-development], 2009. No 5 (15). pp. 30-33. (in Russ.).
10. Baybakov A.M., Razvitiye motivatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti budushchikh pedagogov v usloviyakh tselostnogo uchebno-vospitatel'nogo protsessa [Development of motivation of educational and cognitive activity of future teachers in the context of a holistic educational process]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2017, no 3 (116). pp. 65-68. (in Russ.).
11. Kisel'nikov A.S. Uchebno-didakticheskiy ekzamenatsionnyy tekst: k voprosu o tekste i situatsii uchebno-didakticheskogo ekzamenatsionnogo diskursa [Educational and didactic examination text: on the issue of the text and the situation of educational and didactic examination discourse]. Simbirskiy nauchnyy vestnik [Simbirsk Scientific Bulletin], 2013, no 3 (13). pp. 54-57. (in Russ.).
12. Ilyushin, L.S. Metodologiya i metodika kross-kul'turnogo issledovaniya obrazovatel'noy motivatsii sovremennykh shkol'nikov: dis. ... d-ra. ped. Nauk [Methodology and methods of cross-cultural research of educational motivation of modern schoolchildren. Diss. Kand], Sankt-Peterburg, 2004. 368 p. (in Russ.).
13. Pinskaya M.A. Otsenivanie v usloviyakh vvedeniya trebovaniy novogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. [Assessment in terms of the introduction of the requirements of the new Federal State Educational Standard]. Moscow, Pedagogical University «First of September», 2013, 96 p. (in Russ.).

УДК 37

Использование метода рационализации при решении неравенств профильного ЕГЭ по математике

Демина Татьяна Юрьевна

Доцент,
кафедра высшей математики,
Российский государственный аграрный университет им. К.А. Тимирязева,
27550, Российская Федерация, Москва, ул. Тимирязевская, 49;
e-mail: tatdemina@mail.ru

Демин Виктор Вадимович

Учитель математики,
Средняя общеобразовательная школа № 218,
127434, Российская Федерация, Москва, шоссе Дмитровское, 5-а;
e-mail: demin-viktor@mail.ru

Иванцова Наталья Николаевна

Кандидат технических наук,
доцент кафедры высшей математики,
Российский государственный аграрный университет им. К.А. Тимирязева,
27550, Российская Федерация, Москва, ул. Тимирязевская, 49;
e-mail: kozuch75@mail.ru

Аннотация

В данной статье исследуется проблема совершенствования подготовки в ЕГЭ по математике. В результате исследования показано, что решение неравенств представляет собой существенные затруднения. Вариант профильного ЕГЭ по математике содержит задание повышенного уровня сложности, которое требует от учащегося умения решать неравенства различного вида. Это задание можно решить различными методами. Мы хотим обратить внимание на метод рационализации (метод декомпозиции, метод замены множителей).

Представленный в работе метод не является универсальным, но одно из важных его преимуществ – это сведение неравенств разного вида к рациональным и дробно-рациональным неравенствам, которые школьники решают более уверенно.

Представленные в данной статье результаты позволяют усовершенствовать инструменты и методы подготовки к решению ЕГЭ по математике (профильной части).

Для цитирования в научных исследованиях

Демина Т.Ю., Демин В.В., Иванцова Н.Н. Использование метода рационализации при решении неравенств профильного ЕГЭ по математике // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 439-445.

Ключевые слова

Решение ЕГЭ, преподавание математики, решение неравенств, подготовка ЕГЭ, профильный уровень ЕГЭ

Введение

Вариант профильного ЕГЭ по математике содержит задание повышенного уровня сложности, которое требует от учащегося умения решать неравенства различного вида. Это задание можно решить различными методами. Мы хотим обратить внимание на метод рационализации (метод декомпозиции, метод замены множителей).

Основное содержание

Суть этого метода состоит в замене более сложного выражения A на более простое выражение B , при которой неравенство $B < 0$ равносильно неравенству $A < 0$, с учетом области определения выражения A .

Предлагаем некоторые выражения A и соответствующие им рационализирующие выражения B (m, f, g – выражения, содержащие переменную или числа, удовлетворяющие области определения соответствующих функций).

№	Выражение A	Выражение B
1	$\log_m f - \log_m g$	$(m-1)(f-g)$
2	$\log_m f$	$(m-1)(f-1)$
3	$m^f - m^g$	$(m-1)(f-g)$
4	$ f - g $	$f^2 - g^2$

Продemonстрируем применение метода рационализации на нескольких примерах решения неравенств, соответствующих заданиям профильного ЕГЭ по математике.

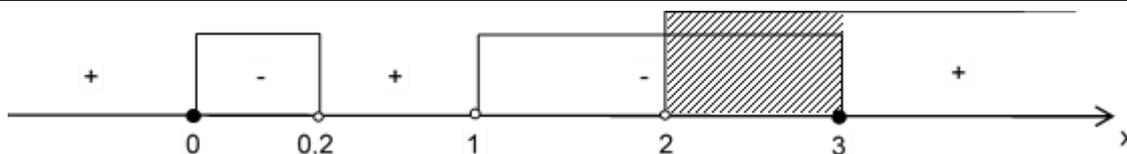
Пример 1. Решите неравенство

$$\frac{\log_5(2x+1) \cdot \log_3(x-2)}{\log_2(5x) \cdot \log_{0,2} x} \geq 0$$

Данное неравенство не требует преобразований, т.к. в левой части неравенства присутствует разложение на множители, а в правой – ноль. Применим метод рационализации:

$$\left\{ \begin{array}{l} \frac{(5-1)(2x+1-1)(3-1)(x-2-1)}{(2-1)(5x-1)(0,2-1)(x-1)} \geq 0 \\ 2x+1 > 0 \\ 5x > 0 \\ x-2 > 0 \\ x > 0 \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} \frac{20x \cdot (x-3)}{(5x-1)(x-1)} \leq 0 \\ x > 2 \end{array} \right.$$

Воспользуемся методом интервалов для решения системы неравенств:



Ответ: $(2;3]$.

Пример 2. Решите неравенство

$$\log_{\frac{3x-1}{x+2}} x^2 \geq \log_{\frac{3x-1}{x+2}} (3-2x)$$

Рассмотрим решение данного неравенства двумя способами: рассмотрением возможных случаев и методом рационализации.

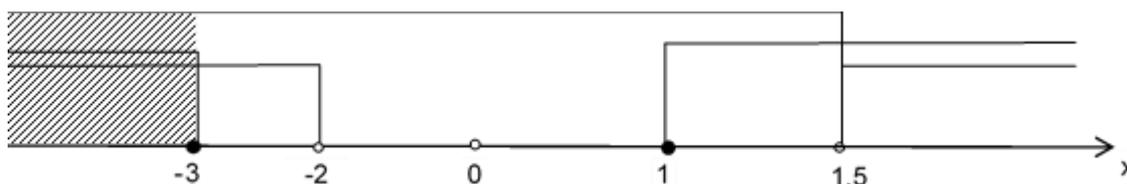
1-й способ: рассмотрение возможных случаев

В данном неравенстве основанием логарифма является алгебраическое выражение, которое, на основании определения логарифма и свойств логарифмической функции, определяет два возможных случая:

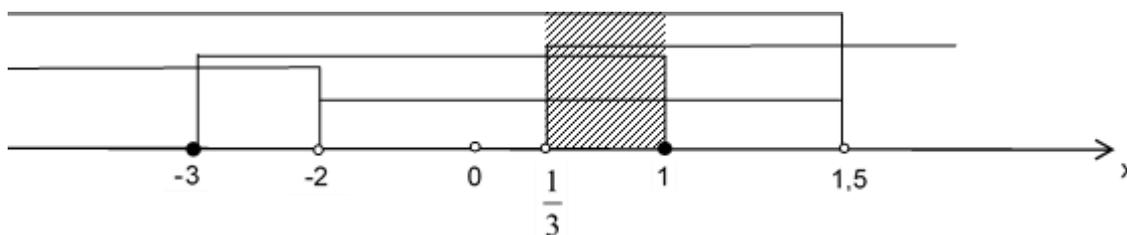
$$\begin{cases} \frac{3x-1}{x+2} > 1 \\ x^2 \geq 3-2x \\ x^2 > 0 \\ 3-2x > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2x-3}{x+2} > 0 \\ (x+3)(x-1) \geq 0 \\ x \neq 0 \\ x < 1,5 \end{cases} \quad (1)$$

$$\begin{cases} 0 < \frac{3x-1}{x+2} < 1 \\ x^2 \leq 3-2x \\ x^2 > 0 \\ 3-2x > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{3x-1}{x+2} > 0 \\ (x+3)(x-1) \leq 0 \\ x \neq 0 \\ x < 1,5 \\ \frac{2x-3}{x+2} < 0 \end{cases} \quad (2)$$

Воспользуемся методом интервалов для решения системы условий (1) полученной совокупности:



Проведем аналогичные рассуждения для решения системы условий (2) полученной совокупности:



$$(-\infty; -3] \cup \left[\frac{1}{3}; 1\right].$$

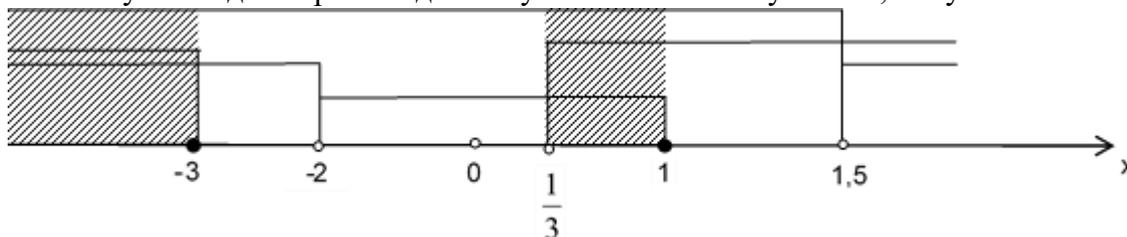
Объединяя решения полученных систем, получаем окончательный ответ:

2-й способ: метод рационализации

$$\log_{\frac{3x-1}{x+2}} x^2 \geq \log_{\frac{3x-1}{x+2}} (3-2x)$$

$$\log_{\frac{3x-1}{x+2}} x^2 - \log_{\frac{3x-1}{x+2}} (3-2x) \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \left(\frac{3x-1}{x+2} - 1\right)(x^2 - (3-2x)) \geq 0 \\ x^2 > 0 \\ 3-2x > 0 \\ \frac{3x-1}{x+2} > 0 \\ \frac{3x-1}{x+2} \neq 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(2x-3)(x+3)(x-1)}{x+2} \geq 0 \\ x \neq 0 \\ x < 1,5 \\ x \in (-\infty; -2) \cup \left(\frac{1}{3}; +\infty\right) \end{cases}$$

Используя метод интервалов для полученной системы условий, получаем:



$$(-\infty; -3] \cup \left[\frac{1}{3}; 1\right].$$

Ответ:

Пример 3. Решите неравенство:

$$\frac{\left(9^{x^2} - \frac{1}{3^x}\right) \cdot \log_5(2x^2 - x)}{|x+6| - 3} \leq 0$$

Преобразуем данное неравенство и применим метод рационализации:

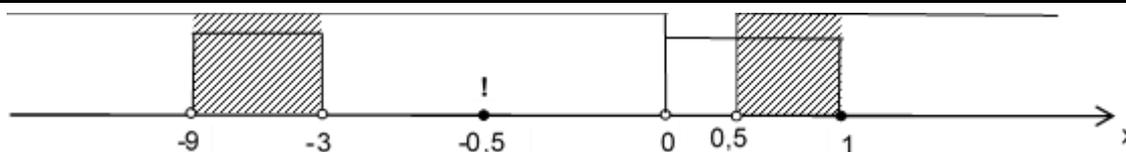
$$\frac{(3^{2x^2} - 3^{-x}) \cdot (\log_5(2x^2 - x) - \log_5 1)}{|x+6| - 3} \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(3-1)(2x^2 - (-x))(5-1)(2x^2 - x - 1)}{(x+6)^2 - 3^2} \leq 0 \\ 2x^2 - x > 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{8x(2x+1) \cdot 2\left(x + \frac{1}{2}\right)(x-1)}{(x+3)(x+9)} \leq 0 & (1) \\ x(2x-1) > 0 & (2) \end{cases}$$

Решим неравенство (1) полученной системы неравенств:



С учетом условия (2) данной системы неравенств, окончательно получаем:



Ответ: $(-9; -3) \cup \{-0,5\} \cup (0,5; 1]$

Заключение

В заключении хотим отметить, что этот метод не является универсальным, но одно из важных его преимуществ – это сведение неравенств разного вида к рациональным и дробно-рациональным неравенствам, которые школьники решают более уверенно.

Библиография

1. Гусятников В. Н. и др. Взаимосвязь результатов ЕГЭ и уровня освоения математики в высшем учебном заведении // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – №. 6. – С. 40-43.
2. Хавенсон Т. Е., Соловьева А. А. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Вопросы образования. – 2014. – №. 1.
3. Монахов В. В. Анализ результатов ЕГЭ по математике и физике и интернет-олимпиады по физике // Компьютерные инструменты в образовании. – 2011. – №. 1.
4. Бабенко А. С., Марголина Н. Л., Матыцина Т. Н. Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – №. 3.
5. Бабенко А. С., Марголина Н. Л., Матыцина Т. Н. Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – №. 4.
6. Мацута В. В., Богомаз С. А., Суднева О. Ю. Роль интеллектуальных и личностных факторов в достижении высокой результативности в ЕГЭ по математике // Сибирский психологический журнал. – 2014. – №. 52.
7. Кисельников И. В. Методический анализ результатов Единого государственного экзамена по математике профильного уровня в 2015 году в Алтайском крае // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 5. – С. 406-406.
8. СПбГУ О. А. И. ЕГЭ и результаты первого семестра обучения // Математика в школе. – 2011. – №. 5. – С. 28-33.
9. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по математике // М.: ФИПИ. – 2015.
10. Польшин О. В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // Прикладная эконометрика. – 2011. – №. 1 (21).

Using the method of rationalization in solving inequalities of the profile exam in mathematics

Tat'yana Yu. Demina

Associate Professor,
Department of Higher Mathematics,
Russian State Agrarian University named after K.A. Timiryazev,
27550, 49, Timiryazevskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: tatdemina@mail.ru

Viktor V. Demin

Teacher,
Middle School of General Education No. 218,
127434, 5-a, Dmitrovskoe highway, Moscow, Russian Federation;
e-mail: demin-viktor@mail.ru

Natal'ya N. Ivantsova

PhD in Technical Science,
Associate Professor, Department of Higher Mathematics,
Russian State Agrarian University named after K.A. Timiryazev,
27550, 49, Timiryazevskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: kozuch75@mail.ru

Abstract

This article explores the problem of improving the preparation of the exam in mathematics. As a result of the study, it is shown that the solution of inequalities is a significant difficulty. A variant of the specialized exam in mathematics contains a task of an increased level of complexity, which requires the student to be able to solve inequalities of various kinds. This task can be solved by various methods. We want to pay attention to the rationalization method (decomposition method, method of replacing factors).

The method presented in the work is not universal, but one of its important advantages is the reduction of inequalities of various types to rational and fractional rational inequalities, which students solve more confidently.

The results presented in this article allow us to improve the tools and methods of preparation for the solution of the exam in mathematics (profile part).

For citation

Demina T.Yu., Demin V.V., Ivantsova N.N. (2019) Ispol'zovaniye metoda ratsionalizatsii pri reshenii neravenstv profil'nogo YEGE po matematike [Using the method of rationalization in solving inequalities of the profile exam in mathematics]. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 439-445.

Keywords

Soluteion of the exam, teaching mathematics, solving inequalities, preparation of the exam, profile level of exam

References

1. Gusyatnikov, V. N., Mitrofanov, A. YU., D'yakova, T. V., & Nosova, Ye. G. (2010). Vzaimosvyaz' rezul'tatov YEGE i urovnya osvoeniya matematiki v vysshem uchebnom zavedenii. Standarty i monitoring v obrazovanii, (6), 40-43.
2. Khavenson, T. Ye., & Solov'yeva, A. A. (2014). Svyaz' rezul'tatov Yedinogo gosudarstvennogo ekzamena i uspeyemosti v vuze. Voprosy obrazovaniya, (1).
3. Monakhov, V. V. (2011). Analiz rezul'tatov YEGE po matematike i fizike i internet-olimpiady po fizike. Komp'yuternyye instrumenty v obrazovanii, (1).
4. Babenko, A. S., Margolina, N. L., & Matytsina, T. N. (2016). Osobennosti podgotovki ekspertov po proverke zadaniy s razvernutyim otvetom yedinogo gosudarstvennogo ekzamena po matematike. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 22(3).

5. Babenko, A. S., Margolina, N. L., & Matytsina, T. N. (2016). Analiz struktury zadaniy yedinogo gosudarstvennogo ekzamena po matematike za 2016 god po Kostromskoy oblasti. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 22(4).
6. Matsuta, V. V., Bogomaz, S. A., & Sudneva, O. YU. (2014). Rol' intellektual'nykh i lichnostnykh faktorov v dostizhenii vysokoy rezul'tativnosti v YEGE po matematike. Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal, (52).
7. Kisel'nikov, I. V. (2015). Metodicheskiy analiz rezul'tatov Yedinogo gosudarstvennogo ekzamena po matematike profil'nogo urovnya v 2015 godu v Altayskom krae. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, (5), 406-406.
8. SPbGU, O. I. (2011). YEGE i rezul'taty pervogo semestra obucheniya. Matematika v shkole, (5), 28-33.
9. Yashchenko, I. V., Semenov, A. V., & Vysotskiy, I. R. (2015). Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov YEGE 2015 goda po matematike. M.: FIPI.
10. Pol'din, O. V. (2011). Prognozirovaniye uspevyayemosti v vuze po rezul'tatam YEGE. Prikladnaya ekonometrika, (1 (21)).

УДК 372.851

Общекультурный компонент содержания обучения геометрии

Зеленская Татьяна Александровна

Аспирант,
Московский государственный педагогический университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: airstars@bk.ru

Мирзоев Махмашариф Сайфович

Доктор педагогических наук, доцент,
профессор,
кафедра прикладной математики, информатики и информационных технологий,
Московский государственный педагогический университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: sharifmir64@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается одна из трех составляющих процесса гуманитаризации процесса обучения математике. При постановке целей обучения математике с позиции гуманитаризации учитывается цель общего образования – создание условий для формирования целостности личности ученика с помощью математики. Содержание обучения геометрии с позиции гуманитаризации включает четыре компонента: познавательный, практический, ценностно-нормативный и общекультурный. Статья посвящена характеристике общекультурного компонента на основе работ педагогов-методистов по проблеме реализации принципа гуманитаризации математического образования. Целью исследования является теоретическое осмысление содержания обучения геометрии с позиции гуманитаризации и поиск возможностей его реализации в преподавании курса геометрии в основной школе. Представлены подходы к раскрытию общекультурного компонента при обучении геометрии в контексте положений ФГОС основного общего образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Зеленская Т.А., Мирзоев М.С. Общекультурный компонент содержания обучения геометрии // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 446-451.

Ключевые слова

Содержание обучения математике, развитие личности, культурные ценности, метапредметность, гуманитарный подход.

Введение

Реализация гуманитарного подхода при организации образовательного процесса как поиск новых возможностей в личностном становлении каждого ученика приобретает сегодня особое значение для школьного образования. Его задача - создание условий для формирования гармонично-развитой личности, с устойчивой мотивацией к обучению. Гуманитаризацию процесса обучения математике можно рассматривать как процесс, составляющими которого являются цели и содержание обучения математике.

Цель образования - целостное развитие личности, формирование ее мировоззрения реализуется при обязательном наличии в содержании образования общекультурного компонента, включающего предметные знания, умения и навыки, как форму усвоения культурных ценностей. Он предполагает наличие в содержании образования элементов общечеловеческой культуры, включающих историю науки, эстетику математики, математический язык, связь математики с другими науками и практикой, культуру и стиль математического мышления, методы научного познания. Общекультурный компонент направлен на духовное развитие личности в процессе освоения знаний. Таким образом, образование – это форма общечеловеческой культуры, направленная на освоение культурных ценностей.

Основная часть

В основе отбора содержания с позиции гуманитарного подхода лежит принцип, который ориентирует на анализ предметного содержания с позиции целостной культуры личности. С точки зрения личностно-ориентированного обучения и деятельностного подхода содержание обучения математике ориентируется на личностно-смысловую сферу учащегося и механизмы образования их личностного опыта. Это предусматривает индивидуальный подход при обучении математике, создание педагогических условий для удовлетворения образовательных и культурных потребностей учащихся, включения личностного опыта в учебный процесс, рефлексивное и эмоциональное отношение к ценностям. С учетом рефлексии при обучении математике актуальным становится диалогический подход, который развивает положительную мотивацию к учению, способствует формированию самостоятельности и раскрытию творческих способностей учащихся [Подаева, 2016].

Содержание обучения математике связано с развитием познавательного интереса к геометрии с помощью умений, развивающих интеллектуальные способности; знакомством с элементами научных знаний основ геометрии и теории задач; предполагает актуализацию основополагающих идей школьного курса геометрии (геометрические величины; построения; преобразования; аксиоматический метод и методы изображений. Реализации принципа гуманитаризации способствует использование элементов истории геометрии, демонстрация связи с другими науками и практикой, демонстрация связи геометрии с искусством, иллюстрация практических приложений геометрии и др. Школьный курс геометрии призван обеспечить изменение целевых установок: раскрытие социальной, практической и личностной значимости предметного содержания. Формирование ценностного отношения – это признание геометрии как ценности, культурного образца в контексте мировой, национальной культуры. В процессе усвоения предметного содержания учащиеся получают знания о геометрической картине мира, культуре, истории развития человечества.

Введение в содержание культурно-исторического дискурса вызывает развитие интереса у обучающихся к геометрии. История геометрии, одной из самых древних наук, позволяет

оценить открытия прошлого и достижения современной науки. Г. Лейбниц отмечал: «Весьма полезно познать истинное происхождение замечательных открытий, особенно таких, которые, были сделаны не случайно, а силою мысли. Это приносит пользу не столько тем, что история воздает каждому свое и побуждает других добиваться таких же похвал, сколько тем, что познание метода на выдающихся примерах ведет к развитию искусства открытия» [Глейзер, 1982, 35]. Знакомство учеников с историей математики это продуманное планомерное использование на уроках фактов из истории науки и их тесное сплетение с систематическим изложением всего материала учебной программы. Залог успеха состоит в умелом использовании элементов истории математики таким образом, чтобы они органически сливались с излагаемым фактическим материалом.

В.Г. Болтянский говорил о том, что природа геометрии предоставляет богатые возможности для воспитания у школьников эстетического чувства красоты в самом широком значении этого слова. Красота геометрии заключается в её проявлениях в живой природе, архитектуре, живописи, декоративно-прикладном искусстве, строительстве и т.д., а также в смелых, оригинальных, нестандартных доказательствах, выводах и решениях [Болтянский, 1982, 8].

Прикладная направленность обучения математике предполагает ориентацию его содержания и методов на тесную связь с жизнью, основами других наук, на подготовку школьников к использованию математических знаний в предстоящей профессиональной деятельности, на широкое применение в процессе обучения современных информационных технологий.

Согласно положениям ФГОС основного общего образования, современные требования к результатам освоения программы включают не только предметные знания, но и знания о сущности и особенностях реальных объектов и явлений действительности. В связи с этим практико-ориентированные задачи школьного курса геометрии традиционно играет одну из первостепенных ролей в математическом образовании и способствует формированию ряда метапредметных умений.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии являются одним из мощных факторов социализации, школьники получают из Интернет-ресурсов более 50% информации. Поэтому необходимы такие умения работы с информацией, при которых принимаются решения на основе коллективного знания. Это говорит о том, что учащийся должен иметь определенный уровень культуры по обращению с информацией. В современном мире школьники не ограничиваются общением в узком социуме: школа и семья. Их возможности для развития навыков коммуникации резко увеличились. Учащиеся имеют доступ к богатейшим информационным ресурсам сети Интернет, и могут работать совместно над учебными проектами с учащимися из других школ, городов и даже стран, обсуждать проблемы в группах. Это побуждает их к самостоятельной познавательной деятельности. Работа в группе также вызывает интерес и мотивирует учащихся к ознакомлению с иным взглядом на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации. Сегодня с помощью интерактивных математических сред можно проводить математические эксперименты и исследования с геометрическими объектами и объектами реального мира. Решение геометрической задачи в интерактивной среде мотивирует учащихся к обоснованию выдвинутых в ходе решения утверждений, правильности выполнения чертежа, развивает математическую интуицию.

Требования ФГОС к планируемым результатам обучения предполагают изменения в содержании обучения математике на основе принципов метапредметности. Метапредметность включает в себя философию математики и универсальные (надпредметные) познавательные

умения и навыки (теоретическое, критическое, творческое мышление, регулятивные умения). Метапредметный подход обеспечивает подход к математике как к системе знаний о мире, выраженной в числах, фигурах. Метапредметность эффективно реализуется в процессе специальным образом организованной поисковой учебной деятельности в процессе обучения математике. Например, при решении задачи исследовательского типа или проблемной ситуации, рассмотрении нового способа доказательства теоремы геометрии.

Заключение

В соответствии с этим, в содержание образования, которое должны усваивать школьники, должны быть включены: знания о мышлении и способах деятельности, опыт коммуникативной, умственной деятельности, опыт творческой, поисковой деятельности, опыт общественных и личностных отношений, опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности. С этой точки зрения, главным содержательным объектом усвоения опыта в образовании является ценностное содержание математических понятий [Глейзер, 1982]. Содержание обучения математике с позиции гуманитарного подхода - это синтез знаний и деятельности, влияние предмета на формирование личности в целом.

Библиография

1. Боженкова Л.И. О гуманитаризации процесса обучения геометрии // Традиции гуманитаризации и гуманитаризации математического образования: тезисы докладов Международной конференции, посвященной памяти Г.В.Дорофеева – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2010. – 176 с.
2. Болтянский В.Г. Математическая культура и эстетика // Математика в школе. - 1982. - №2. – С. 40-43.
3. Глейзер Г. И. История математики в школе. IV-VI классы: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с. Лейбниц, Г.- В. // Соч.: в 4 т. - М: Мысль, 1982. - Т. 1.
4. Подаева Н.Г. Технология социокультурно-ориентированного обучения геометрии в общеобразовательной школе / Н.Г. Подаева, М.В. Подаев. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. 167 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. // Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>
6. Goldenberg E. P. et al. A role for geometry in general education // Designing learning environments for developing understanding of geometry and space. – Routledge, 2012. – С. 17-58.
7. Pinxten R. Geometry education and culture // Learning and Instruction. – 1991. – Т. 1. – №. 3. – С. 217-227.
8. Sinclair N. et al. Recent research on geometry education: An ICME-13 survey team report // ZDM. – 2016. – Т. 48. – №. 5. – С. 691-719.
9. Sinclair N., Bruce C. D. New opportunities in geometry education at the primary school // ZDM. – 2015. – Т. 47. – №. 3. – С. 319-329.
10. Kaufmann H. et al. General training of spatial abilities by geometry education in augmented reality // Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine: A Decade of VR. – 2005. – Т. 3. – С. 65-76.
11. Kaufmann H., Schmalstieg D. Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality // ACM SIGGRAPH 2002 conference abstracts and applications. – ACM, 2002. – С. 37-41.

General cultural component of the content of teaching geometry

Tat'yana A. Zelenskaya

Postgraduate,
Moscow State Pedagogical University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: airstars@bk.ru

Makhmasharif S. Mirzoev

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor,
 Department of Applied Mathematics, Informatics and Information Technologies,
 Moscow State Pedagogical University,
 119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya st., Moscow, Russian Federation;
 e-mail: sharifmir64@gmail.com

Abstract

The article discusses one of the three components of the process GU-monitorizarii the process of learning mathematics. When setting the goals of teaching mathematics from the position of humanization, the goal of General education is taken into account - the creation of conditions for the formation of the integrity of the student's personality with the help of mathematics. The content of teaching geometry from the position of humanitarization includes four components: cognitive, practical, value-normative and General cultural. The article is devoted to the characteristic of the General cultural component on the basis of the works of teachers-methodologists on the problem of realization of the principle of humanization of mathematical education. The aim of the research is the theoretical understanding of the content of teaching geometry from the position of humanitarization and the search for opportunities for its implementation in the teaching of geometry in primary school. Methodical approaches to the disclosure of the General cultural component in teaching geometry in the context of the provisions of the GEF basic General education are presented.

For citation

Zelenskaya T.A., Mirzoev M.S. (2019) Obshchekul'turnyi komponent sodержaniya obucheniya geometrii [General cultural component of the content of teaching geometry]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 446-451.

Keywords

The content of teaching mathematics, personal development, cultural values, metasubject, humanitarian approach.

References

1. *Bozhenkova L.I.* (2010) O gumanitarizacii processa obucheniya geometrii // Tradicii gumanizacii i gumanitarizacii matematicheskogo obrazovaniya: tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii, posvyashchennoj pamyati G.V.Dorofeeva – M.: GOU Pedagogicheskaya akademiya, – 176 p.
2. *Boltyanskij V.G.* (1982) Matematicheskaya kul'tura i estetika// Matematika v shkole. №2. – S. 40-43.
3. *Glejzer G. I.* (1982) Istoriya matematiki v shkole. IV-VI klassy: posobie dlya uchitelej. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 239 s. Lejbnic, G.- V. // Soch.: v 4 t. - M: Mysl', T. 1.
4. (2016) *Podaeva N.G.* Tekhnologiya sociokul'turno-orientirovannogo obuche-niya geometrii v obshcheobrazovatel'noj shkole / N.G. Podaeva, M.V. Podaev. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 167 s.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://minobrнауки.rf/dokumenty/938>
6. *Pinxten, R.* (1991). Geometry education and culture. *Learning and Instruction*, 1(3), 217-227.
7. *Sinclair, N., Bussi, M. G. B., de Villiers, M., Jones, K., Kortenkamp, U., Leung, A., & Owens, K.* (2016). Recent research on geometry education: An ICME-13 survey team report. *ZDM*, 48(5), 691-719.
8. *Goldenberg, E. P., & Cuoco, A. A.* (2012). A role for geometry in general education. In *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 17-58). Routledge.
9. *Sinclair, N., & Bruce, C. D.* (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM*, 47(3), 319-329.

-
10. Kaufmann, H., Steinbügl, K., Dünser, A., & Glück, J. (2005). General training of spatial abilities by geometry education in augmented reality. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine: A Decade of VR*, 3, 65-76.
 11. Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2002, July). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. In *ACM SIGGRAPH 2002 conference abstracts and applications* (pp. 37-41).

УДК 159.9

Эмоциональная культура сотрудников органов внутренних дел

Браженская Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики,

Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации,
680020, Российская Федерация, Хабаровск, переулок Казарменный, 15;

e-mail: netbr@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается эмоциональная культура личности как часть базовой культуры, основополагающее свойство личности, отражающее знания, умения и навыки понимания и выражения эмоций в быту, применительно к эстетическим явлениям и искусству, включающее рефлекссию, умение оценивать человеком свои чувства, адекватные способы эмоционального реагирования. Анализируется процесс формирования эмоциональной культуры личности с позиций различных методологических подходов. Специфика эмоциональной культуры сотрудников органов внутренних дел заключается в ее тесной связи с общекультурным развитием, умением диагностировать и управлять своими эмоциями. Проведено исследование курсантов, слушателей факультета профессиональной подготовки, сотрудников различных подразделений Дальневосточного федерального округа на предмет их эстетических предпочтений, широты испытываемых эмоций, досуговых занятий, способности воспринимать чувства других людей и управлять своими. Установлено, что эмоциональное развитие сотрудников органов внутренних дел тесно связано с эстетической культурой, так как развитие умения сопереживать прекрасному позволяет испытывать более широкую и полную гамму чувств. Расширение культурных границ позволяет сотрудникам полиции глубже переживать и осознавать свои эмоции. Представленные результаты исследования позволяют наиболее эффективно организовывать систему морально-психологического обеспечения в органах внутренних дел Российской Федерации.

Для цитирования в научных исследованиях

Браженская Н.Е. Эмоциональная культура сотрудников органов внутренних дел // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 452-458.

Ключевые слова

Полиция, сотрудники органов внутренних дел, культура, эмоциональная культура, эмоциональная культура личности.

Введение

В последние годы формированию престижа правоохранительной деятельности уделяется много внимания. Одним из путей повышения качества исполнения профессиональных обязанностей сотрудниками полиции является формирование их общей культуры. Культура – это многогранное и обширное понятие, включающее в себя множество составляющих. И одним из них является эмоциональная культура человека. Исследования последнего времени, как отечественные, так и зарубежные, показали, что эмоциональность играет важную роль в жизни человека, определяет его преобладающее настроение, умение проводить свой досуг качественно и разнообразно. Эмоциональная культура – важная составляющая культуры профессиональной. Ее уровень влияет на качество профессиональной деятельности – умение общаться с людьми на уровне современных требований. Внешний облик, поведение и самочувствие находятся в тесной связи с раскрываемостью преступлений, снижением противоправных действий в рядах правоохранительных органов.

Эмоциональное развитие специалистов способствует предотвращению профессиональных деформаций. Умение разнообразить свой досуг, включение человека в любого рода художественное творчество, самостоятельность широта интересов – все это повышает позитивность его мировосприятия, препятствует шаблонности мышления, расширяет диапазон возможностей для самоуважения и уважения других людей.

Специфика эмоциональной культуры полицейских

Значение эмоционального развития человека для повышения уровня его профессиональной и общей культуры трудно переоценить. Но особую значимость оно приобретает для профессий типа «человек – человек», так как ежедневное взаимодействие с большим количеством людей приводит к эмоциональному выгоранию и невозможности и страху испытывать всю возможную гамму чувств.

Представления человека о чести, долге, совести в большей мере зависят от уровня его общей культуры и, в частности, от его эмоционального развития. Поэтому когда общество сталкивается с фактами грубости постового на улице, когда можно слышать сквернословие от представителей власти, когда люди узнают о фактах издевательств или вымогательствах со стороны сотрудников правоохранительных органов, каждый раз можно предполагать, что уровень их культурного развития весьма невысок.

Дима Зицер так отвечает на вопрос о том, может ли прожить человек вне культурного кода: «Можно носить прекрасные костюмы, быть хорошим исполнителем на службе и даже не только выполнять свою работу, но и управлять другими людьми. Фокус тут, мне кажется, в том, что беднее будешь скорее не ты сам – беднее будут люди вокруг тебя. Это ведь они будут страдать от того, что ты видишь мир черно-белым, без каких-либо оттенков...» [Дима..., www]. И эта мысль особое значение приобретает в правоохранительной деятельности, где от действий сотрудника зачастую зависит будущее других людей. Приобщение к искусству, эмоциональное развитие способствуют успешности выполнения профессиональных обязанностей.

Формирование правоохранительных органов в условиях современности требует иного отношения к человеку, иной ментальности. Гуманизм, переход от карательных функций к

охранительным, уважение прав гражданина как основополагающие идеи правоохранительной службы вызывают необходимость обращения к потребностно-мотивационной сфере сотрудника, его ценностным ориентациям. Как было отмечено Н.Ф. Гейжан и С.С. Рыбиным, «общая культура влияет на профессиональную, которая понимается как особое качество профессионализма, при наличии которого мотивы, способы, процесс деятельности окрашиваются социальной, гражданской, гуманистической направленностью» [Гейжан, Рыбин, 2008, 155].

Эмоциональная культура тесно связана с общекультурным развитием. Культурно-художественная сфера бытия через катарсис является проводником в мир чувств и переживаний. Существование большого количества художественной продукции низкого качества привело к нескольким негативным последствиям. Во-первых, люди перестали понимать многие культурные коды. Так, классическая музыка, балет, опера сегодня не читаются большинством граждан. Во-вторых, масс-маркет сузил эмоциональный мир до примитивного люблю-ненавижу, черное-белое. В-третьих, данная продукция активизирует потребительский интерес, а не желание самосовершенствования и развития своих духовных и эмоциональных потребностей. Все эти отрицательные примеры у сотрудников полиции усугубляются огрублением эмоциональной сферы, вызванным спецификой профессиональной деятельности.

Музыка, танец, архитектура, поэзия, литература, живопись – все это имеет свой набор знаков и символов, «язык». Не владеющий этими языками не сможет ни понимать эти виды искусства, ни использовать их для самовыражения и общения с другими. Свой язык имеют и эмоции – это положение тела, жесты, мимика, интонации, тембр голоса, а также различные художественные средства (мелодия, цвет, движение, стихотворение, фотография т. п.). При этом важно различать эмоции и чувства. Первые являются реакцией организма на какие-то события, вторые отражают долговременные отношения к событиям или людям. Иными словами, эмоции связаны с удовлетворением разнообразных потребностей человека (биологических, социально-биологических), а чувства – с удовлетворением ценностных смысловых отношений, с приобщением человека к социальным потребностям, таким как справедливость, добро, красота, истина.

Среди профессионально важных качеств сотрудника правоохранительных органов эмоциональность оценивается скорее как негативное качество, так как обозначает преобладание эмоциональных реакций над рациональными, несдержанность, импульсивность специалиста. Это верно лишь в том случае, если эмоции неуправляемые, не окультуренные воспитанием и осознанностью.

Практика показывает, что сотрудники подразделений ОВД периодически проявляют черты, которые снижают имидж представителей государственной власти (грубость, нетерпимость, агрессивность и т. п.). Это приводит к конфликтам, жалобам, текучести кадров, нарушениям законности в служебной деятельности. Недостаточный уровень личностного развития влияет также на психологическое состояние личного состава, порождает неудовлетворенность обстоятельствами жизни и деятельности, циничность и ожесточенность, а в острых случаях суициды как единственный известный способ решения проблемы.

Таким образом, эмоциональная культура – это способность воспринимать, осознавать, использовать разнообразные знаки и символы, которые могут выразить и передать разного рода отношения, чувства, эмоции как в общении людей между собой, так и во внутреннем монологе. Уровень эмоциональной культуры означает широту и глубину владения этими знаками в разных сферах жизнедеятельности человека.

Исследование особенностей эмоциональной культуры сотрудников ОВД

Проведено исследование эмоциональной культуры сотрудников правоохранительных органов среди 130 курсантов Дальневосточного юридического института МВД России в возрасте 19-23 лет, 70 слушателей факультета профессиональной подготовки в звании младшего лейтенанта полиции, 100 сотрудников разных подразделений Дальневосточного федерального округа. Опрос состоял из 25 вопросов, связанных с разными элементами эмоциональной культуры (эстетические предпочтения, широта испытываемых эмоций, досуговые занятия, способность воспринимать чувства других людей и управлять своими).

Среди эстетических предпочтений большая часть опрошенных отметила художественную литературу (54%), музыку (34%), танец (23%), живопись и скульптуру (по 17%). При этом в уточняющих беседах опрашиваемые указывали на то, что других видов искусств они не знают, а выбор литературы обусловлен тем, что ее изучали в школе и к ней можно обратиться в любое время. При этом среди последних прочитанных авторов книг курсантами были отмечены Э. Ремарк, А. Конан Дойл, Ф.С. Фицджеральд, а сотрудниками органов – Ф.М. Достоевский, Д. Донцова и авторы многочисленных современных детективов, чьи фамилии участники опроса не вспомнили. Установлено, что круг чтения, любимых фильмов, художников и артистов довольно узок и случаен. Наблюдается преобладание (до 60%) отечественных деятелей культуры или классических, изучаемых в школе авторов.

В большинстве своем опрошенные завывают свои способности и воспринимать, и выражать эмоции, и управлять ими. Наиболее легко и ярко воспринимаются и проявляются агрессивные эмоции. Умение сдерживаться проявляется ярче в присутствии вышестоящих руководителей. Этому противоречию – между яркими реакциями по отношению к более слабым или зависимым и сдержанности в присутствии начальства – нужно уделять особое внимание при формировании эмоциональной культуры сотрудников ОВД.

Более 70% опрошенных отметили, что не видят смысла в развитии эмоциональной сферы для полицейских, но в то же время 64% отмечают ее высокое значение в своей деятельности, а 50% – в повышении качества жизни.

Только 25% опрошенных в своей жизни испытывали чувство глубокого восторга, сопричастности великому. Если убрать ответы женщин – сотрудников полиции, где они отмечали это состояние в момент рождения ребенка (14%), то среди оставшихся немногочисленных комментариев остаются «участие в параде 9 мая», «прохождение в составе бессмертного полка», «когда танцую», «в церкви». Данная характеристика ярко отражает уровень эмоционально-культурного развития личности, ее масштабы. В таком эмоциональном сужении есть доля вины массовой культуры, о чем говорилось выше.

Проведение досуга также является одной из характеристик эмоциональной культуры. Более 70% составляют многосложные ответы. Среди популярных форм проведения свободного времени отмечаются просмотр телевизора, пребывание в социальных сетях, спорт, прогулки, природа, чтение, общение с детьми и родными. Только 30% опрошенных указали творческие варианты проведения досуга, такие как пение, игра на музыкальных инструментах, написание стихотворений, рукоделие, фотография, причем подобные формы досуга выбрали курсанты и слушатели факультета профессиональной подготовки и только один сотрудник подразделения ОВД. Таким образом, длительное время службы и загруженность профессиональными обязанностями отрицательно сказываются на творческих реализациях полицейских и, следовательно, заметно сужают эмоциональную культуру.

На вопрос о том, что способствует развитию эмоциональной картины мира сотрудника полиции, было дано небольшое количество ответов. Так, среди сотрудников подразделений не было дано ни одного ответа на данный вопрос, среди слушателей факультета профессиональной подготовки – 18%, среди курсантов – 45%. Это также является признаком недостаточного развития эмоциональной культуры. Среди популярных ответов были такие варианты, как посещение театра, концертов и кино, чтение книг, занятие творчеством или общение с творческими личностями, общение с друзьями, развитие патриотизма.

Таким образом, эмоциональное развитие сотрудников ОВД тесно связано с эстетической культурой. Расширение культурных границ позволяет сотрудникам полиции глубже переживать и осознавать свои эмоции. Школьная программа позволяет сформировать понимание литературного творчества, а другие виды искусства остаются для полицейских сложно воспринимаемыми.

Заключение

Эмоциональная культура является неотъемлемой частью профессиональной культуры сотрудников ОВД. Высокий уровень эмоционального развития препятствует профессиональной деформации и позволяет использовать более широкую гамму методов саморегуляции.

Однако проведенное исследование установило, что часто сотрудники не осознают значение эмоционального развития и имеют ограниченный круг творческих интересов. Самооценка эмоционального и эстетического развития у большей части опрошенных завышена. Полученные данные говорят о слабом развитии эстетических знаний, умении воспринимать разнообразные знаки художественного мира. Также существенно выше оценивается собственная способность чувствовать и понимать прекрасное в природе и окружающей реальности.

Эмоциональная культура определяет эмоциональное благополучие человека, которое является одним из важнейших показателей и одновременно условий психологического и телесного здоровья, что позволяет рассматривать эмоциональную культуру в качестве важного фактора здоровьесозидающего потенциала личности. Поэтому важное значение приобретает целенаправленная работа с полицейскими по формированию эстетической культуры, критериев красоты, гармонии и вкуса в повседневной жизни, работе, человеческих взаимоотношениях.

Библиография

1. Богатырев И.Д. Акмеологические особенности ценностных ориентаций сотрудников правоохранительных органов // Акмеология. 2013. № 4. С. 34-38.
2. Гейжан Н.Ф., Рыбин С.С. Эмоциональная культура сотрудников правоохранительных органов: формирование и развитие // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2008. № 1. С. 155-161.
3. Давлетшина Р.М., Маджуга А.Г. Эмоциональная культура как фактор активизации здоровьесозидающего потенциала личности // Alma mater. 2012. № 7. С. 85-92.
4. Дима Зицер в Instagram. URL: https://www.instagram.com/dimazicer/p/Btz_ok7F1b1/
5. Емельянова М.В. Профессиональные деформации личности сотрудников МВД и их коррекция // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. № 3. С. 22-32.
6. Зарезнова А.В. Эмоциональная культура как фактор эмоциональной саморегуляции личности // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21754232_47467172.pdf
7. Зауторова Э.В., Розова И.Н. Методологические подходы к формированию эмоциональной культуры личности // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2014. № 1. С. 43-45.
8. Казанцева Г.Н. Формирование эмоциональной культуры субъектов образовательного процесса в современных условиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5. С. 421-425.

9. Пенионжек Е.В. Эстетическая культура сотрудников органов внутренних дел. М.: Русайнс, 2017. 272 с.
10. Самойлик Н.А. Духовно-нравственная основа профессионально-ценностных ориентаций сотрудников уголовно-исполнительной системы // Материалы IV Международной научной конференции «Современная психология». Казань, 2016. С. 37-41.

The emotional culture of the staff of internal affairs bodies

Natal'ya E. Brazhenskaya

PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of psychology and pedagogy,
Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
680020, 15, Kazarmenny lane, Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: netbr@yandex.ru

Abstract

The article deals with the emotional culture of an individual as part of the basic culture, the fundamental quality of an individual, reflecting the knowledge and skills of understanding and expression of emotions in everyday life, in relation to aesthetic phenomena and art. It carries out an analysis of the process of the formation of the emotional culture of an individual with due regard to different methodological approaches. The specificity of the emotional culture of the staff of internal affairs bodies lies in its close connection with general cultural development, the ability to diagnose and manage their emotions. The author conducts a survey of cadets, students of the faculty of vocational training, the staff of internal affairs bodies in the Far Eastern Federal District in order to reveal their aesthetic preferences, the breadth of emotions experienced, leisure activities, the ability to perceive the feelings of other people and manage their own. The emotional development of the staff of internal affairs bodies is closely related to aesthetic culture because the development of the ability to empathise with the beautiful allows people to experience a wider range of feelings. The expansion of cultural boundaries allows police officers to experience and understand their emotions more deeply.

For citation

Brazhenskaya N.E. (2019) Emotsional'naya kul'tura sotrudnikov organov vnutrennikh del [The emotional culture of the staff of internal affairs bodies]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 452-458.

Keywords

Police, law enforcement officers, culture, emotional culture, emotional culture of an individual.

References

1. Bogatyrev I.D. (2013) Akmeologicheskie osobennosti tsennostnykh orientatsii sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [Acmeological features of value orientations of law enforcement officers]. *Akmeologiya* [Acmeology], 4, pp. 34-38.
2. Davletshina R.M., Madzhuga A.G. (2012) Emotsional'naya kul'tura kak faktor aktivizatsii zdorov'esozidayushchego potentsiala lichnosti [Emotional culture as a factor activating the health-creating potential of an individual]. *Alma mater*, 7, pp. 85-92.

3. *Dima Zitser v Instagram* [Dima Zitser on Instagram]. Available at: https://www.instagram.com/dimazicer/p/Btz_ok7Flb1/ [Accessed 29/04/19].
4. Emel'yanova M.V. (2014) Professional'nye deformatsii lichnosti sotrudnikov MVD i ikh korrektsiya [Professional deformations of the staff of internal affairs bodies and their correction]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 3, pp. 22-32.
5. Geizhan N.F., Rybin S.S. (2008) Emotsional'naya kul'tura sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: formirovanie i razvitie [The emotional culture of law enforcement officers: formation and development]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation], 1, pp. 155-161.
6. Kazantseva G.N. (2010) Formirovanie emotsional'noi kul'tury sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v sovremennykh usloviyakh [The formation of the emotional culture of participants in the educational process under modern conditions]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* [Proceedings of the Samara Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences], 12 (5), pp. 421-425.
7. Penionzhok E.V. (2017) *Esteticheskaya kul'tura sotrudnikov organov vnutrennikh del* [The aesthetic culture of the staff of internal affairs bodies]. Moscow: Rusains Publ.
8. Samoilik N.A. (2016) Dukhovno-nravstvennaya osnova professional'no-tsennostnykh orientatsii sotrudnikov ugovorno-ispolnitel'noi sistemy [The spiritual and moral basis for professional value orientations of the staff of the penal system]. *Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Sovremennaya psikhologiya"* [Proc. 4th Int. Conf. "Modern psychology"]. Kazan, pp. 37-41.
9. Zareznova A.V. (2014) Emotsional'naya kul'tura kak faktor emotsional'noi samoregulyatsii lichnosti [Emotional culture as a factor affecting emotional self-regulation of an individual]. *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki* [APRIORI. Series: Humanities], 4. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21754232_47467172.pdf [Accessed 29/04/19].
10. Zautorova E.V., Rozova I.N. (2014) Metodologicheskie podkhody k formirovaniyu emotsional'noi kul'tury lichnosti [Methodological approaches to the formation of the emotional culture of an individual]. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie* [Bulletin of the institute: crime, punishment, correction], 1, pp. 43-45.

УДК 377/378-057.86:001.891.57

Педагогические принципы профилактики девиантного поведения подростков

Кушка Марк Григорьевич

Соискатель,
Институт «Высшая школа образования»,
Московский государственный педагогический университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: mgk-63@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, целью которого было выявление ведущих принципов профилактической деятельности, направленной на предотвращение развития девиантного поведения у подростков, является актуальной. В ходе теоретического анализа представленной на сегодняшний день литературы по проблематике настоящего исследования, нами было обоснована актуальность проведения и выявлены ведущие принципы организации профилактической деятельности с применением средств социокультурной деятельности, направленной на предотвращение развития девиантного поведения подростков. Среди указанных принципов нами были выделены следующие: систематичность воздействия и вариативность профилактической системы, положительное воздействие социокультурной среды, нейтрализация агрессивной подростковой реакции, технологичность педагогической системы, соблюдение национально-культурной идентичности, субъективность педагогической системы. Полученные результаты не претендуют на целостность разрешения проблемы профилактики девиантного поведения современных подростков, однако могут выступать в качестве инструментария для дальнейших исследований в русле рассматриваемой темы.

Для цитирования в научных исследованиях

Кушка М.Г. Педагогические принципы профилактики девиантного поведения подростков // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 459-464.

Ключевые слова

Девиация, девиантное поведение, подросток, профилактика, педагогическая система, социокультурная среда.

Введение

Обращаясь к научным источникам, в которых представлены результаты исследований в контексте темы настоящего, мы находим, что большинство авторов *функции современной системы образования* видят организованный процесс, направленный на формирование личности человека, дееспособной в конкретном обществе и одновременно способствующей его развитию [Батарчук, 2010; Егорычева, 2007; Оганян, 2013; Парменов, 2010].

Вышесказанное позволяет нам заключить, что в качестве *итогового результата образования* выступает процесс развития цельной личности, содержательные характеристики которой, а значит и содержание системы образования в целом объективизированы личностью человека в культуре. На основании сказанного обновление образовательного пространства обуславливает необходимость трансформации личности в условиях современности и системы образования в единой взаимосвязи.

Таким образом, *цель образования* заключается в обеспечении личности необходимыми качествами, которые следует рассматривать как средства, предоставляющие ему возможность занять достойное место (социализироваться), максимально раскрыв его личностный потенциал, что находит свое отражение в освоении и непосредственном применении на практике эффективных способов жизнедеятельности.

Если обратиться к историческому экскурсу вопроса, затронутого в настоящем исследовании, то мы находим, что среди наиболее характерных для советского общества черт были стабильность и определенность. В соответствии со сказанным был сложен образ так называемой «идеальной личности», которая обладала достаточно ясным набором личностных качеств, что в свою очередь послужило основанием для создания стройной системы образования, представляющей собой целостную, четко отлаженную и структурированную *психолого-педагогическую практику*. Именно в ней осуществлялось освоение подростками смысложизненных ориентаций и социально-ролевых установок, одобряемых обществом [Ермачкова, 2015, 78; Рыбаков, 2014, 81].

Процесс освоения происходил путем приобщения подростков к различным *формам деятельности*, в ходе освоения которых каждый из них мог удовлетворить свои ведущие потребности (самоутверждение, признание, уважение и т.д.) [Егорычева, 2007, 49-50].

В условиях современного развития общества отмечается тенденция роста подростков, которые принято относить к *педагогически запущенным*, что отражается недостаточностью владения навыками коммуникации, поведения и культуры речи [Зиннуров, 2011, 15; Зиннуров и др., 2010, 123]. В совокупности сказанное в свою очередь чаще всего приводит к снижению у подростков познавательного интереса и отсутствию стремления регулировать свое поведение в соответствии с социально одобренными нормами, что в настоящее время осложняется специфическими условиями билингвизма в национальных регионах России [Новик, 2018, 5]. В этой связи осуществленное нами исследование, *целью которого стало выявление ведущих принципов профилактической деятельности, направленной на предотвращение развития девиантного поведения у подростков*, является актуальной.

Ход исследования

Для достижения поставленной цели нами был осуществлен анализ результатов исследований, представленных в научной литературе, раскрывающих социально-политические, экономические и психолого-педагогические условия организации профилактической работы,

что позволило выделить *ведущие принципы построения педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков*. Остановимся более подробно на каждом из них.

В качестве *первого принципа* нами был выделен *принцип непрерывности воздействия профилактической системы*. Девиантное поведение подростков, выступающее в качестве одной из ключевых проблем современности, обуславливает необходимость построения непрерывной педагогической системы его профилактики, включающей в себя процессы выявления, воздействия и своевременной коррекции.

Ко *второму принципу* мы отнесли *принцип полифункциональности педагогической системы*, ориентированной на профилактику девиантного поведения подростков. Выделение названного принципа определяется необходимостью учета форм проявления специфических закономерностей различных видов девиаций (аддиктивная, делинквентная, криминальная) с целью реализации комплексного и одновременно полифункционального реагирования посредством педагогического воздействия педагогической системы профилактики девиантного поведения.

К *третьему принципу* мы отнесли *принцип положительного воздействия социокультурной среды*, что обусловлено ее значимостью в процессе формирования системы ценностей подростков. Следует отметить, что при отсутствии должного внимания к социокультурной среде подростка ее воздействие может быть крайне негативной, что находит свое отражение в виде различных страхов, фобий, маргинальности, агрессии и т. д.

Важным на наш взгляд принципом, является *принцип нейтрализации агрессивной подростковой реакции*, активизация которого отмечается многими авторами исследований, затрагивающих проблему профилактики подростковой девиации. В контексте сказанного, следует подчеркнуть, что в процессе теоретического анализа литературы в рамках проблемы настоящего исследования, нами была выявлена недостаточность ее разработанности в аспекте преодоления подростковой агрессии на концептуальном и методологическом уровнях.

В основе пятого *принципа технологичности педагогической системы профилактики*, лежат специфические проявления девиантности среди современных подростков, что определяет требование технологизации (целенаправленность, результативность) педагогической системы профилактики девиантного поведения.

В следствии актуализации в современных условиях функционирования педагогической системы национального социокультурного фактора, в качестве *шестого принципа* следует выделить *принцип национально-культурной идентичности*. Данное утверждение основано на том, что в настоящее время отмечаются серьезные изменения в социуме, которые обуславливают соответствующие реакции педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков на спрос, вызывающий необходимость поиска наиболее действенных средств педагогического воздействия.

И, наконец, *седьмой принцип субъектности педагогической системы* профилактики девиантного поведения подростков, выделяется нами на основании необходимости учета основных положений субъектно-ориентированного подхода. Следует отметить, что сказанное подразумевает проведение анализа уровня развития потенциальных способностей подростков и их мониторинга, организацию ситуаций, в которых подростку необходимо преодолевать доминанты: нормативного над субъективным, анализа по отношению к синтезу решений, «субъект-объектной» ориентации и корректировку стратегий развития коммуникативных способностей подростков.

Выводы

Проведенное нами исследование продемонстрировало необходимость разработки инновационной технологии профилактики девиантного поведения подростков. Современная технология, выстроенная на основе освоения подростками социокультурной деятельности, должна включать три основных уровня, в частности: I уровень вербально-семантический, II уровень когнитивный и III уровень мотивационно-прагматический. Совокупность названных уровней призвана обеспечить личностный контакт с подростком, что выступит в качестве фундаментальной основы для последующих педагогических воздействий в системе мер педагогической профилактики их девиантного поведения.

Заключение

Опираясь на вышесказанное, можно заключить, что система педагогических мер, направленных на профилактику девиантного поведения подростков, станет наиболее эффективной в том случае, если:

- социокультурная адаптация подростка представлена в виде организованного процесса обучения и воспитания, в ходе которого происходит интеграция личностной, социальной и культурной сфер подростка;

- образовательный процесс представлен в виде социокультурного явления, объединяющего в себе ценности, установки, нормы и эстетические идеалы, соответствующие конкретному обществу;

- воспитательный процесс носит субъектно-ориентированный характер, что позволяет перераспределить имеющийся у подростка личностный потенциал на свое становление, как члена современного общества;

- интеграция в общество подростка осуществляется путем включения элементов социокультурной деятельности;

- социализация подростков девиантного типа происходит интегративными процессами, содействующими его гармонизации на уровнях личности, культуры и общества.

Полученные результаты не претендуют на целостность разрешения проблемы профилактики девиантного поведения современных подростков, однако могут выступать в качестве инструментария для дальнейших исследований в русле рассматриваемой темы.

Библиография

1. Батарчук Д.С. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №7. С.17-24.
2. Егорычева И.Д. Подросток и взрослый: радость общения // Теория и практика организации внеучебной деятельности. М., 2007. С. 63.
3. Егорычева И.Д. Самореализация подростка: квази-феномен развития или норма возраста // Мир психологии. 2007. № 4. С. 46-51.
4. Ермачкова Е.П. Формирование системы советского народного образования на юге Тюменской губернии // Интеграция образования. 2015. Т.19. №1. С. 74-81.
5. Зиннуров Ф.К. Социально-педагогические особенности групп с повышенной опасностью функционирования // Подготовка педагога нового типа в контексте концепций деятельностного, культурно-исторического, поликультурного развития личности. М., 2011. С. 14-15.
6. Зиннуров Ф.К. и др. Технология профилактики девиантного поведения подростков условиях социокультурной деятельности. Казань, 2010. 247 с.
7. Новик Н.Н. Проблемы межличностного общения подростков с отклоняющимся поведением: барьеры в

- коммуникации и их преодоление // Materialy VII Mezinarodni vedecko-prakticka konference «Aktualni vymozenosti vedy». Praha, 2018. P. 3-6.
8. Оганян К.К. Взаимоотношения личности и общества в социологических концепциях Н.И. Кареева и П.Ф. Лилиенфельда // Концепт. 2013. №7. С. 21-29.
9. Парменов А.А. О проблемах становления и развития личности в нестабильном обществе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2010. №4(16). С. 70-77.
10. Рыбаков С.Ю. Духовные процессы и тенденции в системе советского образования в период 30-90-х гг. XX столетия // Теория и практика общественного развития. 2014. С. 79-84.

Pedagogical prevention of deviant behavior of teenagers

Mark G. Kushka

Applicant,
Institute "Higher School of Eduatcion", Moscow State Pedagogical University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mgk-63@mail.ru

Abstract

Turning to scientific sources in which the results of research are presented in the context of the topic of the present, we find that most authors of the function of the modern education system see an organized process aimed at shaping a person's personality, capable of functioning in a particular society and at the same time contributing to its development. The article presents the results of the study, the purpose of which was to identify the leading principles of preventive activities aimed at preventing the development of deviant behavior in adolescents, is relevant. In the course of the theoretical analysis of the literature presented to date on the problems of this study, we justified the relevance of and identified the leading principles of the organization of preventive activities with the use of means of socio-cultural activities aimed at preventing the development of deviant behavior of adolescents. Among these principles, we have identified the following: the systematic impact and variability of the preventive system, the positive impact of the socio-cultural environment, the neutralization of aggressive adolescent reaction, technological pedagogical system, compliance with national and cultural identity, the subjectivity of the pedagogical system. The obtained results do not pretend to be a complete solution to the problem of prevention of deviant behavior of modern adolescents, but can act as a tool for further research in line with the topic under consideration.

For citation

Kushka M.G. (2019) Pedagogicheskie printsipy profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov [Pedagogical prevention of deviant behavior of teenagers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 459-464.

Keywords

Deviation, deviant behavior, teenager, prevention, pedagogical system, socio-cultural environment.

References

1. Batarчук D.S. (2010) Razvitie lichnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Personality development in a multicultural educational space]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 7, pp. 17-24.

2. Egorycheva I.D. (2007) Podrostok i vzroslyi: radost' obshcheniya [Teenager and adult: the joy of communication]. In: *Teoriya i praktika organizatsii vneuchebnoi deyatel'nosti* [Theory and practice of organizing extracurricular activities]. Moscow.
3. Egorycheva I.D. (2007) Samorealizatsiya podrostka: kvazi-fenomen razvitiya ili norma vozrasta [Self-realization of a teenager: a quasi-phenomenon of development or a norm of age]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 4, pp. 46-51.
4. Ermachkova E.P. (2015) Formirovanie sistemy sovetskogo narodnogo obrazovaniya na yuge Tyumenskoi gubernii [Formation of the system of Soviet public education in the south of the Tyumen province]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 19, 1, pp. 74-81.
5. Novik N.N. (2018) Problemy mezhlichnostnogo obshcheniya podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniem: bar'ery v kommunikatsii i ikh preodolenie [Problems of interpersonal communication of teenagers with deviant behavior: communication barriers and their overcoming]. In: *Materialy VII Mezinardni vedecko-prakticka konference «Aktualni vymozhenosti vedy»*. Praha.
6. Oganyan K.K. (2013) Vzaimootnosheniya lichnosti i obshchestva v sotsiologicheskikh kontseptsiyakh N.I. Kareeva i P.F. Lilienfel'da [The relationship of personality and society in sociological concepts of Kareev and Lilienfeld]. *Kontsept* [Concept], 7, pp. 21-29.
7. Parmenov A.A. (2010) O problemakh stanovleniya i razvitiya lichnosti v nestabil'nom obshchestve [On the problems of the formation and development of personality in an unstable society]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki* [News of higher educational institutions. Volga region. Humanities], 4(16), pp. 70-77.
8. Rybakov S.Yu. (2014) Dukhovnye protsessy i tendentsii v sisteme sovetskogo obrazovaniya v period 30-90-kh gg. XX stoletiya [Spiritual processes and trends in the system of Soviet education in the period 30-90s. XX century]. In: *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development].
9. Zinnurov F.K. (2011) Sotsial'no-pedagogicheskie osobennosti grupp s povyshennoi opasnost'yu funktsionirovaniya [Socio-pedagogical features of groups with increased danger of functioning]. In: *Podgotovka pedagoga novogo tipa v kontekste kontseptsii deyatel'nostnogo, kul'turno-istoricheskogo, polikul'turnogo razvitiya lichnosti* [Training a new type of teacher in the context of the concepts of activity, cultural-historical, multicultural personality development]. Moscow.
10. Zinnurov F.K. et al. (2010) *Tekhnologiya profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov usloviyakh sotsiokul'turnoi deyatel'nosti* [Technology for the prevention of deviant behavior of adolescents in the context of sociocultural activity]. Kazan.

УДК 371

Инновационные подходы к организации и содержанию воспитания обучающихся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования

Пашуткина Татьяна Викторовна

Студент,
Елабужский институт,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
423604, Российская Федерация, Елабуга, ул. Казанская, 89;
e-mail: pashutina@mail.ru

Аннотация

В статье раскрывается содержание современных инновационных подходов в организации образовательного пространства в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Инновационный подход рассмотрен с точки зрения новых методов и методик, которые внедряются в образовательное пространство, чтобы привить личностные компетенции согласно Федеральному государственному образовательному стандарту. Авторами определяется практика инновационного образования, как способ воспитания «современного человека». Особое внимание уделяется психологическим особенностям обучающихся, что позволяют выделить наиболее оптимальные направления в процессе эффективного содержания воспитания и обучения. Показано, что инновационная практика является той самой опорой, которая воспитает самодостаточное общество, где приоритетом будут правильные способы достижения поставленных целей и, главным образом, выдвигается упор на развитие толерантной личности. Анализ процесса содержания процесса воспитания путем инновационных методов и методик позволит образованию быть «компетентным времени».

Для цитирования в научных исследованиях

Пашуткина Т.В. Инновационные подходы к организации и содержанию воспитания обучающихся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 465-471.

Ключевые слова

Инновационный подход, федеральный образовательный стандарт общего образования, методика, метод, компетенции.

Введение

На фоне модернизации современного общества изменяются условия жизни, которые эквивалентны требованиям и к выпускникам общеобразовательных учреждений. В образовательный процесс внедряются новые методы и технологии, способные расширить границы знаний и возможностей обучающихся. Инновации в образовании – это актуальная веха, обеспечивающая организацию нового содержания и воспитания самодостаточного гражданина. Инновация – это введенное новшество, создающая качественный процесс эффективного обучения. Требования к реализации общего образования регламентировано в Федеральном государственном образовательном стандарте. Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на деятельностный подход, что в свою очередь подразумевает возможность ученику самому выбирать цель, задачи и пути решения проблемных ситуации. Инновации в образовательной практике – это процесс, который постоянно реконструируется и видоизменяется по тем или иным направлениям, что дает возможность, как ученику, так и учителю быть более маневренным и меняться в соответствии ситуации. Реформация образования состоит в том, чтобы перейти на новую систему обучения, не передавая знания от учителя к ученику, а самому научиться искать эти знания.

Основная часть

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта лежат следующие подходы: личностно-ориентированный, компетентностный. Специфика личностно-ориентированного подхода обусловлена ориентированием на каждого ученика индивидуально. Целью личностно-ориентированного подхода является развитие личности. Система обучения должна строиться на фоне рефлексии. В процессе познания лежит самостоятельная работа ученика [Асмолов, 2006]. В работах И.С. Кульневича, Е.В. Бондаревской и других исследователей представлены положения личностно-ориентированного подхода [Алексеев, 2006]. Компетентностный подход подразумевает развитие не знаний, как таковых, а ключевых компетенций. Компетентностный подход подразумевает создание условий для формирования у учеников опыта самостоятельного решения поставленных целей и задач [Вербицкий, Ларионова, 2009]. Ключевые компетенции – это универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Личностные универсальные действия – это действия, которые обеспечивают ученику ценностно-смысловую ориентацию. К ним относятся личностное самоопределение, смыслообразование. К регулятивным компетенциям относятся формирование умения оценивать и прогнозировать учебные действия. Для того чтобы личностно-ориентированный и компетентностный подход наиболее эффективно отражался в образовательном пространстве необходимо внедрять все более совершенные инновационные технологии. Новые методы и методики к организации и содержанию воспитания обучающихся позволят усовершенствовать образовательное пространство.

В методологии научного исследования нами был сделан упор на психологических характеристиках обучающихся путем введения специальных инновационных методов и методик для воспитания самодостаточной личности. Главным образом, цель опиралась на новых методах и методиках инновационного подхода к организации и содержанию воспитания обучающихся. В организации образовательного процесса, в соответствии со стандартом, используются технологии проблемного обучения, метод проектов, интеграционные, интерактивные технологии, игровые технологии. Нами были разработаны инновационные

методы и методики организации содержания процесса обучения в образовательной организации, которые позволят обучающимся выйти за рамки стереотипного мышления, и дадут новые способы взглянуть на проблемную ситуацию с разных точек зрения. Для того чтобы развить определенные компетентности необходимо рассмотреть прямо-пропорциональную зависимость между организацией содержания процесса воспитания и психолого-физиологические характеристики индивидуума. Рассмотрим содержание современных инновационных методов и методик в организации образовательного пространства в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования:

Метод активного слушания. Исследования, проводимые психологами образовательных организаций, подчеркнули ряд особенностей, которыми обладают почти все обучающиеся. Во-первых, ученики не могут выслушать друг друга до конца, стараясь внести свою лепту в беседе. Во-вторых, неумение слушать и слышать друг друга уменьшает возможность правильно построить взаимоотношения. Метод основан на демонстрации внимания и чувств собеседника для того, чтобы последний мог свободно выражать свои чувства и мысли. Метод активного слушания это инновационный подход, который создает благоприятное пространство для развития личностных компетенций. Суть метода состоит в том, что говорящий видит, что его внимательно слушают, сопереживают, соглашаются или наоборот отвергают принятую информацию. Метод активного слушания можно применять на всех уроках, особенно на уроках литературы. Наши исследования показали, что чем выше активное слушание, тем эффективней процесс обучения.

Обучающимся приобретаются следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: оценивать ситуации и поступки (ценностные установки);

Познавательные универсальные учебные действия: умение предоставлять информацию с позиции слушателя;

Регулятивные универсальные учебные действия: умение высказывать свое предложение на основе работы собеседником; оценивают действия в соответствии с поставленной задачей;

Коммуникативные: умение работать в группе; умение благоприятные выстраивать взаимоотношения; ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Метод практико-первичного опыта. Процесс любого обучения наиболее эффективен, если он закреплен практикой. При методе практико-первичного опыта обучение предполагается на основе закрепления знаний, полученных ранее. Например, обучение письму. Постоянная практическая тренировка руки приводит к автоматизации процесса письма. Обучающийся начинает писать на автомате, то есть не задействуют сознательные процессы. Суть практико-первичного опыта состоит в идентификации накоплении опыта и перехода в автоматический режим. На основе практико-первичного опыта нами были проведены и закреплены уроки в течении определенного количества времени. У обучающиеся приобретенные навыки скоро-чтения, быстрого решения примеров были доведены до автоматизма.

При методе практико-первичного опыта обучающимся приобретаются следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: саморефлексия, способность к саморазвитию;

Познавательные универсальные учебные действия: самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности;

Регулятивные универсальные учебные действия: вносить необходимые дополнения и изменения в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

Коммуникативные: проявлять активность во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач.

Вне-шаблонный метод. Любое обучение предполагает наличие шаблона. Шаблоном служит правило, формула, таблица и другие знаковые системы. Метод научения с помощью шаблона – это способ копирования уже имеющейся информации. Ученику дается задача, формула, способ решения, ответ. Затем аналогичная задача. Если обучающийся выучит шаблон, то ему легко будет решать аналогичные задачи, но проблема состоит в том, что ученик всегда будет искать только шаблоны. На практике «отличники», которые «живут по шаблону» не будут искать выхода из проблемной ситуации другими методами. Вне-шаблонный метод позволяет разрушить стереотипы мышления и быть более гибким. Наши исследования применяют метод вне-шаблона на внеклассных уроках, решая задачи не пользуясь формулой.

При вне-шаблонном методе обучения обучающимся приобретаются следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: в самостоятельно созданных ситуациях общения и сотрудничества; делать выбор, какой поступок совершить;

Познавательные универсальные учебные действия: формирование умения извлекать информацию вне шаблона; формирование умения классифицировать, не обобщая по признакам;

Регулятивные универсальные учебные действия: поиск новых путей решения задачи; увидеть проблему, задачу, выразить её словесно) на уроках, внеурочной деятельности, жизненных ситуациях;

Коммуникативные: донести свою позицию до других: оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций.

Методика проекций. Сущность методики состоит в психологии мыслительных процессов. Человек в любой ситуации проецирует другого относительно самого себя. Задача методики проекций состоит в том, чтобы взглянуть на ситуационную проблему другими глазами. В наших исследованиях методика проекций особенно успешно была применена на уроках литературы. Обучающиеся читали подробную биографию автора, затем его произведение. Каждому ученику нужно было взглянуть на произведение глазами автора. На уроках русского языка методика проекции был применен при написании мини-сочинения «Мир глазами друга» Выдвигалось основное требование сочинения, что ученик напишет мысли и образы друга только с позиции положительного контекста. Метод проекции позволяет ученикам встать на место другого человека, тем самым помогает воспитать такие личностные компетенции, как сопереживание и толерантность. В соответствии Федерального образовательного стандарта у обучающихся проявляются следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: делать выбор с позиции другого человека, формирование мотивации сопереживания, соучастия к другому ученику;

Познавательные универсальные учебные действия: формирование умения на основе визуальных представлений делать выводы; формирование умения классифицировать по признакам;

Регулятивные универсальные учебные действия: умение высказывать свое предложение на основе работы собеседником; оценивают действия в соответствии с поставленной задачей;

Коммуникативные: донести чужую позицию до других: оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом чужих учебных и жизненных речевых ситуаций.

Методика открытого пространства. Эта методика основана на психологическом восприятии содержания организационного комфортного пространства. Методика открытого пространства предполагает взаимосвязь компонентов отношений, среды обучающихся для создания благоприятного климата для обучения. Только в благоприятной среде можно успешно реализовывать инновационные подходы в образовательном процессе. Личность формируется лишь через посредство своих отношений к другим людям. Об этом упоминал в своих трудах К. Маркс. При методике открытого пространства обучающихся учат не обращать внимания на посторонние раздражители, фокусируясь на собственные задачи вне зависимости от окружающего пространства, чувствовать комфорт в любой ситуации. При методике открытого пространства ученики выступали в других классах, учились быть на публике, учились не переживать несмотря на внешние раздражители. Суть методики состоит в самостоятельном изолировании собственных чувств, контроле эмоций и переживаний. Инновационная методика открытого пространства позволяет приобрести следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: в самостоятельно созданных ситуациях общения и сотрудничестве в оптимально комфортной среде;

Познавательные универсальные учебные действия: формирования умения на основе анализа объективно делать;

Регулятивные универсальные учебные действия: формирование умения прогнозировать в условиях комфортного пространства; оценивают действия в соответствии с поставленной задачей;

Коммуникативные: формирование умения совместно договариваться, не причиняя ущерб окружающим на взаимовыгодных условиях.

Методика взаимных компонентов. Для того чтобы возник зрительный образ, еще недостаточно, как писал Гепарт [Петровский, 2007] иметь объект перед глазами, то есть иметь его проекционный образ на сетчатке. Необходим процесс узнавание объекта по предыдущему опыту. Суть инновационной методики состоит в узнавании замаскированных задач посредством восприятия. Например, ученику дается задание упростить выражение, но прежде, чем его решить необходимо найти данные, которые запряты в логической задаче. Таким образом, учащемуся необходимо совершить три действия: решить задачу, составить по данным задачам выражение, затем его упростить. При инновационной методике взаимных компонентов развиваются следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: в самостоятельно созданных ситуациях конструктивных схемах поведения;

Познавательные универсальные учебные действия: добывать имеющиеся знания путем логического рассуждения; извлекать информацию; ориентироваться в своей системе знаний;

Регулятивные универсальные учебные действия: умение высказывать свое предложение рассматривая задачу с разных ракурсов; оценивают действия в соответствии с поставленной задачей;

Коммуникативные: Формирование мотивации к различным способам взаимодействия.

Методика восприятия объективного пространства. Любой ученик, читая знакомые слова текста, улавливает знаковые символы, и мозг воспроизводит узнавание. Исследования показали, что если убрать часть букв, то глаз все равно видит те же слова. Такое явление происходит на основе иллюзорности психики. Методика объективного пространства помогает всегда быть сконцентрированным, внимательным, объективным, позволяя видеть то, что в действительности есть, а не поддаваться иллюзии психики. Инновационная методика объективного пространства позволяет обучающемуся приобрести следующие виды компетенций:

Личностные универсальные учебные действия: формирование умения определять объективность общих для всех учеников правил, делать выбор, какой поступок совершить;

Познавательные универсальные учебные действия: перерабатывать полученную информацию внимательно: делать выводы на основе умений концентрации на определенной задаче;

Регулятивные универсальные учебные действия: умения оценивания действия в соответствии с поставленной задачей;

Коммуникативные: слушать других, сопоставляя свое и чужие мнения; быть готовым изменить свою точку зрения.

Заключение

В настоящее время все более совершенствуются инновационные подходы к организации и содержанию воспитания обучающихся в условиях Федерального государственного образовательного стандарта. Инновационные технологии, методы и методики позволяют все более преобразовывать образовательную систему. Приведенные примеры используются на уроках в образовательных организациях города Елабуга. Элементы методик могут использоваться на всех этапах общего учебно-воспитательного процесса. Инновационные методы и методики способствуют в формировании обучающимся универсальных учебных действий, что требует Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Руководствуясь данными методиками, учителя образовательных организаций могут усовершенствовать свою деятельность, направляя обучающихся на приобретение компетенций, что позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях.

Библиография

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 332 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 2006. 107 с.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 328 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Эколого-философские рукописи // Сочинения. М.: Политиздат, 1974. Том 42. С. 120.
5. Петровский А.В. Хрестоматия по психологии. М., 2007. 447 с.

Innovative approaches to the organization and content of education trained in the implementation of the federal standards of general education

Tat'yana V. Pashutkina

Graduate Student,
Elabuga Institute,
Kasan (Volga region) Federal University,
423604, 89, Kazanskaya st., Elabuga, Russian Federation;
e-mail: pashutina@mail.ru

Abstract

The article reveals the content of modern innovative approaches to the organization of the educational space in the conditions of implementation of the Federal educational standard of General education. The innovative approach is considered from the point of view of new methods and techniques that are introduced into the educational space to instill personal competence according to the Federal state educational standard. The authors define the practice of innovative education as a way of education for a modern man. Special attention is paid to the psychological characteristics of students, which allows us to identify the most optimal directions in the process of effective content of education and training. The dependence between praise and activity as the key moments of the process of education is considered. It is shown that innovative practice is the very support that will bring up a self-sufficient society, where the priority will be the right ways to achieve the goals and, mainly, the emphasis on the development of a tolerant person. The classification of hierarchies of psychological perception of the content of organizational comfort space is presented. Analysis of the content of the process of education through innovative methods and techniques will allow education to be a competent time.

For citation

Pashutkina T.V. (2019) Innovatsionnye podkhody k organizatsii i sodержaniyu vospitaniya obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya [Innovative approaches to the organization and content of education trained in the implementation of the federal standards of general education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 465-471.

Keywords

Innovative approach, educational space, federal educational standard of general education, methodology, method, technology.

References

1. Alekseev N.A. (2006) *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v shkole* [Student-centered schooling]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.
2. Asmolov A.G. (2006) *Lichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya* [Personality as a subject of psychological research]. Moscow.
3. Marx K., Engels F. (1974) *Ekologiko-filosofskie rukopisi* [Ecological and philosophical manuscripts]. In: *Sochineniya* [Works]. Moscow: Politizdat Publ. Vol. 42.
4. Petrovskii A.V. (2007) *Khrestomatiya po psikhologii* [Reading book on psychology]. Moscow.
5. Verbitskii A.A., Larionova O.G. (2009) *Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competency-based approaches in education: problems of integration]. Moscow: Logos Publ.

УДК 37.013

Психолого-педагогическое сопровождение курсов для родителей

Хохлова Наталия ИвановнаКандидат психологических наук,
доцент,Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: Hoholova-ni@yandex.ru**Солтыс Татьяна Викторовна**Кандидат биологических наук,
доцент,Сургутский государственный университет,
628400, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: soltys2010@yandex.ru

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

Аннотация

Демографические проблемы в нашей стране актуальны на протяжении нескольких лет. При этом, ставя акцент на повышении рождаемости, стимулируя ее различными способами: финансовое вознаграждение, льготы многодетным семьям, социальные поддержки и пр., забывается о том, что статус родителя не формален – это процесс становления. Родителями могут стать все, но не все могут быть родителями. При интенсивном изменении социального, экономического, психологического формата детско-родительских отношений обуславливает необходимость психолого-педагогического сопровождения. В данной статье представим вариант психолого-педагогического сопровождения в рамках курса «Родительская школа» для родительского сообщества города. В данном исследовании авторы обозначили необходимость проведения психолого-педагогического сопровождения родительства. Причем важно это осуществлять централизованно на базе специализированных центров или высших учебных заведений, имеющих психолого-педагогический профиль.

Для цитирования в научных исследованиях

Хохлова Н.И., Солтыс Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение курсов для родителей // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 472-479.

Ключевые слова

Психолого-педагогическое сопровождение, родительская позиция, детско-родительские отношения, психология, педагогика.

Введение

При интенсивном изменении социального, экономического, психологического формата детско-родительских отношений в современной формации появляется необходимость психолого-педагогического сопровождения родительства на различных этапах становления. Эта идея была озвучена в 2014 года в рамках дискуссии: «Гражданское общество и актуальные проблемы образования» на базе СурГУ, организованной Центром общественного мониторинга «Развитие системы образования» Регионального отделения ОНФ «За Россию!». Организация мероприятия осуществлялась Региональным штабом Общероссийского общественного движения «НАРОДНЫЙ ФРОНТ «ЗА РОССИЮ» в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. На данное мероприятие были приглашены представители образовательных учреждений с презентацией направлений работы с детьми, родителями, общественностью. Доклады представителей кафедры психологии, касался особенностей изменения современных детей и необходимости организации психологического сопровождения семейного воспитания. Тогда появилась идея о способах активизации родительской общности и необходимости ведения просветительской работы. Позже Общероссийского общественного движения «НАРОДНЫЙ ФРОНТ «ЗА РОССИЮ» в правительстве инициировал идею проекта «Равные возможности – детям». В рамках которого было обозначено направление формирования родительской позиции и родительства, а позже - создания курсов для родителей (законных представителей) несовершеннолетних по основам детской психологии и педагогики, для формирования родительской позиции. В 2017 г на базе Сургутского Государственного университета были организованы курсы (ответственными являются авторы данной статьи), которые мы называем «Родительская школа».

Основная часть

Идея сопровождения родительства была актуальна с конца 19 века. Например, П.Ф. Каптерев, разрабатывавший как общие, так и частные задачи семьи и семейного воспитания, принимал участие в работе «Родительского кружка» при Педагогическом музее военно-учебных заведений, где выступал с докладами по различным проблемам детского развития и воспитания ребенка в семье [Никольская, 1995, 7]. В середине 20 столетия в России рассматриваются различные проблемы детско-родительских отношений, причем они становились объектом анализа в педагогике, в психологии, в социологии, в культурологии. В каждой культуре есть особый способ воспитания родителей. М. Мид на основе своих исследований материнства и детства в различных культурах в свое время сделала вывод, что каждая конкретная культура выбирает определенные черты характера и темперамента, присущие взрослому человеку, строит на их основе свою культурную модель взрослого мужчины и женщины и создает систему воспитания ребенка, ориентированную на эту модель [Мид, 1988, 6]. Данное представление о формировании родительства как особого социально-ролевого статуса человека обусловлено особой ролью среды в развитии личности. Как указывал Л.С. Выготский, ни одно из специфически человеческих качеств не может возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия [Выготский, 1996, 2]. Таким образом, детерминантой развития

родительства, может служить социальная ситуация развития, важнейшей особенностью которой является ее изменчивость и динамичность, что в свою очередь определяет содержание, характеристики и особенности родительства в каждом индивидуальном случае. Л.С. Выготский в учении о динамике и структуре психологического возраста определил социальную ситуацию развития как «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью» [Выготский, 1984, 3]. Если рассматривать социальную ситуацию развития относительно родительства, то в ней возможно выделить параллельно действующие тенденции. Социальная ситуация развития определяет активное место родительства в системе социальных отношений, а требования, предъявляемые к нему обществом, задают своеобразную «идеальную форму» развития конкретного родителя (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), а соответственно и родительской позиции.

Существует несколько вариантов определения термина «родительская позиция». А.С. Спиваковская определяет родительскую позицию как реальную направленность, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми [Спиваковская, 2000, 8]. Родительская позиция представляет собой систему родительского эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и способов поведения с ним. А.Я. Варга определяет родительское отношение как триединство эмоционального отношения родителя к ребенку, стиля общения с ним и когнитивного видения ребенка [Варга, 1996, 1]. Таким образом, родительская позиция характеризуется эмоциональным отношением к ребенку в терминах принятия-отвержения, особенностями родительского образа ребенка, определенным стилем общения с ребенком, где важной составляющей является структурирование позиций как равноправных или как позиций доминирования-подчинения, дисциплиной как системой родительских требований, ценностями родительского воспитания, степенью устойчивости или противоречивости родительского отношения. Понятие «родительская позиция» представляет собой интегративную характеристику, определяющую характер эмоционального принятия ребенка, мотивы и ценности воспитания, особенности образа ребенка у родителя, представления о себе как родителе, модели ролевого родительского поведения, степень удовлетворенности родительством. Нарушения и искажения родительской позиции оказываются обусловленными неадекватным транслированием ригидных и неэффективных, усвоенных в родительской семье моделей воспитания, низкой степенью психологической и педагогической компетентности родителей; дисфункцией семейной системы и, как следствие, искажением родительской позиции и, наконец, личностными, индивидуальными особенностями самого родителя [Спиваковская, 2000, 8].

Современный этап исследования детско-родительских отношений характеризуется поляризованными представлениями о родительской позиции – от демонстрации симбиотических связей до непринятия, от принятия до жесткого авторитаризма, от опеки до попустительства. Зачастую, родители не хотят, чтобы ребенок был таким же, как и они, а как сформировать у ребенка «иные качества», неизвестно, в результате родители демонстрируют дистанцирование в отношениях: «делай, как знаешь». При этом родительство, являясь одной из основных линий в развитии личности, подчиняется общему механизму психического развития. Представляя собой «побочную линию развития» (Л.С. Выготский) на протяжении длительного

периода детства, а на определенном этапе родительство становится центральной линией развития, непосредственно связанной с основным новообразованием – родительской ролью [Спиваковская, 2000, 8]. Для того чтобы проследить линии развития родительства, необходимо понимать специфику детского развития на каждом этапе онтогенетического развития и, соответственно, роли родителей. Это является одной из важнейших задач родительской школы – освоение основ возрастной психологии, поскольку на каждой возрастной ступени (как детского, так и личностного развития) перед родителями возникает ряд задач. Так, например, в период младенчества перед родителями стоит задача формирования первой социальной потребности ребенка – потребности в социальном контакте (Лисина, 1986), базового доверия к миру (Эриксон, 1985) и привязанности; в раннем возрасте – формирования предметной деятельности; в период дошкольного детства – развития социальной, коммуникативной компетентности; в младшем школьном возрасте – формирования самостоятельной учебной деятельности; в период подростничества – создания условий развития самостоятельности и самосознания. При этом родителям важно осознавать принципы выстраивания взаимодействия со своими детьми, в том числе, со своими старшими родителями. Взрослые в отношениях зачастую приписывают другому (ребенку) свои мотивы (чувства, желания), не зная истинных мотивов, а соответственно, реагируют на собственные представления о его желаниях. Такого рода примеры характеризуют минимальность (или отсутствие) совместной деятельности между детьми и родителями, которая является основополагающим фактором в развитии ребенка.

Развитие родительской позиции происходит сложный трансформационный путь, в котором родителю необходимо постоянно мониторить ситуацию изменяющегося ребенка и социальных условий для выстраивания адекватных детско-родительских отношений. Сегодня ситуация усугубляется быстрыми изменениями в различных формациях социально-культурной жизни общества. Помимо данного, в рамках современного законодательства об образовании возрастает ответственность родителей в воспитании и образовании собственных детей, при этом у большей части родителей остается тенденция перекладывания ответственности за развитие и воспитание собственных детей на других людей (родственники, няни и пр.), учреждения (социальные, образовательные и пр.). Например, актуальны фразы «Вы должны...», «Я опоздала за ребенком, ну вы-то должны были дождаться меня...» (обращение мамы к воспитателю в 19.30) и т.д. Это связано не только с личным уровнем воспитанности, но и с низким уровнем юридической грамотности. Зачастую в поисках ответов на возникающие вопросы мамы обращаются в социальные сети (форумы, сайты) где родители делятся своим опытом, приводят удачные воспитательные приемы, исходя из личных представлений. Большинство родителей слепо следуют «волшебным советам и рекомендациям». Следует понимать, что житейские представления ситуативны и конкретны, а научные знания обобщенные. От частного к частному – развитие не происходит, путь развития возможен только от общего к частному. Для того, чтобы родителю осознанно принимать решения, важно получить знания, а не ситуативные советы. В целом, сегодня наблюдается поляризация в родительской позиции от предоставления полной самостоятельности и исключения собственной роли в воспитательном процессе, до необоснованной агрессии и жестокости по отношению к другим, «ради ребенка». Все это обуславливает систему сопровождения родительства профессионалами в определенных областях человеческого знания: психология, медицина, экономика и пр.

С целью «оптимизации» житейских знаний, повышения психологической компетентности с 2017 г. действует «Родительская школа» на базе Сургутского государственного университета действует. Концепция школы создана на основе анализа психологических и медицинских проблем, с которыми обращаются родители на консультации. Кратко можно обозначить три блока которые представлены в содержании работы школы: общие психологические проблемы (средства) воспитания и взаимоотношений в семье и проблемы сохранения здоровья; особенности развития детско-родительских отношений в норме и в случаях девиации; особенности взаимодействия семей и социальных институтов в случаях с детьми с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). В соответствии с данными направлениями было предложено чтение лекций преподавателям СурГУ, а также представителям развивающих центров города Сургута. На данный момент, назрела потребность в централизованной работе по психолого-педагогическому сопровождению родительства. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает наличие системы профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание оптимальных условий для успешного обучения и развития необходимых навыков и качеств личности родителя. Как уже отмечалось, формирование адекватной родительской позиции «...не происходит стихийно, не наследуется и не предстает перед родителем в готовом варианте как нечто данное – это ежедневный родительский труд над собой. Если же возникает ситуация, когда родитель не может самостоятельно справиться с парадоксами генеза детско-родительских отношений, необходимо его включение в особый процесс, а именно – процесс обучения родительству» [Хозиева, 2002, 9; Дзетовецкая, 2003, 4]. В ходе взаимодействия с профессионалами различных областей (психологом, педагогами, медиками, другими родителями), происходит переосмысление своей родительской позиции, преодоление родительских стереотипов, привнесенных либо из родительской семьи, либо выработанных в ходе становления позиции родителя (но не ставших адекватными, осознанными и соответствующими индивидуальности, особенности детско-родительского пространства). О.А. Карабанова выделяет ряд характеристик, которые играют непосредственную роль в создании условий для реализации основных задач родительства [Карабанова, 2001, 5]. К ним относятся характер эмоциональной связи между родителями и детьми, степень удовлетворения потребностей ребенка, стиль общения и взаимодействия с ребенком, способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций, характер социального контроля: требования и запреты, санкции, степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания, а также характер детско-родительских отношений, которые определяются родительской позицией и типом семейного воспитания. Родительская позиция определяется характером эмоционального принятия ребенка, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство. Обобщая данные характеристики, мы видим 3 ключевых компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный. Причем эти компоненты характерны не только для диады ребенок-родитель, но и при наличии старшего поколения, для триады «ребенок – родитель (ребенок) – родитель» (рис 1.).

Учитывая, как минимум, три поколения в формировании и развитии родительской позиции, в реализации Родительской школы мы выделили 2 этапа:

1 этап – пропедевтический, цель которого заключается в реализации просветительской функции, обозначении проблем, анализа стереотипов в детско-родительских отношениях и пр.;

2 этап – консультативный, цель – определить стратегии разрешения затруднений родителей.

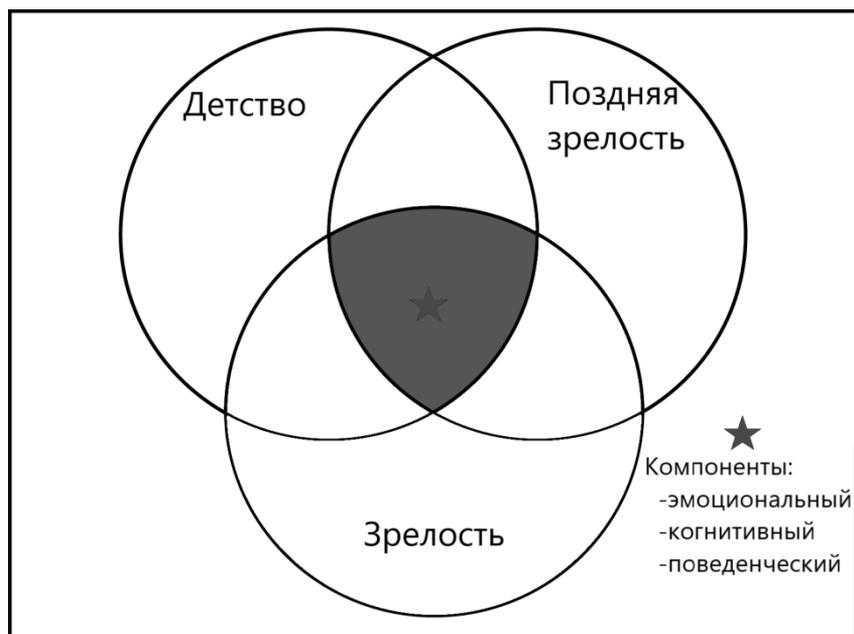


Рисунок 1 – Этапы родительской позиции в онтогенезе

На первом этапе сформулирован абрис проблематики, а на втором обозначен вектор ее разрешения. Родитель (родители) могут обратиться на консультацию к специалисту интересующей сферы (медики, психологи, педагоги). Сегодня важно полноценное сопровождение родительства. Ведь родитель – это не только мама и папа детей дошкольника, школьника, подростка, но и студента, и зрелого человека. Отношения между родителями в своей семье, между родителями нескольких поколений влияет на становление мировоззрения младших в роду. Поэтому рассмотрение родительства в онтогенезе для нас на сегодняшний день – перспективная задача.

Заключение

Таким образом, мы обозначили необходимость проведения психолого-педагогического сопровождения родительства. Причем важно это осуществлять централизованно на базе специализированных центров или высших учебных заведений, имеющих психолого-педагогический профиль.

Библиография

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Самара, 1996. 43 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1982-1984. Т. 1-6.
4. Дзетовецкая С.В. Развитие родительской рефлексии в условиях «Родительской школы»: дис. ... канд. псих. наук. Калуга, 2003. 316 с.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. Самара, 2001. 122 с.
6. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 430 с.
7. Никольская А.Л. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционное время. Дубна: Феникс, 1995. 332 с.
8. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. Т. 1. 304 с. Т. 2. 462 с.

9. Хозиева М.В., Дзетовская С.В. Совместная деятельность родителей и детей в условиях «Родительской школы» // Психология в образовании: Экспериментальные исследования в контексте проектной формы обучения. Выпуск 16. Сургут, 2002. С. 82-89.

Psychological and pedagogical support of courses for parents

Nataliya I. Khokhlova

PhD in Psychology, Associate Professor,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: Hoholova-ni@yandex.ru

Tat'yana V. Soltys

PhD in Biology, Associate Professor,
Surgut State University,
628400, 1, Lenina av., Surgut, Russian Federation;
e-mail: soltys2010@yandex.ru

Abstract

Demographic problems in our country have been relevant for several years. At the same time, putting emphasis on increasing the birth rate, stimulating it in various ways: financial rewards, benefits for large families, social support, etc., it is forgotten that the status of a parent is not formal; it is a formation process. Everything can become parents, but not all can be parents. With the intensive change in the social, economic, psychological format of parent-child relationships in the modern formation, there is a need for psychological and pedagogical support of parenthood at various stages of formation. This idea was voiced in 2014 as part of the discussion: “Civil Society and Actual Problems of Education”. With an intensive change in the social, economic, psychological format of parent-child relations, the need for psychological and pedagogical support is determined. In this article, the authors of the research present a variant of psychological and pedagogical support in the framework of the course “Parent School” for the parent community of the city. In this study, the authors identified the need for psychological and pedagogical support of parenthood. Moreover, it is important to carry out this centrally on the basis of specialized centers or higher educational institutions having a psychological and pedagogical profile.

For citation

Khokhlova N.I., Soltys T.V. (2019) Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie kursov dlya roditelei [Psychological and pedagogical support of courses for parents]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 472-479.

Keywords

Psychological and pedagogical support, parental position, parent-child relationships, psychology, pedagogy.

References

1. Dzetovetskaya S.V. (2003) *Razvitie roditel'skoi refleksii v usloviyakh «Roditel'skoi shkoly»*. *Doct. Dis.* [The development of parental reflection in the conditions of the Parent School]. Kaluga.
2. Karabanova O.A. (2001) *Psikhologiya semeinykh otnoshenii* [Psychology of family relationships]. Samara.
3. Khozieva M.V., Dzetovetskaya S.V. (2002) *Sovmestnaya deyatel'nost' roditel' i detei v usloviyakh «Roditel'skoi shkoly»* [The joint activity of parents and children in the conditions of the “Parent School”]. In: *Psikhologiya v obrazovanii: Eksperimental'nye issledovaniya v kontekste proektnoi formy obucheniya. Vypusk 16* [Psychology in education: Experimental studies in the context of the project form of education. Issue 16]. Surgut.
4. Mead M. (1955) *Childhood in Contemporary Cultures*. University of Chicago Press.
5. Nikol'skaya A.L. (1995) *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya v dorevolyutsionnoe vremya* [Developmental and educational psychology in pre-revolutionary times]. Dubna: Feniks Publ.
6. Spivakovskaya A.S. (2000) *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: game, childhood, family]. Moscow: Aprel' Press, EKSMO-Press Publ. Vols. 1-2.
7. Varga A.Ya. (1996) *Sistemnaya semeinaya psikhoterapiya* [Systemic family psychotherapy]. Samara.
8. Vygotskii L.S. (1996) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press Publ.
9. Vygotskii L.S. (1982-1984) *Sobr. soch.* [Collected works]. Moscow. Vols. 1-6.

УДК 37.013

Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования

Пархоменко Мария Михайловна

Учитель,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Гимназия № 1,
143090, Российская Федерация, Московская область, Краснознаменск, ул. Мира, 8;
e-mail: yaparhoshum@gmail.com

Аннотация

Одним из приоритетных направлений развития современного образовательного процесса является создание инклюзивного пространства, позволяющего детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) полноценно участвовать в социальной жизни, окружающей их среды. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» определено создание инклюзивной среды в современной российской школе. Автор подчёркивает необходимость владения педагогических компетенций учителя и навыков применения современных педагогических технологий в рамках федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). В данной статье автор рассматривает опыт использования обучения в сотрудничестве в рамках иноязычного инклюзивного образования. В работе рассмотрены несколько направлений обучения в сотрудничестве, указаны особенности и практические примеры использования каждого из них, подчеркнуты особенности организации учебного инклюзивного процесса и пространства на уроках английского языка. Роль учителя на уроке не наставническая, а тьюторская- создать комфортную для всех и продуктивную для каждого атмосферу в классе. Автор делает вывод, что использование данной методики по отношению к детям с ОВЗ является эффективной в современной системе инклюзивного образования, отвечая требованиям развития всех видов компетентностей учащихся.

Для цитирования в научных исследованиях

Пархоменко М.М. Особенности организации обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в системе инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 480-485.

Ключевые слова

Инклюзивное образование, обучение в сотрудничестве, дети с ОВЗ, педагогическая компетентность, личностно-ориентированный подход.

Введение

Одним из приоритетных направлений развития современного образовательного процесса является создание инклюзивного пространства, позволяющего детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) полноценно участвовать в социальной жизни. Организация образовательного пространства смещается в сторону все большей гуманизации, вследствие чего, помимо интегративного, значительное влияние приобретает инклюзивный подход в социализации обучающихся с особенностями психофизического развития. Федеральный Закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ (в редакции, действующей с 1 января 2017г.) «Об образовании в Российской Федерации» определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Под влиянием принципов инклюзивного образования меняются требования к структуре образовательной программы. Но как организовать урок в рамках инклюзии на уроках английского языка? Зачастую на эти вопросы однозначного ответа не дает ни один федеральный и научный ресурс. Давайте же попробуем вместе разобраться, что это такое.

Хотя в процессе образования учитель свободен в выборе методов и технологий, тем не менее при наличии в классе детей с ОВЗ ориентация на тот или иной метод и технологию напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога. Рассмотрим возможность применения технологии обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в условиях инклюзивного образования. Технология обучения в сотрудничестве трактуется как обучение, основанное на совместной деятельности и коллективной коммуникации. Целью же инклюзивного образования является не только вовлечение детей с ОВЗ в процесс обучения, но и интеграция их в обществе. Таким образом обучение в сотрудничестве наиболее точно выполняет условие инклюзивного образования.

Основная часть

В системе инклюзивного образования учитель должен суметь сориентироваться в современных технологиях, чтобы

- сформулировать цели и задачи обучения и воспитания,
- применять такие дидактические материалы, которые отвечают психофизическим особенностям детей с ОВЗ,
- сделать курс своего предмета более красочным, наглядным, занимательным, чтобы все учащиеся стали активными участниками образовательного процесса,
- при выборе той или иной педагогической технологии педагог должен в первую очередь опираться на личностно-ориентированный подход.

При обучении иностранным языкам в начальной школе, да и в среднем звене редко встречаются «ровные» языковые группы. Всегда находится тот, кто с опережением изучил школьный материал, тот, кто самостоятельно изучил курс темы более широко и подробно, равно как и отстающие. Дети с ОВЗ в рамках инклюзии также обучаются в языковых группах, а перспектива обязательной сдачи государственного экзамена по английскому языку не позволяет изучать этот предмет поверхностно, для ознакомления. Таким образом перед педагогом стоит непростая задача: суметь построить свой урок так, чтобы дети с ОВЗ и остальные участники учебного процесса были замотивированы в получении необходимых предметных и метапредметных компетенций, а также получили возможность личностного развития во время

изучения английского языка. И методика обучения в сотрудничестве отвечает требованиям построения времени и пространства в условиях инклюзии.

Во время сотрудничества у детей формируются познавательные навыки (рассуждение, обсуждение, ведение переговоров, оспаривания и постановки вопросов). Одновременно, основная задача метода обучения в сотрудничестве – научиться чему-то в команде, совместно, сотрудничая между собой, а также находя общий язык с другими командами (при необходимости). Роль учителя-наставника отходит на второй план, учитель – помощник, тьютор каждой из команд. Он может помочь, направить, подсказать, но дети получают, систематизируют и анализируют учебный материал самостоятельно, в команде.

Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе.

Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы дети должны обмениваться мнениями. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что, увлекшись задачей, не все учащиеся способны к полному самоконтролю.

Нельзя детей лишать права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием для обидчика будет отказ партнера сегодня с ним работать.

Итак, приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве.

Обучение в команде (Student Team Learning (STL)-данный метод уделяет особое внимание групповым целям (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы или команды в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой или проблемой, подлежащей изучению. Таким образом, задача каждого ученика, состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, и при этом необходимо осознание всего микро-коллектива, чего достиг каждый.

Эффективным в системе инклюзивного образования можно назвать метод «Пилы» на уроках анализа и систематизации грамматических знаний. На первом поисковом, исследовательском этапе участники групп работают со справочной информацией. Затем все участники, изучившие материал по одному и тому же блоку, собираются вместе и излагают друг другу полученные сведения. В ходе обсуждения они дополняют друг друга и задают вопросы, нацеленные на выявление прочности усвоения этих знаний у своих «коллег». После этого перед участниками группы стоит сложная задача, которая заключается в определении наиболее эффективного способа объяснения данной подтемы другим участникам групп. На следующем этапе учащиеся должны воспроизвести свои знания, т.е. четко, ясно и логично представить изученный учебный материал. Следующий этап предполагает тренировку и применение языкового и речевого материала в коммуникативных заданиях, которые разработаны преподавателем для данного раздела.

На завершающей стадии преподаватель проводит контрольно-оценочные действия, чтобы выявить уровень усвоения учебного материала. При этом формы контроля могут варьироваться – от устного опроса до индивидуальных письменных тестов. Учащиеся индивидуально выполняют тест. Результаты учащихся суммируются и выставляется одна оценка на группу. Тестирование помогает учащимся систематизировать знания и осмыслить тему.

Метод «Учимся вместе» уроки по отработке лексических и речевых навыков достигаются наибольшей результативности. Класс разбивается на разнородные по уровню обученности подгруппы в 3-5 человек; каждая группа получает одно задание, являющееся подтемой какой-то большой темы, над которой работает весь класс.

Например, весь класс работает над темой «Путешествие». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия. Каждой группе дается задание подготовить свою часть: разработать программу пребывания группы туристов или официальной делегации в конечной точке маршрута; заказать билеты для всей группы, гостиницу; подготовить багаж и т.д.

Организация пространства так же играет важную роль при обучении в сотрудничестве. Традиционное расположение парт российских школ неприемлемо. Т.К. за общим столом должны сидеть 3-6 человек, активно обсуждать, работать над одним заданием сообща. Так же стоит помнить о перемещении учащихся в пространстве: не должно быть лишних вещей-препятствий в зоне перемещения учеников (как с ОВЗ, так и остальных).

Чувство общего дела цели, распределение групп (в команде: сильный, средний, слабый, ОВЗ), распределение обязанностей внутри группы. Одна оценка на всю группу, поднимает моральную мотивацию сильных учеников (учатся быть справедливыми лидерами) и мотивирует к выполнению заданий и изучению материала остальных.

При использовании технологии сотрудничества в образовательном процессе педагог должен грамотно спланировать не только содержание, время выполнения и формы оценивания, но и предвидеть реакцию, действия своих подопечных. Важным аспектом работы педагога в инклюзивном классе является создание положительной и комфортной эмоциональной атмосферы как в классе в целом, так и в отдельно взятой группе обучения в сотрудничестве. Только при выполнении всех условий можно говорить об успешности каждого ребенка и класса в целом.

Заключение

Таким образом, технологию в сотрудничестве можно назвать одной из основных принципов процесса инклюзивного образования, поскольку каждый ученик несет ответственность за успех общего дела, одновременно приобретая личный опыт социального общения, используя языковые компетенции как родного, так и иностранного языка, а также получает личные навыки систематизации или получения предметных знаний на уроке английского языка в рамках ФГОС НОО или ОО.

Библиография

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973
2. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации // *Фундаментальные исследования*, 2015. - №2. – с.4292-4297 // <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946>
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991-184с.
4. Зеленкова Т.В., Селезнева Е.В., Солдатов Д.В., Солдатова С.В. Методические рекомендации по созданию инновационных организационных форм по обеспечению детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогической коррекционной поддержкой при обучении в Московской области. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – с.22.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие. М.: Арена, 1994-222с.
6. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. Рязань, 1997-100с.
7. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно- методическое пособие для преподавателей. М.: Пед. Общество России, 2001-173с.
8. Лаптев В.В., Тряпицина А.П. Модернизация общего образования: технологии образовательной деятельности. СПб.: Береста, 2002-95с.
9. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. М.6 Б.и., 1994-202с.
10. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // <http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133>

11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов. М.: Академия, 2002-272с.

The peculiarities of organization in cooperative learning during the English lessons in the system of Inclusive education in Russia

Mariya M. Parkhomenko

Teacher,
Municipal budgetary educational institution Gymnasium No. 1,
143090, 8, Mira st., Krasnoznamensk, Moscow region, Russian Federation;
e-mail: yaparhoshum@gmail.com

Abstract

One of the most important development issues of modern educational process is the creation of inclusion, that lets children with special needs to participate fully in the social life of the environment. The Federal law “Of education in Russian Federation” depicts the creation of inclusion in modern Russian school. The author underlines the need to possession of teacher’s pedagogical competency and skills in pedagogical technologies under GEF. In this article, the author discusses the experience of cooperative learning during inclusive studying of foreign languages. It was shown several types of cooperative learning, discussed the peculiarities and practical uses of each one; it was also said about the peculiarities of educational inclusive process and space on English lessons. The role of the teacher is not the leader any more. He is the tutor, who helps to create comfortable and productive environment in class during the English lesson. The author depicts the necessity of using this method of teaching children with special needs in mixed groups in order to develop all types of competencies among all the students in class and makes conclusions on efficiency of cooperative learning.

For citation

Parkhomenko M.M. (2019) Osobennosti organizatsii obucheniya v sotrudnichestve na urokakh angliiskogo yazyka v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Features of the organization of training in cooperation in English classes in the system of inclusive education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 480-485.

Keywords

Inclusive education, cooperative learning, children with special needs, pedagogical capacity, people-centred approach.

References

1. Vlasova T. A., Pevzner M. S. On children with developmental disabilities. M.: Prosveschenie, 1973
2. Grebennikova V. M. Development of inclusive education in the Russian Federation // *Fundamental research*, 2015. - № 2. – S. 4292-4297 // <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946>
3. Dyachenko V. K. Cooperation in training. M., 1991-184p.

4. Zelenkova T. V., Selezneva E. V., Soldatov D. V., Soldatova S. V. Guidelines for the creation of innovative organizational forms to provide children with disabilities with psychological and pedagogical correctional support for training in the Moscow region. – Orekhovo-Zuyevo: MGAGE, 2014. – p. 22.
5. Clarin M. V. Innovative models of teaching in foreign pedagogical searches: Manual. M.: Arena, 1994-222s.
6. Kotov V. V. Organization in the lessons of collective activity of students. Ryazan, 1997-100s.
7. Ksenzova G. Yu. Promising school technologies: Teaching aid for teachers. M.: PED. Society of Russia, 2001-173s.
8. Laptev V. V., Tryapitsina A. P. Modernization of General education: technologies of educational activity. SPb.: Beresta, 2002-95C.
9. Liaudis V. Y. Innovative learning: strategy and practice. 6 M. B. I., 1994-202c.
10. Methodical recommendations concerning implementation of the Federal state educational standard of primary General education of students with disabilities and the Federal state educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities) // <http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133>
11. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V. New pedagogical and information technologies in the education system: a Textbook for students. Moscow: Academy, 2002-272c.

УДК 378.2

**Конструирование общепедагогической подготовки учителя
в условиях непрерывного образования (на примере модуля
«Практика личностно-ориентированного образования»)**

Виноградов Владислав Львович

Кандидат педагогических наук,
доцент,
Елабужский институт,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
423604, Российская Федерация, Елабуга, ул. Казанская, 89;
e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Тальшева Ирина Анатольевна

Кандидат педагогических наук,
доцент,
Елабужский институт,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
423604, Российская Федерация, Елабуга, ул. Казанская, 89;
e-mail: ira.talysheva@mail.ru

Пегова Хэнэ Раилевна

Ассистент,
кафедра педагогики,
Елабужский институт,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
423604, Российская Федерация, Елабуга, ул. Казанская, 89;
e-mail: barieva.khene@yandex.ru

Аннотация

Становление учительской профессии как массовой на фоне феноменального усложнения ее содержания определило общий, для всех развитых стран, тренд трансформации педагогического образования в контексте усиления его практической направленности при одновременной интеграции его в систему академического образования в рамках университета, приоритетности компетентностного и деятельностного подходов к конструированию модулей подготовки учителей. При этом подготовка учителей в различных вузах должна быть ориентирована, прежде всего, на

формирование и последующее постоянное обновление практико-ориентированных компетенций в условиях непрерывного педагогического образования. При всей очевидности последнего тезиса, его практическая реализация наталкивается на ряд трудностей, прежде всего, когнитивного характера. Действительно, представить образовательную реальность в виде комплекса взаимно согласованных профессиональных задач (решение которых является необходимым и достаточным для обеспечения требуемых результатов школьного образования), трансформировать эти задачи в содержание образовательного модуля, является достаточно сложной научно-педагогической задачей для студентов – будущих учителей. Очевидно, что для обеспечения требуемого качества профессионального образования учителей необходимо разработать согласованный комплекс образовательных модулей, предусматривающих реализацию в системе сетевого взаимодействия вуза и школы.

Для цитирования в научных исследованиях

Виноградов В.Л., Тальшева И.А., Пегова Х.Р. Конструирование общепедагогической подготовки учителя в условиях непрерывного образования (на примере модуля «Практика личностно-ориентированного образования») // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 486-493.

Ключевые слова

Конструирование, компетентность, модуль, содержание образования, педагогическое образование.

Введение

Интеграция педагогического образования и школы должна осуществляться на основе внедрения модульного подхода к подготовке будущего учителя, предполагающего серьезнейшее обновление содержания педобразования. При этом системность подготовки учителя предполагает разработку совокупности взаимно согласованных (взаимодополняющих) образовательных модулей, направленных на решение учебно-профессиональных задач, в комплексе являющихся достаточными для обеспечения результативности школьного образования.

Основная часть

Достижение очерченной цели возможно при условиях выполнения следующего алгоритма действий:

- анализ сходства и отличий в требованиях профессиональных (образовательных) стандартов к общепрофессиональным компетенциям учителя;
- разработка комплекса учебно-профессиональных модулей и задач общепедагогической подготовки учителя [Панфилов, 2015, 235];
- проведение оценки значимости предложенных учебно-профессиональных модулей и задач общепедагогической подготовки учителя для достижения необходимых образовательных результатов и, в последующем, развития профессиональных компетенций;
- корректировка образовательных модулей и учебно-профессиональных задач

общепедагогической подготовки учителя с учетом полученных результатов проведенного мониторинга;

- разработка рекомендаций к содержанию образовательных модулей общепедагогической подготовки будущего учителя [Сафаргалиев, 2017, 58];
- разработка ключевых моделей, реализуемых в сетевом взаимодействии образовательных организаций высшего и общего образования на основе совместного решения учебно-профессиональных задач.

Комплекс учебно-профессиональных модулей, обеспечивающих интеграцию педагогического образования и школы на основе учебно-профессиональных задач, может быть создан по образцу модуля «Практика личностно - ориентированного образования», который был разработан и апробирован авторами в течение последних трех лет.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки: «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», определяет цель модуля согласно ОПК-3, как подготовку студента к организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [ФГОС ВО, 2018, www].

Результат освоения модуля конкретизируется содержанием Профессионального стандарта педагога [Профессиональный стандарт, 2013, www]. В контексте обозначенной компетенции, учителю предписывается необходимость выполнения следующих трудовых действий, достижение которых возможно при наличии у выпускника соответствующих профессиональных способностей (Табл. 1).

Таблица 1 – Соотношение трудовых действий учителя и способностей выпускника модуля «Практика личностно-ориентированного образования»

№ п/п.	Трудовые действия учителя	Способности выпускника модуля
1.	Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития.	Рефлексия результатов педагогического взаимодействия.
2.	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.	Корректировка педагогического взаимодействия с учетом текущей образовательной ситуации.
3.	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.	Адаптация конструкта технологической карты урока согласно адресной необходимости.
4.	Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих коррекционно-развивающую работу проводить.	Корректировка педагогического взаимодействия с учетом текущей образовательной ситуации.

№ п/п.	Трудовые действия учителя	Способности выпускника модуля
5.	Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.	Разработка и реализация долгосрочной программы развития ученика с учетом индивидуальных особенностей.

Первым этапом реализации модуля является проведение учебно-ознакомительной практики, как основы практико-ориентированного обучения будущих учителей. Проводится установочный семинар, в ходе которого со слушателями отрабатываются цели, задачи и результат освоения модуля; формируются проектные группы из расчета 3-5 человек для последующей работы с конкретным классом и учителем в ходе всего освоения модуля. Особое внимание уделяется конкретизации задачи учебно-ознакомительной практики: «Определить особенности класса и отдельных учащихся, влияющие на их совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность». Затем организуется посещение уроков, проведение необходимых исследовательских процедур по проектам, разработанным группами. Оценивание и анализ проектов осуществляется учителями-наставниками из школ сетевого взаимодействия «вуз-школа». Актуализация возможных противоречий между имеющимися и недостающими компетенциями студентов реализуется посредством метода проблематизации.

На втором этапе студенты выявляют особенности класса и учащихся как основу конструирования образовательной деятельности. В ходе теоретических и практических занятий осуществляется подбор коллегиальных и индивидуальных особенностей, необходимых и достаточных для конструирования совместной и индивидуальной образовательной деятельности школьников, обеспечивающей их эффективную социализацию.

На третьем этапе изучения модуля рассматриваются технологические основы адресной работы с обучающимися конкретного класса. В ходе теоретических и практических занятий обучающиеся соотносят технологии и техники адресной работы с учениками коллегиальным и индивидуальным особенностям, подобранным ранее и конкретизированным проектными группами в отношении учебных классов.

Следующий этап посвящен адаптации технологических карт учебных и воспитательных событий. Проектные группы разрабатывают технологические карты конкретных уроков и воспитательных мероприятий (1 урок и 1 мероприятие на проектную группу), адаптируя их в соответствии с коллегиальными особенностями класса и индивидуальными особенностями учащихся, подбирая соответствующие им технологии и техники образовательной деятельности.

Пятым этапом является отработка учебных и воспитательных событий посредством практикума. Проектные группы защищают разработанные технологические карты уроков и воспитательных мероприятий на методическом совете, по результатам которого получают допуск к их реализации на практике в школе. Возможна предварительная апробация проектов в квазиусловиях в своей (или параллельной) академической группе с имитацией участниками коллегиальных и индивидуальных особенностей реального класса и учащихся соответственно.

Последними этапами модуля являются учебная практика и итоговая аттестация. На практике студентам необходимо провести урок и воспитательное мероприятие. Затем проходит обсуждение с учителем-наставником, анализ полученных результатов и корректировка технологических карт. Итоговая аттестация состоит из следующих контрольно-измерительных материалов: тест, кейс, защита проекта, рефлексия. Для примера представим задания, входящие в фонд оценочных средств.

Оценивание результатов освоения модуля «Практика личностно-ориентированного образования» происходит на основе дублинских дескрипторов (Табл. 2).

Таблица 2 – Оценивание результатов освоения модуля

№ п/п	Дублинские дескрипторы	Интерпретация дескрипторов в рамках содержания модуля	Вид деятельности	Задание
1.	Знание и понимание.	Демонстрирует готовность к постановке целей адресной учебной и воспитательной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями ФГОС.	Выполнение образовательного проекта. Умение определить цели и задачи.	Сформулируйте и обоснуйте цели и задачи адресной учебной и воспитательной работы.
2.	Использование на практике знания и способности понимания.	Демонстрирует готовность к планированию адресной учебной и воспитательной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями.	Выполнение образовательного проекта. Разработка паспорта проекта.	В соответствии с поставленной целью составьте образовательный проект.
3.	Способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов.	Демонстрирует готовность к оцениванию образцов планирования проектной деятельности в предметной области.	Подготовка рецензии на образовательный проект одноклассника.	Внимательно изучите и оцените образовательный проект одноклассника. Особое внимание уделите анализу сильных и слабых сторон проекта.
4.	Умения в области общения.	Демонстрирует готовность к коммуникации в решении учебной и воспитательной задачи.	Обсуждение результатов, полученных в ходе рецензирования проектов.	В рамках групповой работы из представленных проектов, выберите один проект.
5.	Умения в области обучения.	Демонстрирует готовность к презентации результатов решения учебной и воспитательной задачи.	Презентация проекта.	Выбранный коллегиально проект подготовьте к публичной защите перед учителями-наставниками.

Заключение

Конструирование модуля общепедагогической подготовки учителя на основе учебно-профессиональных задач позволяет решить одновременно несколько очень важных задач педагогического образования, наиболее значимыми из которых являются:

- 1) Взаимная заинтересованность вуза и школы во взаимодействии. Поскольку учебно-профессиональная задача отражает реальную проблематику школьного образования, учитель заинтересован в содействии в решении этих проблем, а студент - в реальной подготовке к решению аналогичных проблем своей будущей профессиональной деятельности.

- 2) Развитие педагогического образования как образования непрерывного, так как изменение состояния образовательных процессов в школе мгновенно изменяют реестр учебно-профессиональных задач и содержание педобразования.
- 3) Развитие педагогической науки за счет неизбежной интеграции в образовательный модуль НИР и НИРС как механизмов анализа образовательных процессов.

Необходимо отметить, что, на наш взгляд, каждый образовательный модуль может и должен иметь своего близнеца в виде программы повышения квалификации учителей. В этом случае он способен стать ядром системы непрерывного педагогического образования, будучи динамичным по своей сути.

Библиография

1. Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Виноградов В.Л. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования // Инновационная наука. 2015. Том 1. №6. С. 234-238.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>
3. Сафаргалиев Э.Р., Виноградов В.Л., Талышева И.А., Сафаргалиева Д.Ф. Разработка рабочей программы дисциплины (модуля): методические рекомендации. Ульяновск: Зебра, 2017. 216 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки РФ № 125 от 22.02.2018. URL: <http://fgos.ru>

Designing general pedagogical teacher training in the context of continuing education (on the example of the module “Practice of personality-oriented education”)

Vladislav L. Vinogradov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Elabuga Institute,
Kasan (Volga region) Federal University,
423604, 89, Kazanskaya str., Elabuga, Russian Federation;
e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Irina A. Talysheva

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Elabuga Institute,
Kasan (Volga region) Federal University,
423604, 89, Kazanskaya str., Elabuga, Russian Federation;
e-mail: ira.talysheva@mail.ru

Khene R. Pegova

Assistant, Department of Pedagogy,
Elabuga Institute,
Kasan (Volga region) Federal University,
423604, 89, Kazanskaya str., Elabuga, Russian Federation;
e-mail: barieva.khene@yandex.ru

Abstract

The formation of the teaching profession as a mass against the background of the phenomenal complication of its content has determined a common, for all developed countries, trend in the transformation of teacher education in the context of enhancing its practical orientation while simultaneously integrating it into the academic education system within the university, prioritizing competency and activity approaches to the design of training modules teachers. At the same time, the training of teachers in various universities should be focused primarily on the formation and subsequent continuous updating of practice-oriented competencies in the context of continuous pedagogical education. With all the evidence of the last thesis, its practical implementation encounters a number of difficulties, primarily of a cognitive nature. Indeed, presenting an educational reality in the form of a set of mutually agreed professional tasks (the solution of which is necessary and sufficient to ensure the required results of school education), to transform these tasks into the content of the educational module, is quite a complex scientific and pedagogical task for students, who are future teachers. Obviously, to ensure the required quality of vocational education of teachers, it is necessary to develop a coherent set of educational modules that provide for the implementation of the university-school network in the network system.

For citation

Vinogradov V.L., Talysheva I.A., Pegova Kh.R. (2019) Konstruirovaniye obshchepedagogicheskoi podgotovki uchitelya v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya (na primere modulya «Praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya») [Designing general pedagogical teacher training in the context of continuing education (on the example of the module “Practice of personality-oriented education”)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 486-493.

Keywords

Competence, module, educational content, vocational education.

References

1. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki). Prikaz Minobrnauki RF № 125 ot 22.02.2018 [The Federal State Educational Standard for Higher Education: undergraduate in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two specialization profiles). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 of 02.22.2018]. Available at: <http://fgos.ru> [Accessed 06/06/2019]
2. Panfilov A.N., Panfilova V.M., Vinogradov V.L. (2015) Praktiko-orientirovannaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i osnovnogo obshchego obrazovaniya [Practice-oriented training of teaching staff based on the network interaction of educational organizations implementing higher education programs and basic general education]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovation Science], 1, 6, pp. 234-238.
3. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel')». Utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi

-
- zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18.10.2013 № 544n [Professional standard “Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n]. Available at: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> [Accessed 06/06/2019]
4. Safargaliev E.R., Vinogradov V.L., Talysheva I.A, Safargalieva D.F. (2017) Razrabotka rabochei programmy distsipliny (modulya): metodicheskie rekomendatsii [Development of the work program of the discipline (module): guidelines.]. Ulyanovsk: Zebra Publ.

УДК 378(470.47):008

Формирование поликультурного сознания иностранных студентов в процессе межкультурного диалога

Панькин Аркадий Борисович

Доктор педагогических наук, профессор,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
358000, Российская Федерация, Элиста, ул. Пушкина, 11;
e-mail: snega_domin@mail.ru

Чжэн Фань

Магистр педагогики, доцент, начальник Управления по делам студентов,
Маньчжурский институт, Университет Внутренней Монголии,
010021, Китайская Народная Республика, Автономный район Внутренняя Монголия, Хух-Хото;
e-mail: shepherdess9999@163.com

Малая Анна Геннадьевна

Аспирант,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
358000, Российская Федерация, Элиста, ул. Пушкина, 11;
e-mail: Annapersonal@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается процесс формирования поликультурного сознания китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, в ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова». Исследование показывает, в процессе освоения иностранного (русского) языка, происходит постоянная рефлексия родной, китайской культуры и самого себя, способствующая более точному определению своего места в спектре культур. Развитие поликультурного сознания иноязычных студентов, в процессе этнокультурной коннотации содержания образования, осуществляется через усвоение знаний об этнокультурах, развитие умений строить взаимоотношения с окружающими людьми на толерантной основе, расширяются представления о сущности языков и культур, о поликультурности содержания образования высшей школы. Поликультурное образование студентов вуза формирует представление о многообразии культур как России, так и других стран; формирует культуру общения, диалога; воспитывает толерантное отношение к культурным различиям, равенству культур; становится отправной точкой воспитания, и осуществляется в условиях, отражающих совокупность возможностей образовательной среды: культурологические знания, этические, рефлексивные условия поликультурной среды; использование

адекватных, интерактивных методик обучения и воспитания в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Панькин А.Б., Чжэн Фань, Малая А.Г. Формирование поликультурного сознания иностранных студентов в процессе межкультурного диалога // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 494-501.

Ключевые слова

Поликультурное сознание, иностранные студенты, поликультурная, полиэтническая среда вуза, межкультурный русско-китайский диалог, образование.

Введение

Актуальность темы исследования, обусловлена современными глобальными требованиями к образованию, смещением акцентов на межэтнические коммуникации, межкультурный диалог, в условиях взаимодействия культур современного полиэтнического мира. Увеличивается потребность в личностях, обладающих высоким уровнем поликультурного сознания, способных жить в полиэтническом мире, решать задачи в процессе межкультурного общения.

Несмотря на актуальность проблемы, исследований, посвященных формированию поликультурного сознания студенческой молодежи явно недостаточно, и в них, не нашла отражения содержательная характеристика понятия «поликультурное сознание».

Методологическими основами исследования проблемы формирования поликультурного сознания студентов являются: аксиологический и культуросообразный подходы (М.М. Бахтин [Бахтин, 1995], В.С. Библер [Библер, 1997], А.П. Валицкая [Валицкая, 1997], Д.С. Лихачев [Лихачев, 2006]); современные теории личности (К.А. Абульханова-Славская [Абульханова-Славская, 1995], А.Г. Асмолов [Асмолов, 2010], Е.В. Бондаревская [Бондаревская, 2011], А.Н. Леонтьев [Леонтьев, 2003], В.В. Сериков [Сериков, 2012]); поликультурная модель исследования ценностей культур и народов (В.П. Борисенков [Борисенков, 2006], Г.Н. Волков [Волков, 2011], М.С. Каган [Каган, 1996], Л.Л. Супрунова [Супрунова, 2015]); этические идеи философии ненасилия (Будда [Ольденбург, 2017], М. Ганди [Ганди, 2015]); концепции формирования поликультурного сознания личности (Г.Д. Дмитриев [Дмитриев, 1999], В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова [Макаев, Малькова, Супрунова, 1999]); концепция этнокультурной коннотации образования (А.Б. Панькин [Панькин, 2016]).

Новизна исследования: уточняется содержательная характеристика понятия «поликультурное сознание»; разрабатываются критерии сформированности поликультурного сознания иностранных студентов в поликультурной среде; определяются условия формирования поликультурного сознания иностранных студентов в процессе вузовского образования.

Научная и практическая значимость результатов исследования заключаются в: систематизации форм и методов поликультурного образования иностранных студентов; обосновании значимости иностранных языков, для формирования, поликультурного сознания студентов в поликультурной среде; системе поликультурного образования иноязычной студенческой молодежи, которая может быть использована высшей профессиональной школой, а также в системе повышения квалификации работников образования.

Основная часть

Деятельность человека проектируется сознанием, предполагающим рефлексию мира и самого себя, детерминированную языком, на котором он говорит, ориентированной на критическое осмысление чувств и ценностей, во взаимосвязи с собственным мировоззрением. Изучающие иностранный язык, подвергают рефлексии свою культуру, развивают свои духовные силы, трансформируют языковое сознание, языковую картину мира, в полилингвальное, поликультурное сознание, прогнозируют процесс межкультурного общения.

«Поликультурное сознание» это способность человека к осмыслению своеобразия ценностей различных культур; эмпатийные отношения с их носителями; решение проблем межличностного взаимодействия в условиях поликультурного, полиэтнического сообщества.

Поликультурное сознание студентов, формируется в ситуации гуманного поведения, в процессе реализации позитивных факторов, отношений личностных ценностей; преодолением сформировавшихся стереотипов; решением межэтнических проблем; актуализацией межкультурных знаний; ориентацией в феноменах межэтнических ценностей; преодолением конфликтности и др.

В современной системе профессионального образования Российской Федерации, увеличивается международный обмен студентами и преподавателями, реализуются совместные исследования, научные проекты. Заметно увеличилась динамика общего количества иностранных граждан, обучающихся в Российской Федерации, в том числе, в ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», одним из приоритетных векторов развития международных научно-образовательных связей которого, является взаимодействие с Китайской Народной Республикой, в области учебной деятельности, реализация программ академических, научных обменов и стажировок.

Нами, на базе Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова, среди китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, было проведено исследование процесса формирования поликультурного сознания иностранных студентов.

В начале исследования, студентам была предложена анкета, для выявления исходного уровня сформированности их поликультурного мировоззрения. Анкетирование показало, что: студенты не осознают себя носителями поликультурного сознания, слабо представляют средства культуры, только 19% студентов смогли обыденными словами объяснить, что такое «поликультурность», не видят проявлений поликультурности в своей повседневной жизни; 86% студентов не могут перечислить и тем более объяснить значение своих народных праздников, но имеют огромное желание узнать больше о традициях других народов; 74% опрошиваемых не смогли объяснить, что входит в общекультурные ценности, назвать ценности своего народа, историю и традиции своей семьи, нет четкого понимания значения общекультурных традиций в современной жизни. У большинства студентов низкий или средний уровень сформированности поликультурного, толерантного мировоззрения, необходимого для межличностного общения.

На следующем этапе, в течение учебного года, проводилась аудиторная и внеаудиторная работа по поликультурному образованию, формированию поликультурного сознания китайских студентов, изучающих русский язык, включающая в себя: культурологические знания, формирование представлений о многообразии культур Китая, России, и за их пределами; организацию ситуаций общения с представителями различных культур, этносов обучающихся в Калмыцком университете; воспитание толерантного отношения к культурным различиям, равенству культур.

Образовательная среда аудиторной и внеаудиторной деятельности, предусматривает решение проблем поликультурного воспитания в процессе овладения учебных предметов, в процессе прохождения различных практик, во внеурочное время.

В процессе изучения русского языка, который представляет собой особую ценность для обучаемого, происходит овладение российской культурой, духовными ценностями, знакомство с бытом, культурой, искусством, предполагает высокое развитие мышления, чувств, отношения к русской культуре, умения общаться с представителями иных культур. Студент погружается в контекст общечеловеческой культуры, на русском языке, развивает в себе способность жить совместно в полиэтническом обществе.

В учебном процессе, классическая система подачи учебного материала совмещается с игровыми приемами, которые, помогают «вхождению» в систему национальных особенностей коммуникативного поведения русских, китайцев, калмыков, дают возможность регулировать поведение студентов в отдельности, формируют умение поставить себя на место другого человека.

На занятиях применяются: учебные задачи, формирующие навыки разрешения конфликтных ситуаций; ролевые игры, предполагающие отработку речевых средств, коммуникативного поведения; тренинги, ознакомления студентов с межкультурными различиями в межличностных отношениях, обучения тому, как носители разных культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности; поведенческий тренинг, «проигрывание» корректных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации.

Применяются словесные и наглядные методы обучения; стимулирования и релаксации; этнокультурная коннотация содержания образования учебных дисциплин, лекции проблемного содержания: «культура общения в поликультурной среде», «проблемы поликультурной среды», семинаров, дискуссий; используются интерактивные образовательные технологии: компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, электронные презентации, информационный ресурс сети Интернет.

Наиболее эффективные реализуемые методы: кросскультурный - синхронное изучение культуры изучаемого языка, выявляющий общее и особенное, сходства и различия культур; метод эмоционального переживания; метод рефлексии - определение своей позиции к межэтническим отношениям; игровые методы, с этнокультурным содержанием; беседа направленная на анализ информации, умение слышать, отделять эмоциональное от рационального.

В практической деятельности, реализуются задания направленные на усвоение образцов коммуникативного поведения; обогащение вербального опыта; приобретение опыта взаимоотношений с людьми другой национальности; структурирование наиболее типичных ситуаций взаимодействия; искренность и непосредственность; заинтересованность и сосредоточенность на взаимодействии с партнерами, проникновение в их чувства и мысли.

У обучаемых формируются компоненты иноязычной коммуникативной компетентности: культуроведческое направление обучения; приобщение студентов к российской культуре; включение студентов в диалог культур России и Китая; обучение иностранному (русскому) языку на основе сравнительно сопоставительного анализа родной (китайской) и неродной (русской) культуры.

Внеаудиторная деятельность, организуется со студентами для удовлетворения их потребностей в содержательном досуге, полезной социальной деятельности, для этого

проводятся: вечера дружбы, встречи с иностранными студентами; «круглые столы» – «как избежать недоразумений в поликультурной среде», диспут «каково быть иностранцем в Российском национальном регионе?», студенческие конференции, волонтерская деятельность, языковые олимпиады с поликультурно-ориентированным материалом и др., реализуются различные аутотренинговые формы, диалог культур. Каждый, осваивая культурные пласты, проводя диалог между ними, как «сочетание неслиянных голосов» (М.М. Бахтин), делает открытия в них и в самом себе, переживая при этом пробуждение новых умственных и душевных сил, соответствующие области культуры становятся «его миром», пространством возможной самореализации в поликультурной среде.

Студенты читают, участвуют в дискуссиях, смотрят фильмы, занимаются практической деятельностью, выполняют проекты на тему взаимодействия между людьми, участвуют в межкультурных тренингах. Реализуется проект: «Созвездие культур», в котором участвуют калмыки, китайцы, казахи, русские, корейцы и киргизы. В результате, собраны обряды, праздники, блюда и пр., культурных традиций разных стран и народов. Такое направление позволяет ориентироваться на овладение студентами культурой, как неперемное условие интеграции в иные культуры; воспитание в духе межнационального общения на основе диалога и сотрудничества.

Выделенные результаты для сравнения в начале и после окончания исследования, показали положительную динамику роста уровня сформированности поликультурного сознания личности студентов. До 29% увеличилось количество студентов с высоким уровнем, повысилось количество студентов на среднем уровне 40%, уменьшилось количество студентов с низким уровнем до 31%. Поликультурное сознание китайских студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному значительно повышается.

Поликультурно компетентным рассматривается такой студент, который обладает хорошими знаниями, основными идеями и ценностями не только своего этнокультурного сообщества и разделяет их, но и старается усвоить знания об особенностях людей представителей различных культур и страны усвояемого языка.

Показателями сформированности поликультурного сознания иностранных студентов являются: знания истории, традиций и культуры народов; духовное сотрудничество; формирование этических качеств; толерантное отношение к языку и культуре других народов; эмоционально-волевая готовность к равноправному диалогу, общению; систематическая работа студентов, по освоению культурологических знаний; наличие этических, рефлексивных условий; воспитание позитивного отношения к равенству культур; владение собственными эмоциями, чувствами; использование интерактивных методик; аудиторная и внеаудиторная деятельность студентов, в условиях диалога культур.

Заключение

Анализ литературы по проблеме исследования позволил определить содержание категории «поликультурное сознание»: уважение человеческой личности, независимо от его этнокультурной принадлежности; стремление к самореализации в поликультурном пространстве; эмпатийные отношения между людьми. Сознание детерминированное родным языком, в процессе овладения иностранным языком формирует поликультурное сознание, преобразует межкультурное пространство, способствует решению межкультурных задач,

проблем межличностного взаимодействия, что приобретает особую значимость в условиях полиэтничного сообщества.

Поликультурное образование студентов вуза формирует представление о многообразии культур как России, так и других стран; формирует культуру общения, диалога; воспитывает толерантное отношение к культурным различиям, равенству культур; становится отправной точкой воспитания, и осуществляется в условиях, отражающих совокупность возможностей образовательной среды: культурологические знания, этические, рефлексивные условия поликультурной среды; использование адекватных, интерактивных методик обучения и воспитания в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М.: Наука, 1995. 214 с.
2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 107.
3. Бахтин М.М. Человек в мире слова. М., 1995. 586 с.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
5. Бондаревская Е.В. Поиск путей возрождения российской духовности и нравственности в контексте интеграционного подхода // Сибирский учитель. 2011. №3 (76). С. 26-32.
6. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. 458 с.
7. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. №3. С. 15-19.
8. Волков Г.Н. Педагогика жизни. Чебоксары, 2011. 335 с.
9. Ганди М.К. Моя жизнь. М.: Азбука, 2015. 750 с.
10. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. С. 34.
11. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Метрополис, 1996. 414 с.
12. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения. М., 2003. Т. 1. 256 с.
13. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб., 2006. 560 с.
14. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 6.
15. Ольденбург С.Ф. Будда. Жизнь, деяния и мысли великого учителя. М.: Центрполиграф, 2017. 224 с.
16. Панькин А.Б. Формирование человека культуры в системе этнокультурной коннотации содержания образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. №1(105). С. 46-50.
17. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
18. Супрунова Л.Л. Сравнительная педагогика. М.: Академия, 2015. 233 с.

Formation of multicultural consciousness of foreign students in the process of intercultural dialogue

Arkadii B. Pan'kin

Doctor of Pedagogy,
Professor,

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
358000, 11, Pushkina st., Elista, Russian Federation;
e-mail: snega_domin@mail.ru

Fan Zheng

Master of Pedagogy, Associate Professor,
Director of Student Affairs Office,
Manzhouli Institute, Inner Mongolia University,
010021, Hohhot, Inner Mongolia Autonomous Region, People's Republic of China;
e-mail: shepherdess9999@163.com

Anna G. Malaya

Postgraduate,
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
358000, 11, Pushkina st., Elista, Russian Federation;
e-mail: Annapersonal@mail.ru

Abstract

The article discusses the process of formation of multicultural consciousness of Chinese students studying Russian as a foreign language at the Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. The study shows that in the process of mastering a foreign (Russian) language, there is a constant reflection of the native, Chinese culture, contributing to a more accurate determination of one's place in the spectrum of cultures. The development of multicultural consciousness of foreign-language students, in the process of ethnocultural connotation of the content of education, is carried out through the assimilation of knowledge about ethnic cultures, the development of skills to build relationships with others on a tolerant basis, expanding understanding of the essence of languages and cultures, of the multicultural content of higher education. Multicultural education of university students forms an idea of the diversity of cultures of both Russia and other countries; forms a culture of communication, dialogue; fosters a tolerant attitude to cultural differences, equality of cultures; becomes the starting point of education, and is carried out in conditions that reflect the totality of the educational environment: cultural knowledge, ethical, reflective conditions of a multicultural environment; the use of adequate, interactive methods of training and education in the process of classroom and extracurricular activities.

For citation

Pan'kin A.B., Zheng Fan, Malaya A.G. (2019) Formirovanie polikul'turnogo soznaniya inostrannykh studentov v protsesse mezhkul'turnogo dialoga [Formation of multicultural consciousness of foreign students in the process of intercultural dialogue]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 494-501.

Keywords

Multicultural consciousness, foreign students, multicultural, polyethnic environment of the university, intercultural Russian-Chinese dialogue, education.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1995) Tipologiya lichnosti i gumanisticheskii podkhod [Typology of personality and the humanistic approach]. In: *Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoi teorii* [Humanistic problems of psychological theory]. Moscow: Nauka Publ.

2. Asmolov A.G. (2010) *Strategiya i metodologiya sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniya* [Strategy and methodology of socio-cultural modernization of education]. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 4, p. 107.
3. Bakhtin M.M. (1995) *Chelovek v mire slova* [Man in the words' world]. Moscow.
4. Bibler V.S. (1997) *Na granyakh logiki kul'tury: kniga izbrannykh ocherkov* [On the brink of the logic of culture: a book of selected essays]. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo Publ.
5. Bondarevskaya E.V. (2011) *Poisk putei vrozozhdeniya rossiiskoi dukhovnosti i npravstvennosti v kontekste integratsionnogo podkhoda* [Search for ways to revive Russian spirituality and morality in the context of an integration approach]. *Sibirskii uchitel'* [Siberian teacher], 3 (76), pp. 26-32.
6. Borisenkov V.P. (2006) *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya* [Multicultural educational space of Russia: history, theory, design basics]. Moscow: Pedagogika Publ.
7. Dmitriev G.D. (1999) *Mnogokul'turnoe obrazovanie* [Multicultural education.]. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ.
8. Gandhi M.K. (1955) *The Story of My Life*. Educa Books.
9. Kagan M.S. (1996) *Filosofiya kul'tury* [The philosophy of culture]. St. Petersburg: Metropolis Publ.
10. Leont'ev A.N. (2003) *Psikhologicheskie voprosy soznatel'nogo ucheniya* [Psychological issues of conscious learning]. In: *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow. Vol. 1.
11. Likhachev D.S. (2006) *Izbrannye trudy po russkoi i mirovoi kul'ture* [Selected works on Russian and world culture]. St. Petersburg.
12. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. (1999) *Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoi shkoly* [Multicultural education as an urgent problem of the modern school]. *Pedagogika* [Pedagogy], 4, p. 6.
13. Ol'denburg S.F. (2017) *Budda. Zhizn', deyaniya i mysli velikogo uchitelya* [The life, deeds and thoughts of a great teacher]. Moscow: Tsentrpoligraf Publ.
14. Pan'kin A.B. (2016) *Formirovanie cheloveka kul'tury v sisteme etnokul'turnoi konnotatsii sodержaniya obrazovaniya* [The formation of a person of culture in the system of ethnocultural connotation of the content of education]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Series of Pedagogy and Psychology], 1(105), pp. 46-50.
15. Serikov V.V. (2012) *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* [Personal development in the educational process]. Moscow: Logos Publ.
16. Suprunova L.L. (2015) *Sravnitel'naya pedagogika* [Comparative pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ.
17. Valitskaya A.P. (1997) *Filosofskie osnovaniya sovremennoi paradigmy obrazovaniya* [The philosophical foundations of the modern paradigm of education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 3, pp. 15-19.
18. Volkov G.N. (2011) *Pedagogika zhizni* [Pedagogy of life]. Cheboksary.

UDC 374.3

Problem of formation in adolescents readiness to select living strategies in additional education institutions

Olesya A. Podol'skaya

Senior Lecturer,
Bunin Yelets State University,
399770, 28, Kommunarov st., Yelets, Russian Federation;
e-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Annotation

The article investigates and analyzes the main features of adolescents' readiness to choose life strategies in institutions of additional education. The study represents the implementation of the author's program "Life Planning", which consists of several stages: equipping adolescents with knowledge of the essence of life strategies; providing adolescents with the opportunity to master the skills to implement life strategies; the formation of the motivation for choosing life strategies and skills of goal-setting and reflexive activity; determining the balance of personal qualities on the basis of self-analysis and self-esteem. As criteria, the author highlights: awareness of the nature of life strategies and their importance for the modern man; availability of ideas about how to implement life strategies and self-determination of life strategies; the ability to be guided when choosing life strategies motives of civil and personal orientation; possession of goal setting skills as a basis for understanding the prospects for the correct choice of life strategies; skills of reflective activity. The article describes and presents the results of studying the readiness of adolescents to choose life strategies in institutions of additional education. The proposed activity on the formation of adolescents' readiness to choose life strategies in practice allowed to obtain a positive result.

For citation

Podol'skaya O.A. (2019) K probleme formirovaniya u podrostkov gotovnosti k vyboru zhiznennykh strategii v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Problem of formation in adolescents readiness to select living strategies in additional education institutions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 502-507.

Keywords

The willingness of adolescents to the choice of life strategies, the formation of readiness to the acquisition of life policies, life strategy, institutions of additional education; adolescents.

Introduction

Modern society is more insistently demanding from the education system high-quality training of the younger generation to be ready to solve complex political, economic and social problems. As noted in the message of the President of the Russian Federation V.V. Putin's Federal Assembly of the Russian Federation (March 1, 2018) "From birth, children need to inculcate readiness for changes, for creative search, and to teach teamwork. It is necessary to strengthen the holistic system of support and development of the creative abilities and talents of the younger generation".

A certain responsibility in the upbringing of a creative person lies with the institutions of additional education. They should contribute to "self-improvement and self-development of the individual, the formation of motivation for knowledge, creativity, work, sports, familiarization with universal human values". With all the diversity of the content of various forms of work in institutions of additional education, the general and most important for them should be the activity on the formation of adolescents a clear idea and ability to choose life strategies. Formation of this quality will be the basis for determining the line of conduct, the correct moral choice of a teenager both in the present and in the future.

This article presents the problem of formation in adolescents of readiness for the choice of life strategies in the conditions of institutions of additional education. The study is the implementation of the author's program "Life Planning". In the study of the designated problem, we proceeded from the well-known statements on the essence of the concepts "life strategies", "the choice of life strategies" presented in the works of K.A. Abulkhanova-Slavskaya [Abulkhanova-Slavskaya, 2001], A.A. Beletskaya [Beletskaya, 2012], O.S. Vasilyeva [Vasilyeva, 2002], A.A. Volokitina [Volokitina, 2011], E.I. Golovakha [Golovakha, 1989], G.A. Elnikova [Elnikova, 2008], M.B. Marinov [Marinov, 2008], N.F. Naumova [Naumova, 1982], Y.M. Reznik [Reznik, 1995] and others. The researchers' data unites the understanding of this phenomenon as a person having prospects for their own development.

Main part

Adolescents' readiness to choose life strategies is considered by us as a level of personality development, characterized by the formation of such qualities as: awareness of life strategies in a range of ways, knowledge of ways to implement life strategies, motives for choosing life strategies, goal-setting skills and reflexive activities.

The author's program involved the organization of work on the formation of adolescents' readiness to choose life strategies in several stages. On the first, the present level of readiness of adolescents to choose life strategies was determined. As criteria were highlighted: awareness of the nature of life strategies and their importance for the modern person (information obtained from television programs, from teachers, school and fiction); availability of ideas about how to implement life strategies and self-determination of life strategies; the ability to be guided when choosing life strategies by the motives of civil (a person implementing life strategies is more useful to society) and personal orientation (the formation of life strategies contributes to the correct definition of professional, communicative, family plans, etc.); possession of goal setting skills as a basis for understanding the prospects for the correct choice of life strategies; skills of reflexive activity (self-analysis, self-assessment of existing qualities contributes to the formation of the ability to determine the balance of these qualities and the vision of not sufficiently formed qualities).

The characterized groups of adolescents in their attitude to the choice of life strategies were identified by the methods of conversation, observation, rating, ranking and assigned to the previously selected levels.

In quantitative terms, the groups are represented as follows: with the level “above average” - 30% of adolescents, with “average” - 45% of children, with the level “below average” - 25% of adolescents.

The next step in the implementation of the author's program was a formative experiment, as a result of which it was intended to increase the level of adolescents' awareness of life strategies, as well as their ability to implement them.

The formative experiment included several stages: 1) enrichment of adolescents with knowledge of the essence of life strategies and their implementation; 2) formation of the motivation for choosing life strategies; 3) formation of goal setting skills; 4) the formation of skills reflexive activity; 5) determining the balance of personal qualities on the basis of self-analysis and self-esteem.

In this article we will reveal the process of formation in adolescents of readiness to choose life strategies through their participation in circles and sections.

1. Enriching teenagers with knowledge about the essence of life strategies and the formation of their ways of implementing them. Purpose: to form a meaningful understanding of the essence of life strategies and ways of their implementation. Each form of participation of a teenager was carried out according to a pre-developed scheme.

Participation in circles. Work in circles was made up of several stages. At the first stage, the teachers held lectures on the content of the group's activities, the significance of the knowledge gained in the group for planning future life perspectives and plans. Classes were held by the method of conversation and mini discussions with teenagers.

At the second stage, adolescents were directly involved in the practical activities of the group. In the process of participation of adolescents in the circle, skills of goal-setting, motives for the implementation of life strategies, skills of reflexive activity (self-analysis, self-assessment) were formed.

Periodically, once every 3 months, monitoring was conducted among adolescents to identify their theoretical knowledge, practical skills in the chosen type of activity of a certain circle and interests to participate in this circle.

At the third stage, a final lesson was held, which made it possible to obtain information about the knowledge and skills acquired by adolescents. The teacher determined the presence of balance, goal setting, motives for the implementation of life strategies, skills of reflective activity in adolescents as indicators of readiness for the choice of life strategies.

To sum up, the technology of formation of readiness among adolescents to choose life strategies included: lectures, conversations and debates organized by a teacher to convince adolescents of the importance and significance of participating in a circle for building future life plans; the practical work of adolescents in mastering the content of the activity of a certain circle; self-analysis and self-assessment of knowledge and skills obtained by adolescents and identifying their balance of skills in goal-setting, reflexive activity and the presence of motives for their use in future life prospects.

For example, we will reveal the activities of the local history group in shaping teenagers' readiness for choosing life strategies. At the first stage, the teacher explains the role and importance of the skills of organizing local history activities in determining future life prospects. At the second stage, adolescents acquire knowledge about the essence of local history and the ability to organize local history activities. Moreover, the emphasis is on adolescents' awareness of the importance of the knowledge and skills gained in determining their future course of life, the ability to formulate the goal

of the upcoming activity, and the ability of reflexive activity. At the third stage, the study of self-analysis and self-assessment of adolescents of the level of knowledge and skills of local history activities and their awareness of the need for this knowledge and skills in the construction of further life path is carried out.

Similarly, a scheme was developed for the participation of adolescents in the work of the section, which involved the acquisition of knowledge and skills in the profile of the selected section and at the same time the formation of adolescents understanding of the importance of participation in the section to build a future life path. For example, we present the work of the sports section. At the first stage, the teacher explains the role and importance of sports organization skills in determining future life prospects. At the second stage, teenagers master the skills to perform and organize sports activities. The main emphasis is on the awareness of adolescents of the importance of the skills in determining their future life path, the ability to formulate the purpose of the upcoming activities, and the ability to reflexive activities. The third step refers to the study of introspection and self-evaluation of adolescents of the proficiency skills of athletic activities and their awareness of the necessity of these skills in building his future life.

2. The activity of teachers in shaping the readiness of adolescents to choose life goal setting, reflexive activity and the motivation for choosing life strategies. The effectiveness of the carried out formative experiment was clearly confirmed by the control experiment. The content of the control experiment was similarly ascertaining, and the quantitative indicators were significantly superior to the latter: the level "above average" was found in 45% of adolescents, "average" in 40% of children, and the level "below average" in 15% of adolescents.

Conclusion

These materials indicate that as a result of the experimental work carried out, the number of adolescents with the "below average" level decreased, the number of children with the "above average" level of readiness for choosing life strategies increased. The positive dynamics in adolescents' readiness to choose life strategies, which was found during the control phase, is justified by the implementation of a set of pedagogical conditions during the experimental work:

- the content of the educational process of institutions of additional education was focused on the harmonization of the components of the phenomenon of "life strategies";

- teachers have the knowledge and skills to organize the process of formation of adolescents' readiness for choosing life strategies, their awareness of the importance for adolescents of being ready for choosing life strategies;

- approval of the psychological compatibility of teachers and adolescents on the basis of taking into account the individual characteristics of the students;

- maintaining faith in success: encouraging confidence in success, expressing approval of the teacher, expressing each other appreciation and approval for support.

To sum up, the study showed that the implementation of the author's program "Life planning" allowed to achieve significant results in the formation of adolescents' readiness to choose life strategies, which was achieved by the skillful meaningful guidance of the teacher.

References

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. (2001) *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow: Mysl'. - 299 p.

2. Beletskaya A.A. (2012) Osobennosti zhiznennykh strategij uchashchihsya starshih klassov: kross – kul'turnyj aspect [Features of life strategies of high school students: cross - cultural aspect]: avtoref. dis. kand. psih. nauk [abstract of the thesis of the candidate of psychological sciences]. Moscow. - 24 p.
3. Vasilyeva, O.S., Demchenko, E.A. (2002) Izuchenie osnovnykh harakteristik zhiznennoj strategii cheloveka [The study of the main characteristics of a person's life strategy] In: Voprosy psihologii [Questions of psychology]. № 4. - pp. 74-85.
4. Volokitina A.A. (2011) Zhiznennye strategii molodezhi v usloviyah professional'nogo vybora [Life strategies of youth in terms of professional choice]: avtoref. dis. kand. soc. nauk [abstract of the thesis of the candidate of social sciences]. Moscow. - 19 p.
5. Golovakha E.I. (1989) Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life perspective and professional self-determination of young people]: avtoref. dis. kand. ped. nauk [abstract of the thesis of the candidate of pedagogical sciences]. Kiev. - 34 p.
6. Elnikova G.A., Aliyev S.I. (2008) Zhiznennye strategii molodezhi: teoreticheskij i metodologicheskij analiz [Life strategies of youth: theoretical and methodological analysis]. Belgorod: Cooperative Education. - 245 p.
7. Marinov M.B. (2008) Strategii zhizni lichnosti v individualiziruyushchemsya obshchestve [Personal life strategies in an individualizing society]: avtoref. dis. dok. filos. nauk [abstract of the thesis of the doctor of philosophical sciences]. Rostov-on-Don. - 43 p.
8. Naumova N.F. (1982) Celepolaganie kak sistemnyj process [Targeting as a system process]. - Moscow: VNIISI. - 65 p.
9. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 01.03.2018 [Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of 01.03.2018]. URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/
10. Reznik, T.E., Resnick, Y.M. (1995) Zhiznennye strategii lichnosti: poisk al'ternativ [Personality life strategies: search for alternatives]. Moscow: Business assistance. - 69 p.

К проблеме формирования у подростков готовности к выбору жизненных стратегий в учреждениях дополнительного образования

Подольская Олеся Александровна

Старший преподаватель,
кафедра дошкольного и специального образования,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
399770, Российская Федерация, Елец, ул. Коммунаров, 28;
e-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Аннотация

В статье исследованы и проанализированы основные особенности готовности подростков к выбору жизненных стратегий в учреждениях дополнительного образования. Исследование представляет собой реализацию авторской программы «Планирование жизненного пути», состоящую из нескольких этапов: вооружение подростков знаниями о сущности жизненных стратегий; предоставление подросткам возможности овладеть умениями реализовывать жизненные стратегии; формирование мотивации выбора жизненных стратегий и умений целеполагания и рефлексивной деятельности; определение баланса имеющихся качеств личности на основе самоанализа и самооценки. В качестве критериев автор выделяет: осведомленность о характере жизненных стратегиях и значимости их для современного человека; наличие представлений о способах реализации жизненных стратегий и самостоятельном определении жизненных стратегий; умение руководствоваться при выборе жизненных стратегий мотивами гражданской и личностной направленности; владение умениями целеполагания как основы осознания перспективности правильного выбора жизненных стратегий; умениями рефлексивной деятельности. Описаны и

представлены результаты изучения готовности подростков к выбору жизненных стратегий в учреждениях дополнительного образования. Предложенная деятельность по формированию у подростков готовности к выбору жизненных стратегий на практике позволила получить положительный результат.

Для цитирования в научных исследованиях

Подольская О.А. К проблеме формирования у подростков готовности к выбору жизненных стратегий в учреждениях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 502-507.

Ключевые слова

Готовность подростков к выбору жизненных стратегий, формирование готовности к овладению жизненными стратегиями, жизненная стратегия; учреждения дополнительного образования, подростки.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 2001.- 299с.
2. Белецкая А.А. Особенности жизненных стратегий учащихся старших классов: кросс – культурный аспект: автореф. дис. канд. псих. наук. – Москва, 2012. – 24 с.
3. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. - 2002. - № 4. - С. 74-85.
4. Волокитина А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора: автореф. дис. канд. соц. наук. – Москва, 2011. – 19 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 1989. – 34 с.
6. Ельникова Г.А., Алиев Ш.И. Жизненные стратегии молодежи: теоретический и методологический анализ. – Белгород: Кооперативное образование, 2008. – 245 с.
7. Маринов М.Б. Стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе: автореф. дис. док. филос. наук. – Ростов -на - Дону, 2008. – 43 с.
8. Наумова Н.Ф. Целеполагание как системный процесс. – М.: ВНИИСИ, 1982. – 65 с.
9. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/
10. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. - М.: Деловое содействие, 1995. – 69 с.

УДК 377

Модель формирования готовности к профессиональному самоопределению у лиц с ограниченными возможностями здоровья

Плетенева Ирина Финогеновна

Доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и образовательных технологий,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
399770, Российская Федерация, Елец, ул. Коммунаров, 28;
e-mail: pleteneva.if@mail.ru

Емельянова Ирина Дмитриевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
399770, Российская Федерация, Елец, ул. Коммунаров, 28;
e-mail: iemelyanova64@mail.ru

Подольская Олеся Александровна

Старший преподаватель,
кафедры дошкольного и специального образования,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
399770, Российская Федерация, Елец, ул. Коммунаров, 28;
e-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проектированию модели формирования готовности к профессиональному самоопределению у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Многогранный анализ проблемы готовности подростков с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению позволил авторам выявить несостоятельность обоснованного и адекватного их здоровью выбора будущей профессии. Практически это приводит к тому, что значительная часть людей с психофизическими нарушениями занимается профессиональным трудом, к которому не только не проявляет интереса, но и не приспособлена. Это негативно сказывается на отношении к профессии и окружающим. Готовность подростка с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению рассматривается авторами статьи как сформированная потребность заниматься определенным видом труда. Проектируемая модель содержит целевой, содержательный и процессуально-технологический блоки.

Успех в достижении цели и реализации содержательного и процессуально-технологического блоков обеспечивают условия, в которых осуществляется педагогический процесс. Особую значимость в реализации модели приобретает субъектность, предполагающая оказание помощи подросткам с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в процессе жизненного и профессионального самоопределения.

Для цитирования в научных исследованиях

Плетенева И.Ф., Емельянова И.Д., Подольская О.А. Модель формирования готовности к профессиональному самоопределению у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 508-516.

Ключевые слова

Модель, профессиональное самоопределение, готовность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Введение

Переживаемые российским обществом новые исторические условия диктуют системе образования требование ориентироваться в воспитании молодого поколения на завтрашний день, где главное место займет личность, сочетающая социальную зрелость, широту кругозора и творческую активность. В этой ситуации педагогическая мысль XXI века обращена к решению серьезных проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья. В числе приоритетных выступает проблема готовности подростка с ОВЗ к профессиональному самоопределению.

Следует заметить, что в России, по данным Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, насчитывается 13,2 млн. лиц с ОВЗ. Это составляет около 10% населения страны, из них свыше 40% – трудоспособны.

Обращает на себя внимание довольно внушительный процент лиц, требующих внимания со стороны общества к обеспечению благоприятных, жизненно ценных условий, в ряду которых особое место принадлежит содействию в профессиональном самоопределении детей подросткового возраста с ОВЗ. Проблема самоопределения подростков широко представлена в трудах известных отечественных ученых: К.А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 2001], Е.И. Головахи [Головаха, 1989], Э.Ф. Зеера [Зеер, 2012], Е.А. Климова [Климов, 2006], О.В. Кузнецовой [Кузнецова, 2010], Н.С. Пряжникова [Пряжников, 2006] и др.

В коррекционной педагогике и психологии исследования проблем профессионального самоопределения, становления личности и трудоустройства лиц с ОВЗ проведены Г.В. Васенковым [Васенков, 2008], Е.О. Гордиевской [Гордиевская, 2009], Е.В. Муравьевой [Муравьева, 2009], Н.А. Романович [Романович, 2015] и др.

Изучение типологических особенностей при выборе профессии людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, отражено в работах Е.В. Ананьевой [Ананьева, 2011], А.А. Дыскина [Дыскин, 1996], Е.В. Свистуновой [Свистунова, 2011]; аспекты, связанные с социальной помощью, теорией и технологиями социальной работы в области профессиональной реабилитации и профессионального становления, трудоустройства инвалидов, представлены в трудах Е.Е. Бессарабовой [Бессарабова, 2012], С.Н. Кавокина [Кавокин, 2012], Д.Ф. Романенковой [Романенкова, 2013], Н.А. Романович [Романович, 2015] и др.

Основная часть

При всем том внимании, которое уделено лицам с ОВЗ в оказании им содействия в утверждении своего места в жизни, многие вопросы профессионального самоопределения лиц этой категории остаются не решенными. Проблема в том, что наблюдается несостоятельность подростка с ОВЗ делать обоснованный и адекватный его здоровью выбор профессионального труда. На практике это приводит к тому, что большая часть этой категории людей занимается профессиональным трудом, к которому не проявляет интереса, а это негативно сказывается на отношении к профессии, к окружающим.

Представляется, что наиболее значимым выступает сегодня вопрос готовности подростков с ОВЗ к профессиональному самоопределению. Сформированная готовность к профессиональному самоопределению – условие реализации потенциала ребенка с ограниченными возможностями здоровья и важное средство реабилитации и адаптации к жизни. Возникает необходимость формирования готовности к профессиональному самоопределению у лиц с ОВЗ в специальных учреждениях.

Цель данной статьи - спроектировать модель процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению у подростков с ОВЗ.

Готовность подростка с ОВЗ к профессиональному самоопределению рассматривается нами как сформированная потребность заниматься определенным видом труда с учетом имеющихся особенностей психофизического развития. Она основывается на владении ребенком знаниями о сущности профессиональных видов деятельности, наличии интереса к профессиональной деятельности, умении осуществлять адекватную оценку собственных возможностей в выполнении тех видов деятельности, которые являются привлекательными.

Процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению рассматривается в работе как подготовка к вхождению в систему профессиональных и социальных отношений уникального носителя культуры, субъекта познания, деятельности, творчества и общения. Данный постулат был положен в основу разработки модели формирования готовности к профессиональному самоопределению у подростков с ОВЗ.

В этих условиях возникает потребность изучения процесса профессионального самоопределения лиц с ОВЗ и поиск средств успешного осуществления данного процесса. Практическое решение проблемы лежит в создании технологии формирования у подростков рассматриваемой категории готовности к профессиональному самоопределению. Такой педагогической технологией выступает моделирование.

Процесс моделирования профессионального самоопределения лиц с ОВЗ предполагает создание модели на каждом самостоятельном этапе исследования. Каждая модель является продолжением предыдущей и основой для последующей (модель изучения профессиональных предпочтений детей с ОВЗ; модель процесса профессиональной консультации, профессионального отбора и профессиональной ориентации; модель педагогического сопровождения деятельности детей в обеспечении профессионального самоопределения; модель организации процесса профессионального самоопределения; модель процесса трудоустройства детей с ОВЗ; модель мониторинга результатов работы на каждом этапе).

Содержание компонентов модели определяется целями, задачами и функциями отдельного определенного этапа. Реализация модели будет осуществляться в условиях субъектности, предполагающей оказание помощи подросткам с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в процессе профессионального самоопределения. И потому правильно организованный

лично ориентированный процесс будет положительно влиять на профессиональный выбор подростков с ОВЗ, обеспечивая им возможность занять в жизни свое достойное место.

Разработанная модель профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья будет реализована в условиях регионального образовательного пространства, на основе принципов открытости и системного подхода, с учетом дифференциации видов ограничений развития. Структура предлагаемой модели определяется целью и включает содержательный и процессуально-технологический блоки, направленные на удовлетворение подростков с ОВЗ в профессиональном самоопределении и в дальнейшем эффективном трудоустройстве. При построении модели профессионального самоопределения лиц с ОВЗ мы учитывали содержательную и динамическую стороны.

Реализация модели будет осуществляться в условиях субъектности, предполагающей оказание помощи подросткам с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в процессе жизненного и профессионального самоопределения. Следовательно, правильно нацеленный лично ориентированный психолого-педагогический профориентационный процесс будет положительно влиять на профессиональный выбор подростков с ОВЗ, обеспечивая им возможность занять в жизни свое достойное место (рисунок 1).

Раскроем содержание компонентов модели.

Цель создания модели: подготовить подростков с ОВЗ к профессиональному самоопределению.

Задачи, направленные на реализацию цели:

- ознакомление подростков с ОВЗ с существующими профессиональными видами деятельности;
- обучение умениям анализа собственных возможностей для выполнения профессиональных видов деятельности;
- обучение умениям соотнесения собственных возможностей с требованиями к избранной профессиональной деятельности;
- формирование у подростков с ОВЗ представлений о сущности профессиональных умений (трудовых действиях; взаимодействии с партнерами; самооценке результатов деятельности).

Содержательный блок направлен на освоение созданной программы, «Планирование будущего жизненного пути лицами с ОВЗ» и включает этапы: 1) профконсультация и профдиагностика; 2) профпросвещение; 3) профвыбор.

На первом этапе рассматриваются проблемы:

1. Роль труда в развитии личности.
2. Классификации профессиональных видов деятельности, требования к каждому виду профессиональной деятельности.

На втором этапе изучаются проблемы:

1. Понятие о сущности самооценки пригодности к тому или иному виду деятельности.
2. Формирование умений оценки собственных возможностей с требованиями профессии.

На третьем этапе осуществляется практическое овладение умениями самооценки возможностей в выбранной профессии. Складывается представление о ее значимости и путях реализации в будущем. Активизируются процессы самонаблюдения, самовоспитания, саморегуляции; формируются мотивация выбора профессии и индивидуальная траектория готовности к профессиональному самоопределению.

Процессуально-технологический блок направлен на раскрытие методов работы на каждом этапе.

На первом этапе методы исследования: разъяснения, беседа, дискуссия.



Рисунок 1 – Модель формирования готовности к профессиональному самоопределению у подростков с ограниченными возможностями здоровья

На втором - практические методы по вооружению умениями изучения собственных возможностей в определенных видах деятельности: выбор подростками видов деятельности, отвечающих их интересам.

Методы исследования третьего этапа: беседа, анкетирование, тестирование, рейтинг, ранжирование.

Успешному достижению цели и эффективности реализации содержательного и процессуально-технологического этапов способствуют условия, в которых совершается педагогический процесс.

Педагогические условия формирования готовности к профессиональному самоопределению лиц с ОВЗ нами понимаются как совокупность обстоятельств осуществления данного процесса, способствующих его достижению цели с учетом ограничений здоровья подростков.

При выделении комплекса условий мы ориентировались на особенности профессионального самоопределения лиц с ОВЗ, а также на свойство педагогических условий положительно влиять на ход педагогического процесса и утверждать его результативность.

Такими педагогическими условиями были определены:

- формирование мотивации осознанного выбора профессиональной деятельности;
- дифференциация профориентационной работы с лицами с ОВЗ в зависимости от вида и степени ограничений их здоровья, уровня владения знаниями о профессиональной деятельности;
- создание индивидуальной траектории подросткам в овладении знаниями, первичными умениями и мотивацией избранной профессиональной деятельности.

Заключение

Таким образом, модель формирования готовности лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению позволяет осуществлять данный процесс на научной основе, прогнозировать и корректировать его, повышать эффективность. В результате реализации модели предполагается повышение уровня готовности лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 2001. - 299 с.
2. Бессарабова Е.Е. Социально-психологическая модель оптимизации трудоустройства инвалидов // Социальная политика и социология. 2012. – №3 (81). - С. 42-50.
3. Васенков Г.В. Педагогические аспекты становления профессионально-трудоустройства умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика. – 2008. – №1 (25). - С. 13-23.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 1989. – 34 с.
5. Гордиевская Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб, 2009. – 24 с.
6. Дыскин А.А. Социально-бытовая и трудовая реабилитация инвалидов и пожилых граждан. - М.: Логос. - 1996. - 224 с.
7. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. - Екатеринбург: Деловая книга, 2012. - 248 с.
8. Кавокин С.Н. Социальное управление процессом комплексной реабилитации инвалидов: автореф. дис. док. соц. наук. – М.: Моск. гос. соц. ун-т, 2012. – 25 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.
10. Кузнецова О.В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения: автореф. дис. канд. псих. наук. - Москва, 2010. – 26 с.
11. Муравьёва Е.В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика. - 2009. - №5(35) - С. 75-80.
12. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Феникс, 2006. – 256 с.
13. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль – 2013. – №4 (20).– С. 110-113.
14. Романович Н.А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. - Челябинск, 2015. – 25 с.

15. Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. - 2011. - №4. - С. 33-40.

Model of the formation of readiness for professional self-determination in persons with disabilities

Irina F. Pleteneva

Doctor of Pedagogy,
Professor,
Department of pedagogy and educational technologies,
Bunin Yelets State University,
399770, 28, Kommunarov st., Yelets, Russian Federation;
e-mail: pleteneva.if@mail.ru

Irina D. Emel'yanova

PhD in Pedagogy,
Associate professor,
Department of preschool and special education,
Bunin Yelets State University,
399770, 28, Kommunarov st., Yelets, Russian Federation;
e-mail: iemelyanova64@mail.ru

Olesya A. Podol'skaya

Senior Lecturer,
Bunin Yelets State University,
399770, 28, Kommunarov st., Yelets, Russian Federation;
e-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Abstract

The article is devoted to designing a model of the formation of readiness for professional self-determination among people with disabilities. A multifaceted analysis of the problem of the readiness of adolescents with disabilities to professional self-determination allowed the authors to identify the inconsistency of the choice of a future profession that is reasonable and adequate to their health. Practically, this leads to the fact that a significant part of people with psychophysical disorders is engaged in professional work, to which not only does not show interest, but also is not adapted. This negatively affects the attitude towards the profession and the people around. The readiness of a teenager with disabilities to professional self-determination is considered by the authors of the article as a formed need to engage in a certain type of work. The designed model contains targeted, informative and procedural-technological blocks. Success in achieving the goal and implementation of the substantive and procedural-technological blocks provide the conditions

in which the pedagogical process is carried out. Of particular importance in the implementation of the model is subjectivity, which involves assisting adolescents with disabilities and their families in the process of life and professional self-determination.

For citation

Pleteneva I.F., Emel'yanova I.D., Podol'skaya O.A. (2019) Model' formirovaniya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu u lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Model of the formation of readiness for professional self-determination in persons with disabilities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 508-516.

Keywords

Model, professional self-determination, readiness, children with disabilities.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. (2001) *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow: Mysl', 2001.- 299 p.
2. Bessarabova E.E. Social'no-psihologicheskaya model' optimizatsii trudoustrojstva invalidov (2012) [Social and psychological model of optimization of employment of disabled people]. In: *Social'naya politika i sociologiya* [Social policy and sociology]. №3 (81). pp. 42-50.
3. Vasenkov G.V. Pedagogicheskie aspekty stanovleniya professional'no-trudovogo obucheniya umstvenno otstalyh shkol'nikov (2012) [Pedagogical aspects of formation of professional and labor training of mentally retarded school students]. In: *Korrekcionnaya pedagogika* [Correctional pedagogics]. №1 (25). pp. 13-23.
4. Golovaha E.I. Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi (1989) [Vital prospect and professional self-determination of youth]: avtoref. dis. kand. ped. nauk [abstract of the thesis of the candidate of pedagogical sciences]. Kiev. - 34 p.
5. Gordievskaya E.O. Professional'naya proba v processe professional'noj orientatsii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak sredstvo ih professional'nogo samoopredeleniya (2009) [Professional test in the course of vocational guidance of persons with limited opportunities of health as means of their professional self-determination]: avtoref. dis. kand. ped. nauk [abstract of the thesis of the candidate of pedagogical sciences]. St. Petersburg. – 24 p.
6. Dyskin A.A. Social'no-bytovaya i trudovaya reabilitatsiya invalidov i pozhilyh grazhdan (1996) [Social and labor rehabilitation of disabled people and elderly citizens]. Moscow: Logos. - 224 p.
7. Zeer E.F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti (2012) [Professional and educational space of the personality]. Yekaterinburg: Business book. - 248 p.
8. Kavokin S.N. Social'noe upravlenie processom kompleksnoj reabilitatsii invalidov (2012) [Social management of process of complex rehabilitation of disabled people]: avtoref. dis. dok. soc. nauk [abstract of the thesis of the doctor of social sciences]. M.: Mosk. gos. soc. un-t. – 25 p.
9. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya (2006) [Psychology of professional self-determination]. Rostov – on – Don: Phoenix. – 512 p.
10. Kuznecova O.V. Psihologicheskie usloviya lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya podrostkov na etape vybora profilya obucheniya (2010) [Psychological conditions of personal and professional self-determination of teenagers at a stage of a profile of training]: avtoref. dis. kand. psih. nauk [abstract of the thesis of the candidate of psychological sciences]. Moscow. – 26 p.
11. Murav'yova E.V. Osobennosti razvitiya proforientatsionnoj napravlenosti umstvenno otstalyh shkol'nikov (2009) [Features of development of professional orientation orientation of mentally retarded school students]. In: *Korrekcionnaya pedagogika* [Correctional pedagogics]. №5 (35). pp. 75-80.
12. Pryazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie (2006) [Professional and personal self-determination]. Moscow: Feniks. – 256 p.
13. Romanenkova D.F., Romanovich N.A. Professional'naya orientatsiya abiturientov-invalidov i abiturientov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak neobhodimoe uslovie ih professional'nogo obrazovaniya (2013) [Vocational guidance of disabled entrants and entrants with limited opportunities of health as a necessary condition of their professional education]. In: *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [the Historical and social and educational thought]. №4 (20). pp. 110-113.
14. Romanovich N.A. Formirovanie gotovnosti invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya k professional'nomu samoopredeleniyu v processe dovuzovskoj podgotovki (2015) [Formation of readiness of disabled people and persons with limited opportunities of health to professional self-determination in the course of pre-university

-
- preparation]: avtoref. dis. kand. ped. nauk [abstract of the thesis of the candidate of pedagogical sciences]. – Chelyabinsk. – 25 p.
15. Svistunova E.V., Anan'eva E.V. (2011) Kompleksnyj podhod k proforientacii i profkonsul'tirovaniyu podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [An integrated approach to career guidance and professional consultation of teenagers with limited opportunities of health]. In: Sistemnaya psihologiya i sociologiya [System psychology and sociology]. №4. - pp. 33-40.

УДК 101.1.316 (09.00.12)**Мир детства в концепции педагогического исследования****Лихачева Светлана Андреевна**

Аспирант,
Институт психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
420111, Российская Федерация, Казань, ул. Мартына Межлаука, 1;
e-mail: 89377712013 Sun113@mail.ru

Аннотация

В соответствии с различными факторами ряд ученых разрабатывает собственную факторно-обусловленную концепцию детства. В этой статье мы рассмотрели процесс разработки концептуальных представлений о детстве, который описан в научной литературе. Знаменитая педагогическая теория Я. Корчака также включает в себя понятие детства. По словам Д.Б. Эльконина, течение детства у каждого человека, в первую очередь, связано с эпохой, в которой он живет. Принципы воспитания личности ребенка, характер влияния на социализацию внешних факторов связаны с историческим контекстом. Следующим фундаментальным подходом к изучению детства, который рассматривается в данном исследовании, является концепция детства Д.И. Фельдштейна. В концепции детства Ш.А. Амонашвили выдвигает на первый план исключительность каждого ребенка, что позволяет ему занимать свое собственное, ни одному другому не подходящее место в обществе. Для развивающейся личности принципиально важно получить социокультурный опыт не только у окружающих его взрослых, но и у сверстников. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев разработали концепцию детства, которая основана на убеждении, что внутренняя ценность возраста детей имеет фундаментальное значение для исследования. Известный современный психолог А.Б. Орлов сформировал концепцию, которую условно назвали «новая психология детства». В.Т. Кудрявцев, автор другой концепции детства, показал в своих научных работах совершенно оригинальный подход к изучению детства и детства как явления.

Для цитирования в научных исследованиях

Лихачева С.А. Мир детства в концепции педагогического исследования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 517-524.

Ключевые слова

Детство, концепция детства, теоретические подходы к детству, дошкольная педагогика, психология развития.

Введение

Современная теория образования строится на данных теории детства: дошкольный возраст играет особую роль для построения процесса обучения, воспитания, развития, отвечающего вызовам времени. В дошкольном образовании закладываются основы (психологические, педагогические, социальные, нравственные и др.) обучения в начальной и средней школы.

Постижение смысла феномена детства и его самоценности, то есть понимание того, ради чего каждому человеку дано детство – важнейшая задача современной педагогики. Ее решение позволяет обрести смысл и индивидуальный стиль педагогической деятельности, определить приоритетные направления обучения, воспитания и развития дошкольников.

На сегодняшний день очевидны противоречия между необходимостью учитывать потенциал прошлого (теории детства в истории педагогической мысли) для построения современных и перспективных моделей дошкольного образования, и отсутствием таких исследований в настоящее время.

Особую значимость имеет период с конца XX века до первых десятилетий XXI века, так как именно в этот период был осознан феномен детства.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать основные тенденции развития взглядов на теории детства в истории педагогической мысли конца XX начала XXI века.

Основная часть

Рассматривая понятие концепции детства, нужно отметить, что ни один из ученых в научной литературе не дает четкого определения этого термина, несмотря на то что есть достаточно объемный список таких концепций, которые развивались в научной мысли по принципу филогенетического развития. По этой причине в настоящей статье будет предпринята попытка формулировки собственного определения термина «концепция детства».

Концепция детства, таким образом, – это набор представлений конкретного ученого о социальных, психологических, педагогических и культурных особенностях, которые проявляются в детском возрасте и составляют единое, неделимое явление.

На основании многообразных факторов, многие ученые занимались разработкой факторно-обусловленной концепции детства. В данной статье мы рассмотрим и проанализируем различные концептуальные представления о детстве, которые представлены в научной литературе.

Известная педагогическая теория Я. Корчака представляет собой вполне сформированную концепцию детства. Я. Корчак считает, что ребенок, в принципе, вовсе не отличается от взрослого. Вся разница состоит в том, что он не зарабатывает деньги (что в современном мире уже не настолько актуально) и не так сильно интересуется эротическим компонентом познания [Корчак, 2007].

Поэтому, в соответствии с этим убеждением, Я. Корчак не считает нужным и возможным недооценивать роль детских лет в осознанной жизни каждого человека. По мнению ученого, детство не является стадией подготовки к настоящей полноценной жизни. Детство – это один из самых длительных, насыщенных ее этапах, полный всех тех же серьезных событий и проблем, что и другие, более взрослые этапы.

Данную концепцию детства можно обозначить как демократическую.

На наш взгляд важным подходом к детству, который попадает в сферу интересов данной статьи, является концепция детства В.В. Зеньковского. Ученый считал, что в практике изучения детства с психологической, социальной и культурной точек зрения достаточно часто совершается ошибка, которая заключается в том, что все исследователи пытаются анализировать детские поступки так, будто дети похожи на взрослых. По мнению В.В. Зеньковского, категорически нельзя рассматривать детей через призму стереотипов, которые связаны со взрослым миром [Амонашвили, 2001].

Ребенок еще только моделирует будущие социальные процессы через игру, пытается найти более или менее подходящие способы решения «взрослых» проблем. Но эмоциональное осмысление этих моделей у ребенка не может быть, как у взрослого. Его восприятие еще не развито таким образом, чтобы предсказать финал той или иной ситуации.

Поэтому детство, по мнению В.В. Зеньковского, должно рассматриваться через игру, ведь именно в ней каждый ребенок проявляет и свои поведенческие, и эмоциональные особенности.

Таким образом, концепция детства В.В. Зеньковского может быть названа эмоционально-игровой [там же].

Одна из первых значимых концепций детства принадлежала Д.Б. Эльконину, педагогические взгляды которого, фактически формировались под серьезным влиянием педагогической теории Л.С. Выготского [Князева, Маханева, 2012].

С точки зрения Д.Б. Эльконина, детство у каждого человека, в первую очередь, связано с эпохой, в которой он живет. Принципы воспитания личности ребенка, характер влияния на социализацию внешних факторов связаны с историческим контекстом.

В каждый исторический период, по словам Д.Б. Эльконина, существуют свои законы развития и социализации личности в детстве. Зачастую именно исторический контекст создает определенные препятствия для полного формирования личности, поскольку выделяет в качестве центральных, не духовные, а скорее жизненные потребности. Таким контекстом, например, может выступать война или серьезный экономический кризис.

Кроме того, в концепции Д.Б. Эльконина центральное место занимает ценность родительского участия в воспитании детей, которые должны передавать культурный опыт своим потомкам, сохранять преемственность поколений. Таким образом, концепцию детства Д.Б. Эльконина обозначают как культурно-историческую.

Следующим фундаментальным подходом к изучению детства, который заслуживает внимания в данном исследовании, является концепция детства Д.И. Фельдштейна [Джеймс, 2011].

Д.И. Фельдштейн рассматривает детство как динамический процесс, необходимый для подготовки человека к выполнению его функциональных обязанностей в обществе. Период детства, по словам ученого, включает в себя физическое и психическое становление, которое позволит в будущем выполнять определенные роли в обществе, воспроизводить и воспитывать следующее поколение.

Детство, согласно рассматриваемой концепции, подразумевает серьезное содержательное насыщение. Именно в этот период формируются модели всех общественных процессов. Накопление разного рода опыта, фиксация поведенческих стереотипов, понимание того, как необходимо реагировать на те или иные события – все эти навыки, полученные в период детства, по мнению Д.И. Фельдштейна, формируют способность человека существовать во взрослом мире.

Таким образом, концепцию детства, предложенную Д.И. Фельдштейном, можно назвать динамической.

Ш.А. Амонашвили, создавая свою концепцию детства, во многом согласился с Д.И. Фельдштейном, однако внес в понимание содержания данного возрастного периода как социально-психологического и социально-культурного явления свои оригинальные принципы [Абрамова, 2010].

В концепции детства Ш.А. Амонашвили на первый план выходит исключительность каждого ребенка, которая позволяет ему занимать собственное, никому более не подходящее место в обществе.

Важной особенностью данной концепции детства является тот факт, что ее автор в качестве центрального новообразования детского возраста выделяет смещение приоритетов среди факторов, детерминирующих развитие личности. Так, Ш.А. Амонашвили считал, что именно в детстве, в тот момент, когда физический рост стабилизируется и уже заложены все основные психические образования, социальное начало личности начинает доминировать над биологическим, что превращает неразумного ребенка в уже вполне самостоятельную зрелую личность.

Важным моментом в данной концепции является мысль о том, что для развивающейся личности принципиально важно получение социально-культурного опыта не только от взрослых, которые ее окружают, но и от таких же по возрасту личностей, т.к. не всегда родители или учителя могут дать ребенку в достаточно доступной форме все то, что легко передается между сверстниками.

Таким образом, концепцию детства, авторство которой принадлежит Ш.А. Амонашвили, можно назвать индивидуалистской [там же].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев представили собственную концепцию детства, которая основана на убеждении, что внутренняя ценность детства принципиально важна для исследований, поскольку именно в этот возрастной период личность развивается в большей степени, формируя образ самого себя [Дашкевич, 2016].

Развитие всех субстратов, которые впоследствии будут характеризовать личность и останутся фактически неизменными, определяет важность каждого дня, проведенного в детском возрасте.

Таким образом, концепцию детства В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева можно назвать психоаналитической.

Известный современный психолог А.Б. Орлов сформировал концепцию детства, которую условно назвал «новая психология детства» [Выготский, 1991].

Центральная идея этой концепции заключается в том, что ученый считает мир взрослых и детей абсолютно равными по важности существования в этом мире. Для него ребенок – это центр всех происходящих в его мирокосмосе событий. Принято считать, что детские проблемы не имеют такого важного глобального значения, как трудности, с которыми сталкиваются люди во взрослом возрасте, поскольку любая проблема ребенка решается с помощью родителей, педагогов и т.д.

А.Б. Орлов в полной мере не согласен с этим убеждением: для него ребенок приносит в этот мир не меньше важных событий, чем взрослый, а потому и проблемы его находятся на таком же важном и сложном уровне.

Таким образом, концепцию детства А.Б. Орлова можно назвать социально-семантической.

В.Т. Кудрявцев – автор еще одной концепции детства – показал в своих научных трудах совершенно оригинальный подход к изучению детского возраста и детства как явления. Так, ученый считал, что все иные концепции, которые были до него, являются упрощенными, в них

не хватает понимания истинного значения детства как явления принципиально важного для развития не одной конкретной семьи, но и для всего общества в целом [Выготский, 2013].

Ребенок, который появляется, по мнению В.Т. Кудрявцева, является «подарком космоса». Он «присылается» на Землю для достижения конкретных целей, связанных с развитием социума, обогащением культуры, созданием чего-то нового, крайне необходимого любому обществу.

Каждый ребенок, по мнению В.Т. Кудрявцева, выполняет важнейшие функции. Он не только является наблюдателем и потребителем культурных ценностей, но и их создателем. Получение способности создания культурного субстрата – основной результат периода детства.

Таким образом, концепцию детства, разработанную В.Т. Кудрявцевым, обозначим культурно-космологической.

Заключение

Существующие в российской и зарубежной психолого-педагогической науке концепции детства являются вариативными. Каждое дошкольное образовательное учреждение, каждая семья имеет возможность на современном этапе развития образования выбрать для себя наиболее приемлемую концепцию и взять за основу для разработки программ или направлений воспитания и образования дошкольников. На сегодняшний день при реализации российских основных образовательных программ дошкольного образования применяются только культурно-историческая, динамическая, психоаналитическая и эмоционально-игровая концепции детства.

Проблема заключается в том, что оптимальной универсальной модели детства на самом деле не существует и не может существовать, поскольку индивидуальность каждого ребенка может стать как адаптивным, так и дезадаптивным фактором принятия дошкольником той или иной концепции и, соответственно, построенной на ней программы дошкольного воспитания.

С этим связан тот факт, что многие современные дети категорически отказываются посещать дошкольные образовательные учреждения, придумывая многообразные ухищрения для того, чтобы остаться на воспитании дома (с бабушками, нянями и т.д.).

Советское прошлое России не позволяет искоренить в российском менталитете склонности к стандартизации: должно пройти достаточное количество времени, чтобы в дошкольных учреждениях сформировалась новая, демократическая модель воспитания детей, которая должна заключаться в следующем [Зеньковский, 1996]:

1. Снижение уровня контроля детей дошкольного возраста в направлении их поведения, особенностей развития, построения социальных связей.

2. Ликвидация стандартизации по возрастному или гендерному признаку: исключение из программ и стандартов понятий «знать», «уметь», формирование особой среды индивидуального развития для каждого ребенка вне зависимости от развития его способностей в тот или иной возрастной период.

Формирование инновационной концепции детства, которая будет учитывать все необходимые для полноценного, но при этом не стандартизированного развития дошкольника является задачей будущего.

Для ее решения необходимо постоянно разрабатывать методические рекомендации, основанные не только на современных методических материалах, которые педагоги и воспитатели применяют ежедневно на практике. Важно в данном контексте учитывать и

социально-политическую обстановку в стране, и основные тенденции развития культуры, и влияние СМИ и западных социальных институтов.

Понимание этого позволит создать для ребенка комфортную среду в образовательном процессе детского сада, обеспечить ему счастливое детство.

Библиография

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2010. 811 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2001. 367 с.
3. Бурменская Г. и др.: Хрестоматия по детской психологии. М., 2014. 656 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. Хрестоматия. СПб.: Питер, 2013. 632 с.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. №4. С. 5-18.
6. Дашкевич Л.В. Педагогические средства и методы социокультурного развития детей дошкольного возраста // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки. 2016. С. 239-245.
7. Джеймс У. Психология. М.: Академический проект, 2011. 318 с.
8. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
9. Князева О.А., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 304 с.
10. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2013. 416 с.
11. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Росмэн, 2007. 384 с.
12. Кравцова Е.Е. Педагогика и психология. М., 2012. 384 с.
13. Кудрявцев В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005. 390 с.
14. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2009. 276 с.
15. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2012. 460 с.
16. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. М.: Академия, 2002. 272 с.
17. Пурскалова Ю.В. Педагогические условия социокультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 306-308.
18. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2013. 400 с.
19. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика. М., 2014. 480 с.
20. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М., 2013. 335 с.
21. Харина Н.В. Педагогическое стимулирование творческого саморазвития обучающихся // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования. Казань, 2011. С. 455-461.
22. Ходусов А.Н. Педагогика воспитания. Теория, методология, технология, методика. М., 2016. 400 с.
23. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

The world of the childhood in the concept of a pedagogical research

Svetlana A. Likhacheva

Postgraduate,
Institute of Psychology and Education,
Kazan (Volga region) Federal University,
420111, 1, Martyna Mezhlauka st., Kazan, Russian Federation;
e-mail: 89377712013 Sun113@mail.ru

Abstract

In accordance with various factors, a number of scientists are developing their own factor-based concept of childhood. In this article, we reviewed the process of developing conceptual ideas about

childhood, which is described in the scientific literature. The famous pedagogical theory of J. Korzhakov also includes the concept of childhood. According to D.B. Elkonin, the course of childhood for each person, in the first place, is associated with the era in which he lives. Principles of education of the child's personality, the nature of the influence on the socialization of external factors are associated with the historical context. The next fundamental approach to the study of childhood, which is considered in this study, is the concept of childhood, D.I. Feldstein. In his concept of childhood Sh.A. Amonashvili highlights the exclusivity of each child, which allows him to occupy his own, no other is a suitable place in society. V.I. Slobodchikov and E.I. Isaev developed the concept of childhood, which is based on the belief that the intrinsic value of the age of children is fundamental to the study. The well-known modern psychologist A.B. Orlov formed a concept that was conventionally called the "new psychology of childhood". The central idea of this concept is that the world of adults and children is absolutely the same in importance of existence in this world. V.T. Kudryavtsev, author of a different concept of childhood, in his scientific works showed a completely original approach to the study of childhood and childhood as a phenomenon.

For citation

Likhacheva S.A. (2019) *Mir detstva v kontseptsii pedagogicheskogo issledovaniya* [The world of the childhood in the concept of a pedagogical research]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (3A), pp. 517-524.

Keywords

Childhood, concept of the childhood, theoretical approaches to the childhood, pre-school pedagogy, development psychology.

References

1. Abramova G.S. (2010) *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moscow: Yurait Publ.
2. Amonashvili Sh.A. (2001) *Razmyshleniya o gumannoi pedagogike* [Reflections on humane pedagogy]. Moscow.
3. Burmenskaya G. et al. (2014) *Khrestomatiya po detskoj psikhologii* [A reader in child psychology]. Moscow.
4. Dashkevich L.V. (2016) *Pedagogicheskie sredstva i metody sotsiokul'turnogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta* [Pedagogical tools and methods of socio-cultural development of preschool children]. In: *Ekonomika obrazovaniya i upravlenie obrazovaniem: sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki* [Economics of Education and Education Management: Modern Research and Development].
5. El'konin D.B. (2007) *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. Moscow: Akademiya Publ.
6. Fel'dshtein D.I. (2013) *Mir Detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniya)* [The World of Childhood in the modern world (problems and tasks of research)]. Moscow.
7. James W. (2002) *Psychology*. Thomson Learning.
8. Kharina N.V. (2011) *Pedagogicheskoe stimulirovanie tvorcheskogo samorazvitiya obuchayushchikhsya* [Pedagogical stimulation of creative self-development of students]. In: *Problemy innovatsionnosti, konkurentosposobnosti i samorazvitiya lichnosti v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of innovativeness, competitiveness and personal self-development in the conditions of modernization of teacher education]. Kazan.
9. Khodusov A.N. (2016) *Pedagogika vospitaniya. Teoriya, metodologiya, tekhnologiya, metodika* [Pedagogy of education. Theory, methodology, technology, technique]. Moscow.
10. Knyazeva O.A., Makhaneva M.D. (2012) *Priobshchenie detei k istokam russkoj narodnoj kul'tury* [Introduction of children to the origins of Russian folk culture]. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS Publ.
11. Kozlova S.A., Kulikova T.A. (2013) *Doshkol'naya pedagogika* [Preschool pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ.
12. Korczak J. (1919) *Jak kochać dziecko*. Warsaw.
13. Kravtsova E.E. (2012) *Pedagogika i psikhologiya* [Pedagogy and psychology]. Moscow.
14. Kudryavtsev V.T. (2005) *Lichnostnyi rost rebenka v doshkol'nom obrazovanii* [Personal growth of a child in preschool education]. Moscow: MAKSS Press Publ.
15. Mukhina V.S. (2009) *Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Age-related psychology. Phenomenology of development]. Moscow: Akademiya Publ.

16. Obukhova L.F. (2012) *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moscow: Yurait Publ.
17. Orlov A.B. (2002) *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka* [Psychology of the personality and essence of human.]. Moscow: Akademiya Publ.
18. Purskalova Yu.V. (2014) Pedagogicheskie usloviya sotsiokul'turnogo vospitaniya detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Pedagogical conditions of sociocultural education of children of senior preschool age]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 21, pp. 306-308.
19. Slobodchikov V.I. (2013) *Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Human Development Psychology: The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow.
20. Stolyarenko L.D. (2014) *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Moscow.
21. Vygotskii L.S. (2013) Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [The game and its role in the mental development of the child]. In: *Psikhologiya razvitiya. Khrestomatiya* [Development Psychology. An anthology]. St. Petersburg: Piter Publ.
22. Vygotskii L.S. (1991) Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of the cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology], 4, pp. 5-18.
23. Zen'kovskii V.V. (1996) *Psikhologiya detstva* [The psychology of childhood]. Moscow: Akademiya Publ.

Правила для авторов

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:

- 1) заголовок (название) статьи;
- 2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);
- 3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;
- 4) аннотация (авторское резюме);
- 5) ключевые слова;
- 6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;
- 7) список использованной литературы в алфавитном порядке;
- 8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

Требования к аннотации на английском языке

Англоязычная аннотация должна быть:

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);
- «англоязычной» (написанной качественным английским языком);
- **объем от 150 до 250 слов.**

При невозможности предоставить англоязычную аннотацию необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

Фамилии авторов статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов (www.translit.ru, меню **Варианты**, пункт **BSI**).

Оформление библиографических ссылок в тексте

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница]. Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

Постраничные сноски используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

- книги;
- статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;
- диссертации и авторефераты;
- нормативные акты;
- электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

- архивы;
- неопубликованные документы.

Правила оформления библиографии на русском языке

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> или <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои коррективы, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.



Rules for authors

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

Structure of an article for publication sent to the publisher:

title (name);

author (s): the surname, first name, patronymic (in full);

author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;

annotation (author's abstract);

key words;

the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;

list of references;

Items 1-5 and 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

The requirements for abstract in English and bibliographical references

An abstract in English must be:

- informative (be free of common words);
- original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);
 - substantive (to reflect the main content of an article and research results);
 - structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);
- "English-speaking" (written in high-grade English);
- **volume from 150 to 250 words.**

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

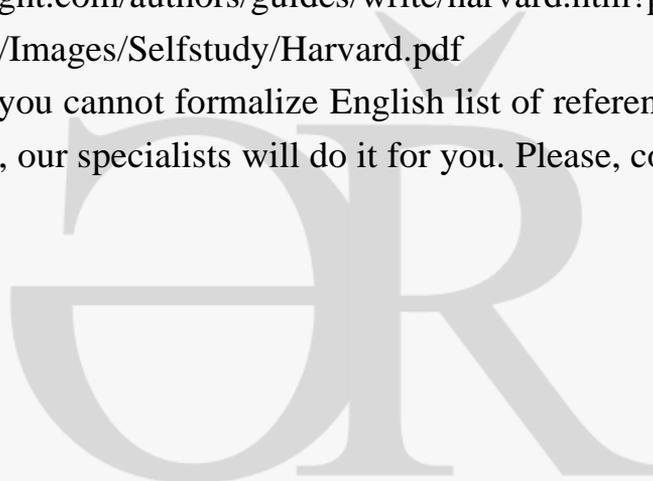
The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

Example:

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on <http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2> or <http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf>

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!



About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

№	Name of the journal	Scientific area
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Culturology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.