

**ВЕСТНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

2021, №6

Подписано к публикации: 25.07.2021

Главный редактор журнала

Целковников Борис Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

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

Быкасова Лариса Владимировна (РФ, г. Таганрог) – доктор педагогических наук, доцент

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

ISSN 2687-1661 (online)

Е-mail: info@vpn-journal.ru

Сайт: <http://vpn-journal.ru>

© Вестник педагогических наук, 2021

Содержание

Бочарникова Л.М., Машарова Т.В. СТРУКТУРИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УРОКОВ ПО ТЕМЕ – «ДРУГОЙ» ПОДХОД В СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ	7-13
Богданова Л.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	14-16
Амитрова М.В., Ковалёва С.С. КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	17-22
Эдиева И.А., Мантаев Х.З., Оказова З.П. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	23-26
Аджирахметова С.Л., Червонная Н.М., Поздняков Д.И., Оганесян Э.Т. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ	27-32
Анфиногенов И.Л. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	33-37
Бородин А.Е. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	38-41
Валеева Г.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ)	42-47
Сулумханова З.Ш., Мантаев Х.З., Оказова З.П. РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	48-51
Захарова А.Н. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЛИНГВИСТАМИ	52-55
Кашфразьева Г.К. АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	56-60
Крянев В.Ю. ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	61-63

Курышева Е.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ США	64-67
Лысенко Е.М., Коротенко В.С. ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	68-74
Напольских Н.Б. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД	75-80
Головина Л.С. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПАРАМЕТРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ НА БАЗЕ ТЕКСТОВ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	81-85
Козина Г.Ю., Бачурина Е.П. ТРУДОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ	86-90
Пожидаева Е.Ю. WEB-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИННОВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ СПО	91-94
Корбачкова С.А., Поздзякина А.А., Подольская О.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	95-99
Аквазба Е.О., Эдилян Ю.Э. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	100-104
Бакуменко О.Н., Терещенко И.Д. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АВТОРСКОГО КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	105-113
Николаева М.В., Сусленникова Е.Э. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ	114-118
Трошин М.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА ТРЕТЬЕГО ЭТАПА)	119-124

Шилина Н.В., Кочеткова Л.Г. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ	125-129
Зотова И.В., Аббасова Л.И. ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОГУЛКЕ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ	130-135
Касьянова М.А., Черкасова М.А., Березина С.Л., Зубрицкий Д.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЗАПУСК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МОДУЛЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА ПАРАМЕТРОВ ОКОЛОЗЕМНОЙ АТМОСФЕРЫ	136-139
Жигалова Е.А. РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	140-144
Касумова Г.А., Моложавенко В.Л. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА	145-150
Фаттахов Р.Р., Насибуллов Р.Р., Яруллин И.Ф. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	151-157
Садыкова Р.Х. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ)	158-163
Кропотова М.Ю. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ	164-166
Шастина Е.М., Шатунова О.В., Божкова Г.Н. РАННЯЯ ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА	167-172
Аббасова Л.И., Зотова И.В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ О ПИСАТЕЛЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ	173-177
Атнагулова А.Д. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	178-182
Герасимова К.Ю., Лопаткин И.Н., Мирошникова Д.В. ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И «ИСТОРИЯ»)	183-188

Динаев А.М. 20 ВАРИАНТОВ СОЗДАНИЯ ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	189-193
Дроздов С.А. ПРОБЛЕМА И АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ РИСУНКА НАТЮРМОРТА ИЗ ГИПСОВЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ТЕЛ (ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА)	194-202
Ду Гоин, Дэн Итин, Цинь И ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК	203-207
Звоненко А.Б. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	208-211
Иванова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА РОССИИ	212-217
Макарова Н.А., Самойлова Г.В. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	218-223
Тетина С.В., Гутрова Ю.В. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ	224-229
Кононова О.А., Зарубина Р.В., Саенко Н.М. ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ИГР В ИЗУЧЕНИИ ПДД	230-234
Сокоротова Л.В. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	235-238
Абдуллоева М.А., Убайдуллоева Ф.А. АНАЛИЗ УРОКА ПРАКТИКАНТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	239-243

*Бочарникова Л.М., преподаватель,
Колледж Московского педагогического государственного университета,
Машарова Т.В., доктор педагогических наук, профессор,
Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет*

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УРОКОВ ПО ТЕМЕ – «ДРУГОЙ» ПОДХОД В СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация: в статье представлены новые подходы в стратегии преподавания, позволяющие решить те затруднения, которые из года в год в процессе своего развития испытывает педагогическая практика. Сделан краткий обзор научных публикаций по исследованию стратегий преподавания.

Структурированы типы уроков по теме как необходимый инструмент в основе взаимодействия участников образовательного процесса. Даны варианты классификации типов урока, их классификация, исходя из целей, методов обучения, отбора содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся.

В статье анализируется стратегия преподавания на основе структурирования системы уроков по теме, основанная на многолетней практике. Это не эпизодический подход в условиях индивидуально-дифференцированного обучения, а системный процесс на различных этапах уроках. Акцент делается на необходимости планирования и организации деятельности ученика на основе компетентностного подхода. Даны соответствующие типам урока определённые формы проведения урока, особенности проведения каждого типа урока.

Рассмотрены возможности использования системы уроков по теме на уроках русского языка. Выявлена специфика предлагаемого подхода на основе комбинированной системы обучения. Представлены варианты составления календарно-тематического планирования по предмету «русский язык», соответствие типов и форм организации учебного процесса.

Указаны факторы обеспечения «другого» подхода к стратегии преподавания и факторы успеха.

Ключевые слова: стратегия преподавания, современные образовательные технологии, комбинированная система обучения, компетентностно-ориентированные задания, система уроков, типы урока, этапы урока, блок-схема, дифференцированные задания, формы проведения урока

Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование» предполагает внедрение в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий [5]. Идёт интенсивный процесс поиска оптимальных моделей содержания обучения и организационных форм, методов и средств, способствующих результативности образовательного процесса, в том числе и встраиванию в него дистанционных технологий. В этом ключе тема исследования педагогических технологий приобретает всё большую актуальность. В условиях изменения различных элементов дидактической системы в современном мире путь модернизации известных всем технологий неизбежен. [8, с. 144].

Актуальность этого вопроса обусловлена несоответствием нынешнего образования новым тенденциям социально-экономического развития общества. Эпоха коммуникации, эпоха информационных сетей, эпоха избытка информации требует кардинальных изменений в образовании. Пересмотр стратегии преподавания учителем неизбежен в современном образовании. Главным остаётся запрос на формирование личности с развитыми коммуникативными качествами, способной к творческой, сознательной, самостоятельной деятельности.

Существует противоречие между разработкой и реализацией новых подходов к обучению и реальным состоянием дела. Традиционные технологии обучения, в основе которых лежит классно-урочная организация образовательного процесса, до сих пор являются преобладающими в школах. В центре проблемного поля так и остаются «вечные» вопросы: как учить школьников, чтобы научить учиться, как повысить их мотивацию к обучению, как учить результативно? Особого внимания в этом ключе требуют стратегии преподавания, прямым образом воздействующие на результаты обучения.

Под *стратегией преподавания* понимается целевая установка, распределение ролей и выбор средств преподавания на конкретном этапе образовательного процесса [4, с. 2].

Особую актуальность в век информационных технологий приобретают стратегии образования, способствующие развитию у школьников самоорганизации и саморазвития. Стратегии, вырабатывающие умение работать с различными источниками информации, способствующие успешности обучения каждого ученика.

Рассмотрим возможности структурирования системы уроков по теме как новый, «другой» подход при определении стратегии преподавания.

Система – определённый порядок в расположении и связи частей чего-нибудь. Потребность в использовании термина «система уроков» возникает на современном этапе, так как он подчёркивает определённую упорядоченность, целостность.

Значимым является критическое осмысление учителем эффективности преподавания, выбор элементов и методов, умения мотивация школьников с целью совершенствования учебного процесса. Этот «другой» подход в стратегии образования позволяет решить те затруднения, которые из года в год в процессе своего развития испытывает педагогическая практика, а именно:

- Как активизировать познавательную деятельность обучающихся и развивать их мышление?
- Как способствовать глубокому и последовательному усвоению теоретического материала?
- Как научить применять полученные знания на практике более эффективно?
- Как оживить и разнообразить урок?
- Как развивать потенциальные возможности ребенка, учитывая его индивидуальные особенности?

Этот «другой» подход в стратегии преподавания позволяет разрешать возникающие проблемы преподавания с помощью:

- разработанной целостной системы уроков, направленной на развитие способностей и интересов детей;
- разработанного календарно-тематического планирования уроков в соответствии с принципами комбинированной системы обучения;
- разработанной системы дифференцированных заданий не только по уровням сложности, но и по формам представления;
- средств обучения по обеспечению возможностей обучающихся планировать, анализировать и оценивать свою деятельность;
- обеспечения возможности развития у обучающихся самостоятельности в познавательной и практической деятельности, успешного усвоения знаний, умений, навыков и компетентностей в предметной области, достижения планируемых результатов обучения.

Масштабные исследования о влиянии стратегий преподавания, обладающими высокими размерами эффекта, представлены в работе Джона Хэтти [13]. Одним из главных факторов успеха учёный называет предварительное планирование [13, с. 231]. Эффективность конкретных методов и инноваций подтверждают результаты огромного количества исследований в области доказательной педагогики. Автор раскрывает влияние различных факторов на достижения обучающихся, что не может остаться без внимания в современных российских школах, внедряющих многочисленные инновации.

Краткий обзор результативных стратегий преподавания по повышению уровня обучающихся представили Д. Шаматов, Анна С. Коэнмиллер, Марта Мэррил, сделав акцент на использовании кооперативного обучения как инструмента разнообразия стилей обучения и поддержки глубины знаний [14].

Некоторые из исследователей раскрывают особенности использования модульного обучения в школе [11]. Автор статьи относит к технологии модульного обучения систему уроков Н.П. Гузика, отмечая, что «в современной школе требуется внести ряд изменений в соответствии с новыми требованиями к качеству образования» [11, с. 83].

Исследования развития познавательных стратегий школьников в условиях личностно-ориентированного образования представлены в нескольких монографиях А.А. Плигина [7].

Теоретические аспекты 3-х основных стратегий преподавания раскрывает в своей работе А.Н. Иоффе [4, с. 20]. Он выделяет стратегии, связанные с взаимодействием, с содержанием, с отношениями. Автор подробно раскрывает законы при использовании стратегий и основные принципы выбора для успешности образовательного процесса.

Успешное обучение, безусловно, определяется выбором лучших методик преподавания. Поддержать, заинтересовать увлеченность обучающихся – результат правильной стратегии и методов преподавания. Важно выбрать такое направление работы, которое будет необходимым инструментом в основе взаимодействия учителя и ученика. В процессе обучения определить способы передачи информации, эффективные на различных этапах урока, установить взаимодействие между различными участниками образовательного процесса.

Считаем, что особое внимание необходимо уделять планированию и организации деятельности в учебном процессе, направленной на формирование ключевых компетенций. Различные виды деятельности, составляющие основные элементы урока, и определяют его структуру, которая зависит от содержания учеб-

ного материала, дидактических целей, возрастных особенностей обучающихся, особенностей определённого класса [8, с. 125-126].

Предложенная в настоящей работе система уроков по теме на уроках русского языка первоначально выстраивалась на основе комбинированной системы, автором которой является Н.П. Гузик. Причём в исследованиях различных авторов типология уроков Н.П. Гузика трактуется по-разному [1, 6, 10, 11].

В практике работы осмыслены, апробированы и выверены новые подходы к типу урока, что позволяет эффективно управлять обучением и развитием обучающихся. Рассмотрим 6 основных типов уроков на основе календарно-тематического планирования, фрагмент которого представлен в табл. 1.

Таблица 1

№/п	Тема урока	Тип урока
1.	Сложносочинённые предложения	Урок разбора нового материала
2.	Сложносочинённые предложения	Фронтальная проработка материала
3.	Сложносочинённые предложения	Фронтальная проработка материала
4.	Сложносочинённые предложения	Фронтальная проработка материала
5.	Сложносочинённые предложения	Индивидуальная проработка материала
6.	Сложносочинённые предложения	Урок внутрипредметного обобщения
7.	Сложносочинённые предложения	Урок межпредметного обобщения
8.	Контрольная работа	Тематический зачёт
9.	Анализ контрольной работы	Фронтальная проработка материала
10.	Р/р Подготовка к написанию сочинения	Урок развития речи
11.	Р/Р Написание сочинения	Урок развития речи

Таблица 2

№/п	Тип урока	Этапы урока	Формы проведения урока
1.	Урок разбора нового материала	1. Организационный этап 2. Этап подготовки к активному сознательному усвоению знаний 3. Этап усвоения новых знаний 4. Этап закрепления новых знаний 5. Этап информации о домашнем задании и инструктаж по его выполнению	Урок – лекция Урок – путешествие Урок – сказка Урок – исследование Комбинированный урок
2.	Урок фронтальной проработки материала	1. Организационный этап 2. Этап усвоения и закрепления новых знаний 3. Этап информации о домашнем задании и инструктаж по его выполнению	Урок – деловая игра Урок – игра Урок – путешествие Урок – турнир Урок-практикум Комбинированный урок Лабораторная работа
3.	Урок индивидуальной проработки материала	1. Организационный этап 2. Этап всесторонней проверки знаний 3. Этап информации о домашнем задании и инструктаж по его выполнению	Урок – зачет Урок – конкурс Практическая работа
4.	Урок внутрипредметного обобщения	1. Организационный этап 2. Этап подготовки к активному сознательному усвоению знаний 3. Этап обобщения и систематизации изученного 4. Этап информации о домашнем задании	Урок – исследование Урок – семинар Урок – путешествие Урок – турнир Интегрированный урок Комбинированный урок

Продолжение таблицы 2

5.	Урок межпредметного обобщения	1. Организационный этап 2. Этап подготовки к активному сознательному усвоению знаний 3. Этап обобщения и систематизации изученного 4. Этап информации о домашнем задании	Урок – театрализация Урок – игра Урок – семинар Урок – экскурсия Урок – путешествие Урок – сказка Урок – турнир Урок – конференция Урок – исследование Интегрированный урок Комбинированный урок
6.	Тематический зачет	1. Организационный этап 2. Этап всесторонней проверки знаний 3. Этап информации о домашнем задании	Урок – зачет Урок – семинар Урок – соревнование Урок – КВН Урок – турнир Урок – конкурс Урок – творческий отчет
7.	Урок развития речи		Урок развития речи

Урок разбора нового материала

В структуре данного типа урока этап усвоения новых знаний является преобладающим, в то время как другие этапы сокращены, а иногда и вообще отсутствуют. Задача таких уроков – изучение нового в каждой теме, исследование поднимающихся проблем на основе применения новых подходов к уже изученным языковым явлениям. На начальном этапе работы по этой системе материал учебного блока излагается учителем, подаётся в виде образца, и каждое положение иллюстрируется примером. Цель уроков разбора нового материала – всем учащимся должно быть все понятно. В дальнейшем работа строится так, чтобы ученик самостоятельно усваивал знания, находил способы решения возникающих перед ним задач.

Особенностью содержания уроков данного типа является поблочная компоновка материала. Этот прием был заимствован в самом начале проводимого исследования в технологии интенсивного обучения В.Ф. Шаталова, подробно описанной Зайцевым В.С. [3, с. 148-156]. В процессе работы блок-схемы видоизменялись, корректировались. Кроме того, изменялся и сам подход к применению этого средства, в зависимости от класса, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. На первых уроках работы с обучающимися рекомендуется давать образец составления блок-схемы теоретического материала. В дальнейшем эту задачу предлагаем решать самим обучающимся. В этот момент и начинается самое интересное в образовательной деятельности, так как познавательный процесс и решение проблемного вопроса у каждого ученика складывается абсолютно по-разному.

Блок-схема облегчает понимание новой информации, закрепляет ее в долговременной памяти, способствует формированию познавательной самостоятельности. Результаты диагностики по работе с блок-схемами даёт основание говорить о целесообразности введения системы уроков по этой технологии.

Для повышения уровня активности процесса обучения применяются различные формы уроков (табл. 2). В условиях компетентностного обучения становятся значимы различные формы организации занятий (и традиционные уроки, и новые технологии обучения, формирующие ключевые компетентности).

Урок фронтальной проработки материала

Основная цель уроков данного типа заключается в закреплении и понимании и закреплении изученного, уточнении, углублении знаний, отработки навыков, развитии универсальных учебных действий, что естественным образом предполагает достижение планируемых результатов обучения согласно ФГОС. На уроках фронтальной проработки материала значимы элементы разъяснения, пояснения, уточнения, углубления материала.

В системе Н.Н. Гузика выделяется три этапа фронтального изучения темы. В процессе работы были выработаны особенности построения таких уроков. Во-первых, на каждом уроке необходимо проводить обязательную словарную работу. Во-вторых, для каждого класса вырабатывается своя система повторения (отдельное тематическое планирование как подсистема к основному), складывающаяся из результатов диагностики текущих результатов школьников согласно требованиям к планируемым результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного (или среднего) общего образования [12].

Моменты повторения ранее изученного материала не остаются без внимания и в процессе выполнения различных упражнений, что представляет собою кропотливую работу. В-третьих, в основу первого урока фронтальной проработки материала положен принцип работы по образцу. На последующих занятиях определяются те ученики, которые освоили тему быстрее всех, им дается возможность самостоятельно выполнять стандартные задания, отрабатывая навык. А в дальнейшем – возможность применить знания, умения и навыки при выполнении нестандартных заданий.

Уроки данного типа могут проходить в несколько этапов. Начиная с первого урока, обучающиеся воспроизводят теорию блока-схемы по памяти друг другу. Это необходимый этап контроля знаний по теме, так как уже с первого урока более 40% учеников могут сдать теорию на «пять». Таким образом применяется поэтапный контроль каждого ребенка, так как материал учебного блока должен быть полностью им усвоен, и открываются перспективы для корректировки знаний и повышения учебных достижений.

Одним из средств формирования познавательной деятельности обучающихся, повышения эффективности усвоения материала является *алгоритм*, который определяет последовательность умственных и практических операций по решению определенной задачи. На уроках фронтальной проработки алгоритм составляется на уроке совместно с детьми, либо представляется составленный ранее (в зависимости от темы, цели урока, дидактических упражнений, заданий).

Каждый урок фронтальной проработки материала заканчивается контрольным срезом, который проводится за 5-10 минут до завершения занятия. Результаты среза позволяют определить перспективу дальнейшей работы с обучающимся, помогают учителю выяснить, на чем в дальнейшем акцентировать внимание, какой навык необходимо отработать. Отметки в журнал можно пока не ставить, поскольку процесс закрепления знаний еще не завершен. Однако опыт работы показывает, что хорошие отметки – стимул для дальнейшей эффективной работы ученика, поэтому в журнал можно выставить положительные отметки по желанию ученика.

Урок индивидуальной проработки материала

Урок индивидуальной проработки строится на основе усвоенного теоретического материала, с целью проработки сформированных умений и навыков, предусмотренных темой. Первая часть таких уроков – воспроизведение материала учебного блока в рамках взаимодействия на основе «учебного сотрудничества». Вторая часть – работа по компетентностно-ориентированным заданиям, составленных на основе рекомендаций Н.Ф. Ефремовой [2]. Дифференцированные программы уровней «А», «Б», «С», представленные учителем, могут заранее сообщаться ученикам. Программа «С» рассчитана на репродуктивный уровень усвоения, «Б» носит характер интерпретации, «А» – творческая. Дифференциация основана на том, что учитель, предлагая обучающимся одинаковый объем содержания, ориентирует их на различные уровни требований к его усвоению [3, с. 60].

Задания различного уровня трудности составляются в зависимости от степени подготовленности учеников.

Урок внутрипредметного обобщения

Значимость учебного материала внутрипредметного содержания повышается из года в год. Это связано и с требованиями ФГОС, и в соответствии с организацией работы с одарёнными детьми, и при оказании помощи детям, испытывающим затруднения в изучении материала.

Уроки внутрипредметного обобщения очень ценны, так как дают возможность организовать анализ, синтез, классификацию, сравнение фактов, явлений, что способствует глубокому осмыслению программного материала, стимулирует развитие компетенций обучающихся. Уроки данного типа предполагают объединение материала по определенным признакам внутри темы, установку на углубленные знания. Уроки внутрипредметного обобщения значимы также для обучающихся по отработке олимпиадных заданий.

Урок межпредметного обобщения

Уроки данного типа углубляют сведения об изученном на основе межпредметных связей, между различными темами учебной программы и различными дисциплинами школьного курса. На этих уроках приобретает целенаправленный характер работа над художественным текстом, которая способствует более глубокому пониманию художественного произведения. Такие уроки приводят к важному познавательному результату – формированию целостной естественно-научной картины мира. Это ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах.

Особую значимость на уроках внутрипредметного и межпредметного обобщения играет комплексный анализ текста.

Тематический зачет

Главная цель таких уроков – проверить качество и прочность знаний обучающихся. Такой тип урока вариативен. Он может проходить в один или два этапа после изучения отдельных разделов программы систе-

матического курса предмета «Русский язык». Например, 1) урок-зачет (тестирование, проверочная работа); 2) контрольный диктант и грамматическое задание. К уроку-зачету обучающиеся получают задание приготовить пособие, карточку, вопросник (для своего товарища), тем самым являясь активными помощниками учителя в процессе урока. Подобные типы уроков выполняют функции диагностики и контроля.

Представленный в статье подход к стратегии преподавания, основанном на структурировании уроков, обеспечен несколькими факторами:

- 1) «освобождение от рутинной подачи материала;
- 2) возможность комфортного обучения как одарённых, так и обучающихся, имеющих трудности в обучении;
- 3) другие формы организации обучения, помимо основного урока, активизируют познавательную активность обучающихся;
- 4) совершенствование календарно-тематического планирования высвобождает время на правильное, разумное распределение тем по изучению курса русского языка;
- 5) использование компетентностно-ориентированных заданий позволяет активизировать самостоятельную учебную деятельность обучающихся.

Вся система работы кропотлива и индивидуальна в отношении индивидуальных возможностей ученика, интересна и многогранна.

Тип урока – это не штамп, не шаблон, а модель урока, которая по своей дидактической конструкции, структуре, методике организации специфична. Взаимосвязанная система уроков применима в общеобразовательной организации при обучении различным предметам.

Такая стратегия преподавания становится неотъемлемой частью образовательного процесса, ведёт к более высокой стабильности успехов обучающихся при соблюдении принципов обучения [Иоффе].

Факторам успеха при использовании стратегий преподавания сопутствуют: предварительное планирование, пристальное внимание к целям и критериям успешности, обеспечение обратной связи «учитель – ученик».

Литература

1. Еркибаева Г.Г. Роль технологии индивидуально-дифференцированного обучения в повышении качества знаний // Наука, образование и культура. 2017. № 9 (24). С. 64 – 69.
2. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Ефремовой. М.: Изд-во «Национальное образование», 2013. 208 с.
3. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2-х кн. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 414 с.
4. Иоффе А. Н. Методика гражданского образования: теория и практика. Брянск: Изд-во "Курсив", 2006. 108 с. ISBN 5895920497.
5. Национальный проект «Образование» Минпросвещения России (edu.gov.ru)
6. Пичугина Г.А., Абдулаева Э.Б. Развитие умения учащихся в решении расчетных задач на основе образного мышления // Балканское научное обозрение. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 5 – 7. DOI 10.34671/SCH.BSR.2019.0303.0001
7. Плигин А.А. <http://pligin.ru/public.html>
8. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / под общей ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2020.
9. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: АCADEMIA, 2012.
10. Слепцова А.Н. Реализация дифференцированного подхода на уроках окружающего мира в начальной школе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 28. С. 84 – 89.
11. Тануркова Е.И. Использование технологий модульного обучения в общеобразовательной школе // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 82 – 86.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
13. Хэтти Джон А.С. Видимое обучение: синтез более 800 метаанализов, посвящённых достижениям школьников. М.: Издательство «Национальное образование», 2017. 432 с. (Антология мировой педагогики).
14. Шаматов Д., Коземиллер Анна С., Мэррил М. Эффективные стратегии преподавания: краткий обзор // Педагогический диалог. 2018. № 1 (23). С. 48 – 52.

References

1. Erkibaeva G.G. Rol' tekhnologii individual'no-differencirovannogo obucheniya v povyshenii kachestva znaniy. Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2017. № 9 (24). S. 64 – 69.
2. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya. Konstruirovaniye i primeneniye v uchebnom processe: uchebno-metodicheskoe posobie. pod red. N.F. Efremovoy. M.: Izd-vo «Nacional'noe obrazovanie», 2013. 208 s.
3. Zajcev V.S. Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie: v 2-h knigah. Kniga 1. CHelyabinsk, CHGPU, 2012. 414 s.
4. Ioffe A. N. Metodika grazhdanskogo obrazovaniya: teoriya i praktika. Bryansk: Izd-vo "Kursiv", 2006. 108 s. ISBN 5895920497.
5. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» Minprosveshcheniya Rossii (edu.gov.ru)
6. Pichugina G.A., Abdulaeva E.B. Razvitiye umeniya uchashchihsya v reshenii raschetnykh zadach na osnove obraznogo myshleniya. Balkanskoe nauchnoe obozrenie. 2019. T. 3. № 3 (5). S. 5 – 7. DOI 10.34671/SCH.BSR.2019.0303.0001
7. Pligin A.A. <http://pligin.ru/public.html>
8. Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. pod obshchej red. L.S. Podymovoj, V.A. Slastenina. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izd-vo YUrajt, 2020.
9. Slastyonin V.A., Isaev I.F., SHiyonov E.N. Pedagogika. M.: ACADEMIA, 2012.
10. Slepčova A.N. Realizaciya differencirovannogo podhoda na urokah okruzhayushchego mira v nachal'noj shkole. Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2016. № 28. S. 84 – 89.
11. Tanurkova E.I. Ispol'zovanie tekhnologij modul'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. 2. № 2. S. 82 – 86.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya.
13. Hetti Dzhon A.S. Vidimoe obuchenie: sintez bolee 800 metaanalizov, posvyashchyonnykh dostizheniyam shkol'nikov. M.: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2017. 432 s. (Antologiya mirovoj pedagogiki).
14. SHamatov D., Koeemiller Anna S., Merrill M. Effektivnye strategii prepodavaniya: kratkij obzor. Pedagogicheskij dialog. 2018. № 1 (23). S. 48 – 52

*Bocharnikova L.M., Lecturer,
College of the Moscow State Pedagogical University,
Masharova T.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City Pedagogical University*

STRUCTURING A LESSON SYSTEM BY TOPIC – “DIFFERENT” APPROACH IN TEACHING STRATEGY

Abstract: the article presents new approaches to teaching strategies that allow solving the difficulties that pedagogical practice experiences from year to year in the process of its development. A brief review of scientific publications on the study of teaching strategies is made.

The types of lessons on the topic are structured as a necessary tool for the interaction of participants in the educational process. The variants of the classification of lesson types are given, their classification based on the goals, teaching methods, selection of content and methods of organizing students' educational activities.

The article analyzes the teaching strategy based on the structuring of the system of lessons on the topic, based on many years of practice. This is not an episodic approach in the conditions of individually differentiated learning, but a systematic process at various stages of the lessons. The emphasis is on the need to plan and organize the student's activities based on a competence-based approach. Certain forms of conducting the lesson corresponding to the types of the lesson, the features of conducting each type of lesson are given.

The possibilities of using the system of lessons on the topic in Russian language lessons are considered. The specificity of the proposed approach based on a combined training system is revealed. The variants of calendar and thematic planning on the subject “Russian language”, the correspondence of the types and forms of the organization of the educational process are presented.

The factors of ensuring a “different” approach to the teaching strategy and success factors are indicated.

Keywords: teaching strategy, modern educational technologies, combined learning system, competence-oriented tasks, lesson system, lesson types, lesson stages, flowchart, differentiated tasks, lesson forms

*Богданова Л.В., кандидат педагогических наук,
Красноярский институт железнодорожного транспорта,
филиал Иркутского государственного университета путей сообщения*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье описаны инновационные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Определены задачи пробного обучения: внедрение профессионально-ориентированных учебных пособий, позволяющего создать благоприятную почву для развития иноязычной профессионально-ориентированной компетенции; выявление инновационных технологий, способствующих наиболее эффективному профессионально-ориентированному обучению по данной дисциплине. Охарактеризованы этапы пробного обучения, проводимого на базе Красноярского института железнодорожного транспорта, филиала Иркутского Государственного Университета Путей Сообщения. Перечислены специальности, по которым были разработаны учебные пособия для профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Предложена модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на основе указанных инновационных технологий. Указаны стадии технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», используемые в период пробного обучения. Перечислены виды «Case study» технологии. Описаны основные принципы использования САТ-приложений в обучении профессионально-ориентированному переводу. Дан анализ результатов пробного обучения с использованием технологий РКМЧП, Case study, автоматизированных систем перевода на основе тестирования студентов экспериментальных и контрольных групп по оценке уровня владения профессиональной терминологией и развитию навыков и умений профессионально-ориентированного чтения, письма, аудирования и говорения.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессионально-ориентированное обучение, технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», цифровые ресурсы, автоматизированные системы перевода

Курс изучения иностранного языка в неязыковом вузе предполагает освоение профессионально-ориентированной терминологии и развитие навыков и умений чтения, письма, аудирования и говорения в рамках будущей специальности. Как правило, курс иностранного языка для специальных целей охватывает заключительный этап освоения данной дисциплины в вузе, когда обучающиеся прошли стадию введения в будущую специальность.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [3, с. 5].

Цель статьи – описать наиболее эффективные инновационные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе пробного обучения.

Были определены следующие задачи пробного обучения:

- внедрение профессионально-ориентированных учебных пособий по специальностям обучения;
- выявление инновационных технологий, позволяющих наиболее эффективно осуществлять профессионально-ориентированное обучение по данной дисциплине.

Для проведения пробного обучения на базе КриЖТ ИрГУПС, были разработаны учебные пособия по иностранному языку по основным специальностям – «Системы обеспечения движением поездов», «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей», «Эксплуатация железных дорог».

Учебные пособия были изданы в 2018 г. На протяжении двух лет (2019-2020 уч. г., 2020-2021 уч. г.) студенты экспериментальных групп обучались на основе инновационных технологий, в контрольных группах обучение велось на основе традиционной методики по 9 указанным пособиям.

На основе анализа научно-методической литературы была предложена следующая модель пробного обучения:

Таблица 1

Инновационные технологии в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Виды речевой деятельности	Инновационные технологии
Чтение	Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»
Письмо	Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»
Аудирование	Технология «Case study»
Говорение	Технология «Case study»
Перевод	Цифровые технологии – САТ программы (SmartCat)

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма [2].

В период пробного обучения использовались следующие приемы и стратегии, характерные для стадий вызова, стадии реализации смысла, стадии рефлексии.

Для развития и совершенствования навыков аудирования и говорения была использована технология «Case study». Из 4 видов кейсов – «Структурированные кейсы», «Маленькие наброски», «Классические кейсы», «Большие неструктурированные кейсы» – использовались «Классические кейсы».

Кроме обучения профессионально-ориентированному чтению, письму, говорению и аудированию, одним из актуальных элементов обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение переводу с одного языка на другой.

При обучении профессионально-ориентированному переводу мы знакомим обучающихся с переводческими ресурсами. Переводческие ресурсы – это ресурсы, необходимые для успешной актуализации деятельности как профессионального переводчика, так и индивида, осуществляющего перевод того или иного текста с русского языка на иностранный язык либо наоборот [1, с. 58].

Мы изучили различные программы автоматизированного перевода, чтобы предложить их обучающимся для освоения. Последнее время популярность набирают облачные системы перевода, например, SmartCAT, Memsources и MateCat.

Так, САТ-программы полностью отличаются от общепринятого понятия «машинный перевод». Они помогают собрать личные словари и глоссарии, которые состоят из слов и словосочетаний по конкретным темам, что важно для обучающихся по техническим специальностям в неязыковом вузе.

Для пробного обучения была выбрана система SmartCAT. Обучающиеся регистрировались на сайте ru.smartcat.ai, затем с помощью данной системы выполняли перевод специализированных текстов по своей специальности, затем редактировали варианты перевода, обсуждали переводы одноклассников, выбирали наиболее качественный перевод.

На завершающем этапе пробного обучения было проведено тестирование студентов экспериментальных и контрольных групп с применением тестов по оценке уровня владения профессиональной терминологией и развитию навыков и умений профессионально-ориентированного чтения, письма, аудирования и говорения в онлайн-овом и оффлайн-овом форматах.

Анализ полученных результатов показал, что за два года обучения уровень знаний студентов по профессионально-ориентированному английскому языку повысился в ЭГ в 3,5 раза.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для успешного формирования умений и навыков чтения, письма, аудирования и говорения необходимо разрабатывать учебные комплексы по специальностям и внедрять инновационные технологии, которые будут способствовать реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки обучающихся неязыковых вузов.

Литература

1. Баймуратова У.С., Вержинская И.В. Интернет-ресурсы для переводчиков (английский язык) [Электронный ресурс]: практикум / Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2019. 105 с.
2. Заир-Бек И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

References

1. Bajmuratova U.S., Verzhinskaya I.V. Internet-resursy dlya perevodchikov (anglijskij yazyk) [Elektronnyj resurs]: praktikum. Orenburgskij gos. un-t. Orenburg: OGU, 2019. 105 s.
2. Zair-Bek I., Mushtavinskaya I. V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. uchrezhdenij. 2-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 223 s.
3. Obrazcov P.I., Ivanova O.YU. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov. Orel: OGU, 2005. 114 s.

*Bogdanova L.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Krasnoyarsk Institute of Railway Transport,
branch of Irkutsk State University of Railway Engineering*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract: the article describes innovative technologies in professionally-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university. The tasks of trial training are defined: the introduction of professionally-oriented textbooks, which allows creating a favorable ground for the development of foreign-language professionally-oriented competence; the identification of innovative technologies that allow the most effective implementation of professionally-oriented training in this discipline. The stages of trial training conducted on the basis of the Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, a branch of the Irkutsk State University of Railway Engineering, are described. The list of specialties for which textbooks were developed for professionally-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university is given. A model of professionally-oriented foreign language teaching based on these innovative technologies is proposed. The stages of the "Development of critical thinking through reading and writing" technology used during the trial training are indicated. The types of "Case study" technologies are listed. The basic principles of using CAT-applications in teaching professionally-oriented translation are described. The analysis of the results of trial training using the "Development of critical thinking through reading and writing" technology, "Case study" technology, automated translation systems based on testing of students of experimental and control groups to assess the level of proficiency in professional terminology and the development of skills and abilities of professionally-oriented reading, writing, listening and speaking is given.

Keywords: innovative technologies, professionally-oriented teaching, the "Development of critical thinking through reading and writing" technology, digital resources, automated translation systems

*Амитрова М.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Ковалёва С.С., кандидат социологических наук, доцент,
Московское высшее общевойсковое командное училище*

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: на основе анализа ФГОС 3++ по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)», педагогической, методической литературы о сущности понятия «медиакомпетентность», её критериев, показателей и уровней сформированности были определены критерии, показатели и уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных учебных заведений в процессе обучения иностранному языку. Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает необходимыми возможностями для формирования медиакомпетентности курсантов высших военных учебных заведений, позволяет научить критически воспринимать огромный поток информации, уметь отличать правдивые факты от ложных, проявлять позитивное отношение, высокую мотивированность к работе с медиа источниками, уважительное отношение к собеседнику в медиа пространстве. Доказано, что состав медиакомпетентности у курсантов высших военных заведений включает когнитивный, потребностно-мотивационный и поведенческий компоненты. Учитывая критерии и их содержание, были выделены уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных учебных заведений: учебный, нормативный, перспективный.

Ключевые слова: медиакомпетентность, критерии, компоненты, уровни сформированности медиакомпетентности, курсанты, высшие военные учебные заведения, иностранный язык, обучение иностранному языку

Ускорение процессов информатизации, глобализации, переход на цифровые технологии в международном масштабе приводит к изменению содержания традиционных направлений профессиональной деятельности и появлению новых видов, осуществление которых уже невозможно представить без использования информационных средств. В связи с меняющимися мировыми тенденциями научно-технического прогресса изменяется и система подготовки будущих специалистов.

В профессиональном образовании все новые тенденции, происходящие в мировом сообществе, отражаются в образовательных стандартах. В образовательных стандартах поколения ФГОС 3++ по разным направлениям подготовки, в требованиях к результатам освоения программы прописаны универсальные и общепрофессиональные компетенции, что свидетельствует о том, что в процессе профессиональной подготовки у будущего специалиста должны быть сформированы не только профессиональные, но и транспрофессиональные компетенции, которые позволяют профессионалу решать проблемы в различных сферах деятельности в рамках одной профессиональной специализации (Э.Ф. Зеер) [12]. К данным компетенциям относят и медиакомпетентность. В образовательном стандарте поколения ФГОС 3++ она прописана через знание информационных технологий, поиск, анализ, отбор информации, мотивы, знания, умения, потребности личности, позволяющие использовать, критически анализировать, оценивать, создавать различные информационные источники.

Стремительное развитие информационных технологий и их влияние на общественную деятельность, изменения в социально-профессиональной сфере, происходящие в мире, отражаются, безусловно, и на профессиональном военном образовании.

В данных условиях, как отмечают О.В. Масленников, В.П. Горемыкин, В.П. Курочкин, Ф.К. Алиев, О. М. Тляшев, внедрение и развитие современных информационных и телекоммуникационных технологий в Вооруженные Силы Российской Федерации приведет к тому, что роль военнослужащего поменяется в военном деле. Основными задачами профессиональной деятельности станут: наблюдение, анализ, сбор данных в рамках выполнения определённой военной ситуации с участием автоматизированных систем и осуществления контроля [2, 8]. Широкое внедрение и развитие современных информационных и телекоммуникационных технологий в военной области способствует изменению роли человеческого ресурса при выполнении боевых задач, основными функциями которого будут наблюдение и контроль, что подразумевает владение, управление информационными технологиями на высоком уровне (т.е. медиакомпетентность).

Развитие информационных технологий невозможно рассматривать без активного международного сотрудничества, что подразумевает развитие овладения иноязычной коммуникативной компетенцией у

будущих военных специалистов на высоком уровне и усиливает значимость учебной дисциплины «Иностранный язык» для формирования компонентов медиакомпетентности у будущих военных специалистов. В процессе изучения иностранного языка будущие офицеры приобретают не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и спектр умений и навыков работы с информационными источниками на иностранном языке.

Различные исследователи рассматривают компонентный состав, критерии и уровни сформированности медиакомпетентности с точки зрения сфер будущей профессиональной деятельности, в которой будущие специалисты будут решать социально-профессиональные задачи.

Например:

- медиакомпетентность как интегративное личностно-профессиональное качество личности будущего инженера железнодорожного транспорта в основе которой представлены составляющие социальных и профессиональных компетенций (С.В. Миндеева) [7];

- медиакомпетентность как вид профессиональной компетентности будущих педагогов (Р.М. Мулдашев) [10];

- медиакомпетентность будущих педагогов с различным компонентным составом, критериями и уровнями сформированности представлены в работах Б.А. Исакова, О.П. Кутькиной, А.В. Федорова, Н.И. Чеботаревой. Данные исследователи в своих работах указывают на доминирующую составляющую медиакомпетентности при описании структуры [4, 14].

При рассмотрении работ, посвященных формированию медиакомпетентности будущих педагогов, необходимо отметить выделение личностного элемента медиакомпетентности (А.А. Георгиади, О.П. Кутькина, Р.М. Мулдашев), при формировании которого качества личности являются одним из главных условий развития будущего педагога и способствуют развитию критического мышления, творческого мышления, коммуникативности, рефлексии, наглядному представлению своих идей в современной мультимедийной информационной среде [4, 10].

В настоящее время существуют исследования, связывающие понятие "медиакомпетентность" с такими определениями как «медиаграмотность», «информационная грамотность», «медиаобразованность», «компьютерная грамотность» и др. (А.В. Федоров, О.П. Кутькина, Е.В. Мурюкина, И.В. Чельшева, Н.Ю. Хлызова) [4, 14]. Анализ научных работ свидетельствует о том, что в каждом представленном компонентном и критериальном составе медиакомпетентности присутствуют такие элементы как: мотивационный, информационный, перцептивный, деятельностный. В большинстве работ уровни сформированности медиакомпетентности описаны как высокий, средний, низкий. Принимая во внимание различные точки зрения на понятие "медиакомпетентность", мы придерживаемся интерпретации термина, выделение компонентного и критериального и уровневого состава, разработанного А.В. Федоровым, и на его основе попытаемся представить собственный компонентный состав, критерии и уровни сформированности медиакомпетентности с учётом выполнения будущей профессиональной деятельности.

Анализируя требования к уровню овладения универсальными и общепрофессиональными компетенциями в ФГОС 3++ к результатам освоения программ специалитета по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)», авторы статьи определили критерии и уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных заведений [13].

Как было отмечено, учебная дисциплина «Иностранный язык» представляет возможности для приобретения, совершенствования умений и навыков работы с информационными источниками на иностранном языке и, следовательно, выступает средством для формирования медиакомпетентности у курсантов высших военных заведений.

К возможностям учебной дисциплины «Иностранный язык» для формирования медиакомпетентности у курсантов высших военных заведений различные исследователи относят: использование поисковых сетей (Google или Yandex) для поиска информации, создание в социальной сети виртуальной учебной группы для выполнения заданий связанных с анализом информации и выполнением проектной работы на иностранном языке (Э.Б. Темянникова); применение игровых информационных технологий применительно к освоению профессионально ориентированной военной терминологии (Е.Н. Лучинина, М.Г. Баталова) [11, 6].

Рассматривая понятие «медиакомпетентность» в предыдущей статье «Анализ понятия «медиакомпетентность» у курсантов высших военных учебных заведений в процессе обучения иностранному языку», было отмечено, что «медиакомпетентность у курсантов высших военных заведений представляет собой интегративное качество личности, которое формируется и развивается в процессе выполнения деятельности, связанной с использованием медиа технологий, средств, и включает в себя совокупность мотивов, знаний, умений личности, позволяющих использовать, критически анализировать, оценивать, создавать различные

виды медиатекстов, в том числе и на иностранном языке».

Таким образом, на основе проведенного теоретического анализа можно выявить компонентный состав, критерии и уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных заведений в процессе обучения иностранному языку.

При рассмотрении критериев и показателей сформированности медиакомпетентности отталкивались от определения понятия «критерий» в научной литературе, под которым понимается «признак, на основании которого производится оценка; мерило оценки». Показателем являются «качественные и количественные характеристики отдельных свойств и состояний социальных объектов и процессов, совокупность которых отражает их сущностные особенности в статике и динамике», а «уровень – это степень развития» [5].

Для определения компонентного состава медиакомпетентности необходимо обратиться к теоретическому исследованию И.А. Зимней о том, что «... компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом» [3].

Учитывая требования к уровню овладения универсальными и общепрофессиональными компетенциями в ФГОС 3++ к результатам освоения программ специалитета по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)», компонентный состав универсальных компетенций, состоящий из элементов медиакомпетентности (УК1-4), критерии оценки содержания компетенции / компетентности по И.А. Зимней, структурный анализ медиакомпетентности, были выделены критерии, показатели, уровни её сформированности: *когнитивный* – владение знаниями терминологии медиакомпетентности, умениями, позволяющими использовать, критически анализировать, различные виды медиатекстов; *поведенческий* – контактность, проявление уважения к собеседнику; *потребностно-мотивационный* – мотивы контакта с медиатекстами [1].

Необходимо отметить, что мы выбрали показатель контактности, чтобы подчеркнуть повышенную избирательность курсантов к качеству медиатекстов и возможности быть независимыми от однообразных видов медиатекстов.

Уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных учебных заведений (учебный, нормативный, перспективный) в процессе обучения иностранному языку были выявлены на основе проведенной диагностики действий курсантов с информационными источниками и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности медиакомпетентности у курсантов высших военных учебных заведений в процессе обучения иностранному языку

Компонент Уровень	Потребностно-мотивационный	Поведенческий	Когнитивный
Медиакомпетентность			
Потенциальный (учебный)	Нежелание работать с медиаисточниками, не всегда положительное отношение к медиаобщению, слабая потребность в медиакомпетентности.	Отрицательное отношение к медиаисточникам. Отсутствие или слабое проявление ответственности для работы с ними.	Знание основных категорий, понятий, медийного спектра; процессов функционирования медиа в социуме
Основной (нормативный)	Осознанные мотивы взаимодействия с медиа источниками, средняя потребность в медиакомпетентности.	Положительное отношение к медиа источникам. Неумение критически анализировать медиатекст; давать собственную оценку	Умение работать информационными источниками на достаточном уровне; проявлять способность к поиску, критическому анализу информации на иностранном языке, не сформированность навыка к коммуникации на иностранном языке в форумах, порталах.

Продолжение таблицы 1

Оптимальный (перспективный)	Осознанное отношение к медиа источникам, высокая мотивированность к изучению медиа контентов, в т.ч. и на иностранном языке	Умение ориентироваться в информационном пространстве; критически анализировать медиатекст на иностранном языке; способность оценивать медиа текст.	Умение работать информационными источниками на высоком уровне; сформированность навыка к коммуникации на высоком уровне; способность создавать и распространять собственные иноязычные медиатексты.
-----------------------------	---	--	---

Таким образом, основу сформированности медиакомпетенности курсантов высших военных учебных заведений составляют знания, умения, мотивы и потребности. При выявлении компонентного состава медиакомпетенности были учтены требования ФГОС 3++ к результатам освоения программ специалитета по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)», которые отражены в универсальных и общепрофессиональных компетенциях, областях будущей профессиональной деятельности. В соответствии с характеристикой универсальной компетенции (УК-4), которая заключается в способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе и на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия, возрастает значимость формирования медиакомпетенности средствами учебной дисциплины «Иностранной язык», поскольку в настоящее время применение коммуникативных технологий невозможно без обращения к информационным базам данных.

Литература

1. Амитрова М.В. Формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013.
2. Горемыкин В.П. Готовить квалифицированные кадры – приоритетная задача // ВВО. 2019. № 5 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovit-kvalifitsirovannye-kadry-prioritetnaya-zadacha>
3. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетенции выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2018. № 5. С. 14 – 19.
4. Куткина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетенности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. канд. пед. наук. Барнаул, 2006. 24 с.
5. Лапшин Василий Николаевич Нравственно-волевая готовность курсантов юридических вузов МВД России к профессиональной деятельности // КПЖ. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-volevaya-gotovnost-kursantov-yuridicheskikh-vuzov-mvd-rossii-k-professionalnoy-deyatelnosti>.
6. Лучинина Е.Н., Баталова М.Г. Возможности применения игровых технологий в обучении иностранному языку в военном вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-igrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-voennom-vuze>
7. Миндеева С.В. Медиакомпетенность как составляющая профессиональной компетенции будущего инженера // Вестник ИргТУ. 2015. № 3 (98). С. 277 – 281
8. Масленников О.В., Курочкин В.П., Алиев Ф.К., Тляшев О.М. Об информатизации вооруженных сил российской федерации // Военная мысль. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-informatizatsii-vooruzhennykh-sil-rossiyskoy-federatsii>
9. Молчанова Т.В. Состояние проблемы формирования медиакомпетенности студентов технического вуза в теории и практике профессионального образования // Вестник ИргТУ. 2014. № 5 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-formirovaniya-mediakompetentnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-teorii-i-praktike-professionalnogo-obrazovaniya>
10. Мулдашев Р.М. Сущность и компонентный состав медиакомпетенности будущего педагога // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Т. 39. № 4. С. 590 – 599.
11. Темяникова Э.Б. Обучение английским идиомам: традиционный подход и современные онлайн-возможности // МНКО. 2020. № 3 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-angliyskim-idiomam-traditsionnyy-podhod-i-sovremennye-onlayn-vozmozhnosti>

12. Третьякова В.С. и др. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 20.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)».

14. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75 – 108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9589372>

References

1. Amitrova M.V. Formirovanie social'no-znachimyh kachestv dlya professional'noj deyatel'nosti u studentov tekhnicheskogo vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2013.

2. Goremykin V.P. Gotovit' kvalificirovannye kadry – prioritetnaya zadacha. VVO. 2019. № 5 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovit-kvalifitsirovannye-kadry-prioritetnaya-zadacha>

3. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusknikov vuzov. Vysshee obrazovanie segodnya. 2018. № 5. S. 14 – 19.

4. Kut'kina O.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mediakompetentnosti budushchih bibliotечно-информационных специалистов: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2006. 24 s.

5. Lapshin Vasilij Nikolaevich Nravstvenno-volevaya gotovnost' kursantov yuridicheskikh vuzov MVD Rossii k professional'noj deyatel'nosti. KPZH. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvenno-volevaya-gotovnost-kursantov-yuridicheskikh-vuzov-mvd-rossii-k-professionalnoy-deyatelnosti>.

6. Luchinina E.N., Batalova M.G. Vozmozhnosti primeneniya igrovyh tekhnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v voennom vuze. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-igrovyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-voennom-vuze>

7. Mindeeva S.V. Mediakompetentnost' kak sostavlyayushchaya professional'noj kompetentnosti budushchego inzhenera. Vestnik IrGTU. 2015. № 3 (98). S. 277 – 281

8. Maslennikov O.V., Kurochkin V.P., Aliev F.K., Tlyashev O.M. Ob informatizatsii vooruzhennykh sil rossijskoj federatsii. Voennaya mysl'. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-informatizatsii-vooruzhennykh-sil-rossijskoj-federatsii>

9. Molchanova T.V. Sostoyanie problemy formirovaniya mediakompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza v teorii i praktike professional'nogo obrazovaniya. Vestnik IrGTU. 2014. № 5 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-formirovaniya-mediakompetentnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-teorii-i-praktike-professionalnogo-obrazovaniya>

10. Muldashev R.M. Sushchnost' i komponentnyj sostav mediakompetentnosti budushchego pedagoga. Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaviya. 2020. T. 39. № 4. S. 590 – 599.

11. Temyanikova E.B. Obuchenie anglijskim idiomam: tradicionnyj podhod i sovremennye onlajn-vozmozhnosti. MNKO. 2020. № 3 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-anglijskim-idiomam-traditsionnyy-podhod-i-sovremennye-onlayn-vozmozhnosti>

12. Tret'yakova V.S. i dr. Transprofessionalizm sub"ektov social'no-professional'noj deyatel'nosti: monografiya. pod red. E.F. Zeera, V.S. Tret'yakovoj. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2019. S. 20.

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 56.05.04 «Upravlenie personalom (Vooruzhennyye Sily, drugie voyska, voinskie formirovaniya i priravnennyye k nim organy Rossijskoj Federatsii)».

14. Fedorov A.V. Mediakompetentnost' lichnosti: ot terminologii k pokazatelyam. Innovatsii v obrazovanii. 2007. № 10. С. 75 – 108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9589372>

*Amitrova M.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kovaleva S.S., Candidate of Sociological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Higher Combined Arms Command School*

**CRITERIA AND LEVELS OF MEDIA COMPETENCE AMONG THE
CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Abstract: this article represents a pedagogical, methodological analysis to assess media competence among cadets of higher military educational institutions in the process of foreign language teaching. The identification of indicators, criteria, and levels of formation of media competence among cadets of higher military educational institutions via the process of foreign language teaching was based on the analysis of the Federal State Educational Standard of Higher Education in subject area 56.05.04 Personnel management (Armed Forces of the Russian Federation, other troops, military formations and equivalent bodies of the Russian Federation), language material, pedagogical, methodological scientific papers concerning the essence of the concept of "media competence". The academic discipline "Foreign Language" has certain capabilities to exercise particular elements of media competence among cadets of higher military educational institutions. It allows them to learn how to critically perceive a huge flow of information, to be able to distinguish true facts from false ones, to show a positive attitude, high motivation to work with media sources, to provide respect in media space. The authors proved that the main components of media competence among cadets of higher military institutions are cognitive, motivational and behavioral components. The levels of media competence formation among cadets of higher military educational institutions were established in accordance with the criteria and their indicators and were identified as educational, normative, perspective.

Keywords: media competence, criteria, indicators, levels of media competence, cadets, higher military educational institutions, foreign language, foreign language teaching

*Эдиева И.А.,
Мантаев Х.З., кандидат географических наук, доцент,
Оказова З.П., доктор сельскохозяйственных наук, профессор,
Чеченский государственный педагогический университет*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: эффективное использование интеллектуальных игр в образовательном процессе, формирование творческого и критического мышления, стимулирование исследовательской и интеллектуальной активности студентов – все это обеспечивает прочный фундамент для подготовки высококвалифицированного педагога-практика, ориентированного на сотрудничество в рамках образовательного процесса. Цель – определить роль и место интеллектуальной игры в современном образовательном процессе. Игра – одно из главных и важнейших занятий учащихся. Особенности интеллектуальных игр: это развивающие игры, их разрабатывают взрослые на основе уровня образования и подготовки; интеллектуальные игры проводятся посредством упражнений и игровых действий; интеллектуальные игры направлены на развитие познавательной деятельности, осознанного действия, которые являются основой образования. Именно за счет использования интеллектуальных игр в образовательном процессе обеспечивается личная активность, самостоятельное развитие каждого участника. Применение интеллектуальных игр в образовательном процессе позволяет вести мониторинг успеваемости учащихся, ликвидировать пробелы в знаниях. Таким образом, использование интеллектуальных игр в образовательном процессе способствует формированию уважения к учащемуся, повышая их активность. Поэтому при использовании интеллектуальных игр в процессе обучения важно подчеркнуть взаимоуважения участников образовательного процесса. Данный образовательный прием позволяет ребенку свободно мыслить, сотрудничать и делиться знаниями.

Ключевые слова: интеллектуальная игра, образовательный процесс, познавательная активность, взаимоуважение, уровень знаний

Эффективное использование интеллектуальных игр в образовательном процессе, формирование творческого и критического мышления, стимулирование исследовательской и интеллектуальной активности студентов – все это обеспечивает прочный фундамент для подготовки высококвалифицированного педагога-практика, ориентированного на сотрудничество в рамках образовательного процесса. При этом именно интеллектуальная игра способствует формированию навыков исследовательской и проектной деятельности [2, 5].

Опыт широкого использования интеллектуальных игр с целью обучения детей нашел отражение в работах ученых и в практике большинства педагогов. Так, Ф. Фребель был убежден, что задача образования – организовать обучение именно в игровой форме. Им была изучена система интеллектуальных игр, лежащих в основе формирования познавательной активности учащихся.

М. Монтессори в своих исследованиях уделял большое внимание развитию сенсорного воспитания детей с помощью интеллектуальных игр, им созданы интересные уроки, дидактические материалы [1, 4].

Выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский заявил, что содержание игр зависит от окружающей среды, что социально и продемонстрировал. Им доказано, что игры могут определять характер человека и поведение в обществе, что ребенок, который привык командовать, в процессе игры приобретает навык работать в команде. Но педагог отмечал, что формирование данного навыка происходит в течение достаточно длительного времени. К.Д. Ушинский ценит самостоятельность детей в игре, при этом, по его словам, нельзя недооценивать важность направления ребенка в ходе игры.

Е.И. Тихеева, в своем исследовании отмечает, что эффективность интеллектуальных игр в обучении детей напрямую зависит от их заинтересованности [7].

Психиатры доказали, что путеводителем познания является деятельность читателя. Однако игра, работа и другие занятия способствуют развитию личности ребенка и управляемы педагогом.

Цель – определить роль и место интеллектуальной игры в современном образовательном процессе.

Игра – одно из главных и важнейших занятий детей. В ходе игры происходит всестороннее развитие – лингвистическое, умственное, физическое, эмоциональное, социальное.

В пространстве современной отечественной педагогики изучением интеллектуальных игр занимались М. Лутфуллозода, Ф. Шарифзода, Б. Ганиева, Э. Шарипов, Ш. Котибова, З. Тошбаева и др. В сфере организации серии игр для полноценного развития мышления и сознания подрастающего поколения отмечается значительное количество публикаций указанной группы ученых.

В интеллектуальных играх часто нет определенных правил. Основные особенности интеллектуальных игр:

- это развивающие игры, их разрабатывают взрослые на основе уровня образования и подготовки;
- интеллектуальные игры проводятся посредством упражнений и игровых действий;
- интеллектуальные игры направлены на развитие познавательной деятельности, осознанного действия, которые являются основой образования.

Психиатры и методисты показали, что у учащихся в большинстве случаев хуже развито чувство речи, оно развивается медленнее, чем зрительные чувства. В связи с этим использование наглядности является одним из основных требований в школах. Благодаря визуализации учащиеся сначала находят учебный материал легким и привлекательным. Видимость, интенсивность интеллектуальной деятельности и на ее основе стремление к развитию речи и мышления – вот основные задачи. Использование наглядных пособий и других дополнительных материалов позволяет учителю дифференцированно осуществлять образовательный процесс и работать с отстающими учениками.

Согласно педагогической технологии при использовании интеллектуальных игр существует несколько периодов [1, 3]:

1. Идентификация. Тренировочный период для участников игры и экспертов. Учитель доводит до участников график работы, определяет основные задачи и цели, формирует образовательные вопросы.
2. Подготовка к игре. Это период изучения условий, руководства макета и других документов. Учитель рисует сценарий на основе игровые задачи, правила игры, правила начисления очков и т.д.
3. Непосредственно проведение игры, когда никто не имеет права вмешиваться или изменять ее ход.
4. Обсуждение игры, когда педагог проводит дискуссию, в которой участвуют все участники игры, высказывают свое мнение, предположения и решения, оценивают навыки защиты, умение принимать решение, делать выводы и делиться впечатлениями друг с другом. Отмечаются сложности, возникшие во время игры.

Интеллектуальные игры дифференцируются по содержанию обучения, учебным задачам, условиям и требованиям, предъявляемым к ним, организации и отношению детей, роли педагога и т.д. [2, 6].

Тип интеллектуальной игры определяется учебно-педагогическими задачами. Игра разрабатывается педагогом, отражая его образовательную деятельность. Основными условиями проведения интеллектуальных игр являются:

- наличие определенных знаний и навыков по ведению интеллектуальных игр;
- проведение содержательной игры, стимулирующей у учащихся интерес, желание слушать, участвовать в процессе;
- необходимость участия педагога в игровом процессе;
- педагог должен развиваться в соответствии с образовательными целями, не оказывая давления на участников, играть второстепенную роль и незримо направляя игру в определенном направлении;
- должен быть баланс интересов и образования в игре, представляя игровой процесс, педагог должен помнить, что в ходе игры учащиеся рассматривают сложные учебные задачи, это способ сделать учебный процесс эффективным;
- средства и методы, повышающие вовлеченность детей в игру, должны быть целью игры;
- между педагогом и учащимися должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания и доверия.

Наглядные материалы, используемые в ходе игры, должны быть простыми и содержательными. В образовательном процессе существует ряд принципов использования интеллектуальных игр:

- обучение новому подходу и соблюдение его в работе;
- предоставление всеобъемлющих и качественных знаний;
- развитие полноты личности;
- изменить мнение учащегося и ввести определенные модели поведения.

При использовании интеллектуальных игр в образовательном процессе желательно избегать чрезмерной серьезности в общении, оскорбительных слов, командного тона преподавателя и учащихся, односторонней речи педагога, замечаний и комментариев, единообразия педагогических мероприятий, неэффективности речи и медлительности учителей и учеников во время игры, неэффективности акцента педагога [5].

Что касается использования игр, желание учащихся учиться полностью изменилось, они сосредоточены не на оценке, а на жизненной важности целей обучения и их охвата. Дидактические материалы для полного усвоения и закрепления образовательных тем, хороший и интересный учебный процесс – вот то, что сегодня в приоритете. Это важнейшее средство обеспечения самостоятельной работы учащихся. С помощью грамотно подобранных дидактических материалов проверяются и укрепляются знания учащихся.

Преподавание учебной программы с использованием современных образовательных технологий существенно повышает уровень познавательного интереса у детей. Естественно, что учащиеся, особенно в начале обучения достаточно активны, что может существенно повысить эффективность работы педагога.

Следовательно, необходим поиск таких методов, которые ускорят овладение той или иной дисциплиной.

Использование интеллектуальных игр в образовательном процессе в перспективе будет лишь возрастать. Именно за счет использования интеллектуальных игр в образовательном процессе обеспечивается личная активность, самостоятельное развитие каждого в учебном процессе. Применение интеллектуальных игр в образовательном процессе позволяет не только проводить мониторинг успеваемости и успехов учеников, но и определять и устранять их слабые стороны, ликвидируя пробелы в знаниях.

Таким образом, использование интеллектуальных игр в образовательном процессе способствует формированию уважения к учащемуся, повышая их активность. Поэтому при использовании интеллектуальных игр в процессе обучения важно подчеркнуть взаимоуважения участников образовательного процесса. Данный образовательный прием позволяет ребенку свободно мыслить, сотрудничать и делиться знаниями с участниками группы.

Литература

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621563, 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И. Интеллектуальная игра в образовательном процессе современной школы // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621564, 27.08.2020. Заявка № 2020621458 от 21.08.2020.
3. Боева О.М. Педагогический феномен интеллектуальной игры // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 1. С. 141 – 147.
4. Гаджимагомедова С.Р. Технические аспекты использования интеллектуальных игр в образовательном процессе // Наука: общество, экономика, право. 2020. № 2. С. 142 – 146.
5. Михалева Е.С. Интеллектуальная игра как форма образовательной деятельности в условиях пандемии // Педагогическое образование. 2021. № 1. С. 4 – 15.
6. Тансыккужина Т.М. Роль интеллектуальных игр в развитии ребенка // Образование: традиции и инновации. 2012. № 2. С. 63-66.
7. Фирсова В.Г. Игра как средство развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся // Технологии Образования. 2020. № 4 (10). С. 102 – 104.

References

1. Azhiev A.V., Kalmanova C.A., Gadaborsheva Z.I., Totikov Z.V., Basieva A.V. Zdorov'esberegayu-shchie tekhnologii v obrazovatel'nom processe. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020621563, 27.08.2020. Zayavka № 2020621462 ot 21.08.2020.
2. Azhiev A.V., Okazova Z.P., Kalmanova C.A., Gadaborsheva Z.I. Intellektual'naya igra v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020621564, 27.08.2020. Zayavka № 2020621458 ot 21.08.2020.
3. Boeva O.M. Pedagogicheskij fenomen intellektual'noj igry. Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2021. № 1. S. 141 – 147.
4. Gadzhimagomedova S.R. Tekhnicheskie aspekty ispol'zovaniya intellektual'nyh igr v obrazovatel'nom processe. Nauka: obshchestvo, ekonomika, pravo. 2020. № 2. S. 142 – 146.
5. Mihaleva E.S. Intellektual'naya igra kak forma obrazovatel'noj deyatelnosti v usloviyah pandemii. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 1. S. 4 – 15.
6. Tansykkuzhina T.M. Rol' intellektual'nyh igr v razvitii rebenka. Obrazovanie: tradicii i innovacii. 2012. № 2. S. 63-66.
7. Firsova V.G. Igra kak sredstvo razvitiya intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala uchashchihsya. Tekhnologii Obrazovaniya. 2020. № 4 (10). S. 102 – 104.

*Edieva I.A.,
Mantaev Kh.Z., Candidate of Geographic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Okazova Z.P., Doctor of Agricultural Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Chechen State Pedagogical University*

INTELLECTUAL GAME AS AN ELEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: the effective use of intellectual games in the educational process, the formation of creative and critical thinking, the stimulation of the research and intellectual activity of students - all this provides a solid foundation for the preparation of a highly qualified teacher-practitioner focused on cooperation within the educational process. The goal is to determine the role and place of intellectual play in the modern educational process. Play is one of the main and most important activities for students. Features of intellectual games: these are educational games, they are developed by adults based on the level of education and training; intellectual games are carried out through exercises and game actions; intellectual games are aimed at the development of cognitive activity, conscious action, which are the basis of education. It is through the use of intellectual games in the educational process that personal activity and independent development of each participant are ensured. The use of intellectual games in the educational process allows you to monitor student progress and eliminate gaps in knowledge. Thus, the use of intellectual games in the educational process contributes to the formation of respect for the student, increasing their activity. Therefore, when using intellectual games in the learning process, it is important to emphasize the mutual respect of the participants in the educational process. This educational technique allows the child to think freely, collaborate and share knowledge.

Keywords: intellectual game, educational process, cognitive activity, mutual respect, level of knowledge

*Аджихметова С.Л., кандидат фармацевтических наук, доцент,
Червонная Н.М., кандидат фармацевтических наук,
старший преподаватель,
Поздняков Д.И., кандидат фармацевтических наук, доцент,
Оганесян Э.Т., доктор фармацевтических наук, профессор,
Пятигорский медико-фармацевтический институт, филиал
Волгоградского государственного медицинского
университета Минздрава России*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Аннотация: статья посвящена проблемам адаптации иностранных студентов к обучению на русском языке в российских вузах. Проблема адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и бытовой среде относится к числу актуальных вопросов современности. Проведено анкетирование иностранных учащихся. Анкета включала в себя три раздела: общая информация, адаптации студентов в вузе, а также проблемы, связанные с дистанционным обучением. В анкетировании принимали участие иностранные студенты из Египта, Ирака, Конго, Марокко, Мадагаскара, обучающиеся на 2 и 3 курсах. Основными факторами, которые больше всего повлияли на выбор обучения иностранных студентов в России, являются: доступная стоимость обучения, советы родственников, друзей, знакомых. Все участники опроса указали, что испытывали трудности при реализации обучения в дистанционном формате. Основными трудностями иностранные студенты указали: большой объем задаваемых материалов, сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя, недостаточное количество дистанционного материала. Результаты анкетирования иностранных студентов свидетельствуют, что выбор будущей специальности достаточно осознан, наиболее проблемными для них является физиологическая и академическая адаптации, большинство удовлетворены процессом обучения в дистанционной форме.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, дистанционное обучение, анкета, опрос

Введение

Развитие межгосударственных контактов в образовательной среде способствует возрастанию числа желающих получить образование в другой стране. Эффективное управление учебно-воспитательным процессом повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, является неотъемлемой частью решения задачи адаптации. С первых дней пребывания в российском вузе студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде [1, 2, 3, 4].

Британское агентство Quacquarelli Symonds изучает вопрос миграции молодёжи, желающей обучаться в других государствах. Лидирующие позиции по количеству прибывающих в них студентов занимают: США, Великобритания, Германия. Россия уже многие годы оказывается в середине списка. Между тем её позиции в области международного образования укрепляются, в ежегодном рейтинге мировых университетов Россию представляют 28 университетов [5, 6].

В настоящее время увеличивается количество студентов из зарубежья обучающихся в отечественных вузах. Лидерами являются страны: СНГ (Казахстан, Туркмения, Таджикистан и Узбекистан), Азии (Китай, Индия, Вьетнам), Ближнего Востока и Северной Африки (Сирия, Марокко, Ирак, Тунис, Иран, Египет), Африки (кроме Северной Африки) (Нигерия, Ангола, Гана) [7].

Проблема адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и бытовой среде относится к числу актуальных вопросов современности [8].

В связи с пандемией, вызванной вирусом COVID-19, с марта и по декабрь 2020 года занятия в Пятигорском медико-фармацевтическом институте по всем дисциплинам осуществлялись в дистанционном формате.

Материал и методы исследования

С целью выявления проблем адаптации и трудностей дистанционного обучения, испытываемых иностранными студентами, было проведено анкетирование 35 студентов, обучающихся в Пятигорском медико-фармацевтическом институте по специальности «Фармация» и «Лечебное дело». Студентам была предложена анкета, включающая в себя 3 раздела: общая информация, адаптации студентов в вузе и дистанционное обучение.

Студентам были предложены следующие вопросы: из какой страны Вы приехали, какие факторы больше всего повлияли на Ваш выбор обучения в России; нравится ли Вам специальность, которой Вы обучаетесь, сложно ли обучаться в ПМФИ – филиал ФГБОУ ВО ВолГМУ; какой Вам представляется будущая

работа по специальности, полученной в университете; с какими проблемами сталкивались при адаптации к новым условиям жизни в России; что в учебном процессе трудно для Вас; назовите причину, по которой Вы пропускаете учебные занятия; что Вам больше всего помогает в учёбе; удобно ли Вам обучаться в дистанционном режиме; какие сервисы используют преподаватели для организации дистанционного обучения; какие виды заданий Вам предлагают преподаватели в дистанционном режиме кроме изучения теоретических материалов; как Вы оцениваете работу преподавательского состава в рамках дистанционного обучения; с какими трудностями Вы столкнулись в процессе дистанционного обучения; удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционной форме.

Результаты исследования

Первый раздел анкеты носил общий характер. В анкетировании принимали участие иностранные студенты из Египта, Ирака, Конго, Марокко, Мадагаскара, обучающиеся на 2 и 3 курсах.

Иностранные студенты приезжают в российские вузы с определенными ожиданиями, обусловленными образовательно-воспитательными системами своих стран [9]. Следует отметить, что 64% опрошенных респондентов ответили, что им сложно обучаться в Пятигорском медико-фармацевтическом институте, у 25% нет проблем в обучении, 11% не определились в ответе.

На вопрос: «Какой Вам представляется будущая работа по специальности, полученной в институте?», большинство студентов ответили, что их работа позволит хорошо зарабатывать (60%), меньшее количество респондентов считали, что работа будет интересной (40%). По оценкам иностранных студентов, можно сделать вывод, что им нравится выбранная специальность.

Основными факторами, которые больше всего повлияли на выбор обучения иностранных студентов в России, являются: доступная стоимость обучения, советы родственников, друзей, знакомых (рис. 1).

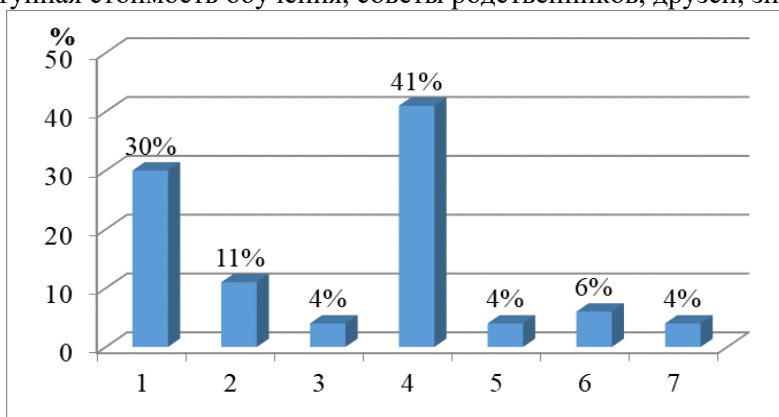


Рис. 1. Мотивы выбора иностранными студентами российского вуза

Примечание: 1 – советы родственников, друзей, знакомых; 2 – поступить в университет в России легче, чем в другой стране; 3 – возможность трудоустроиться в своей стране после окончания обучения в России; 4 – доступная стоимость обучения; 5 – хорошее владение русским языком; 6 – возможность обучения на французском и английском языках; 7 – выбор был сделан случайно

В середине XX столетия иностранные абитуриенты изучали русский язык на подготовительном отделении, после чего поступали в вуз. В дальнейшем количество обучающихся сократилось, в связи с длительностью пребывания в России и затратностью. Поэтому стало эффективно внедрять и использовать обучение иностранных студентов на языке-посредника. Важно отметить, что 6% анкетированных выбирают российские вузы из-за возможности обучения на французском и английском языках. Использование языка-посредника способствует успешной академической адаптации иностранных студентов на первом и втором годах обучения, этот процесс не лишен недостатков, которые сводятся к возникновению сложности восприятия содержания специальных дисциплин и воспроизведения полученных знаний на русском языке в старших курсах.

Ответы опрошенных респондентов, свидетельствуют, что выбор будущей специальности достаточно осознан, так как 46% иностранных студентов указали, что решили поступать в вуз потому, что интересовала будущая профессия, 23% студентов посоветовали родители, родственники, друзья. В среднем каждый пятый студент определился в поступлении при посещении интернет-сайта Пятигорского медико-фармацевтического института, каждому восьмому респонденту было все равно, куда поступать.

Второй раздел посвящен адаптации студентов в вузе. Существует несколько форм адаптации: физиологическая, психологическая, социальная, культурная и др. [10].

Первый вопрос выявил, какая из видов адаптации вызывает у иностранных студентов наибольшую трудность. Анализируя полученные данные, можно сказать, что наибольшая трудность для иностранных студентов связана с проблемами физиологического и социально-психологического характера. Распределение ответов респондентов продемонстрировано на рис. 2.

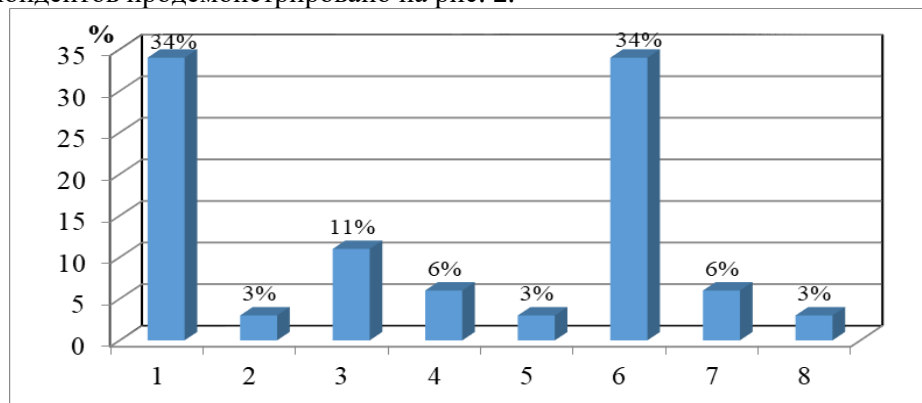


Рис. 2. Соотношение сфер адаптированности

Примечание: 1 – климатические условия; 2 – система обучения; 3 – особенности питания; 4 – бытовые условия; 5 – распределение свободного времени; 6 – недостаточно свободное владение русским языком; 7 – изучение предметов, которые раньше не изучали; 8 – нормам поведения в учебной группе

Следующий вопрос был связан с определением проблем, вызванных академической адаптацией. Эффективная адаптация к учебному процессу в российском вузе является залогом хорошей успеваемости [8]. Анализ полученных ответов показал, что в учебном процессе наиболее трудны для иностранных студентов: лабораторные занятия (24%), практические занятия (16%), самостоятельная работа дома (изучение лекций, подготовка к лабораторным и практическим занятиям) (32%) и 28% отметили подготовку к экзаменам, зачетам.

Наиболее интересно было выявить причину, по которой иностранные студенты пропускают учебные занятия. Согласно ответам студенты пропускают занятия в случае болезни (36%), плохо понимают предмет (24%), личные дела (17%), не готов к занятиям (не учил) (10%) и плохо понимают требования преподавателя (10%).

Далее вопрос посвящен адаптации в учебном процессе. На первом месте стоит ответ «контроль преподавателя, деканата» и составляет 33%. Популярными были ответы «интересное и подробное объяснение материала преподавателем» (18%), «контроль и помощь родителей» (18%) и «высокие требования на экзаменах и зачётах» (16%). Так же иностранные студенты отметили «наличие на руках нужных пособий, методических материалов» (6%), «возможность самому делать эксперимент на практических занятиях» (3%), «проверка выполненных мною работ, заданий» (3%), свой вариант ответа (3%).

Анализируя полученные ответы, можно сделать вывод, что наиболее проблемными для иностранных студентов является физиологическая и академическая адаптации.

3 раздел касается дистанционного обучения. Была проведена оценка организации обучения в дистанционном формате в весеннем и осеннем семестрах 2020 г.

В ходе опроса иностранные студенты сравнительно высоко оценили удобство ведения дистанционного образовательного процесса (51%), однако 31% респондентов отметили, что для них удобно обучение в таком формате, но является сложным. Каждый седьмой респондент считает, что дистанционное обучение является очень трудным и только для 3% опрошенных студентов отметили данное обучение слишком легким.

На рис. 3 представлена диаграмма, характеризующая, какие сервисы в большей степени используют преподаватели для организации дистанционного обучения. Проанализировав график можно определить, что самым используемым инструментом в обучении оказался сайт Центра дистанционного обучения вуза СДО. В своих ответах его отметили 35% студентов. На втором месте среди используемых возможностей для удаленного обучения стало использование электронной почты и мессенджеров.

Самыми же популярными ресурсами для осуществления двухсторонней коммуникации с возможностью визуализации контента студенты указали платформы, обеспечивающие взаимодействие в формате видеоконференции (14%) [11, 12].



Рис. 3. Средства, используемые преподавателем в процессе дистанционного обучения

Все участники опроса указали, что испытывали трудности при реализации обучения в дистанционном формате. Основными трудностями иностранные студенты указали: большой объем задаваемых материалов (57%), сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя (23%), недостаточное количество дистанционного материала (18%), несвоевременное выставление преподавателями материалов и заданий (2%).

Согласно ответам студентов 86% удовлетворены процессом обучения в дистанционной форме поэтому, можно судить о достаточно высокой эффективности применяемых способов и инструментов дистанционного обучения.

Выводы

Анализируя полученные ответы иностранных студентов, можно сделать вывод, что выбор будущей специальности достаточно осознан, наиболее проблемными для них является физиологическая и академическая адаптации, большинство респондентов удовлетворены процессом обучения в дистанционной форме.

Литература

1. Авдоница Д.С., Бочкарёва Ю.В., Булганина С.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских ВУЗах // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033>
2. Булганина С.В., Прохорова М.П. Дополнительное профессиональное образование студентов: социологическое измерение // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 3 – 5.
3. Комарова М.Н., Сошников Е.А., Глебов В.В. Культурно-социальная и психологическая адаптация иностранных студентов // Успехи современного естествознания. 2013. № 8 . С. 49-51.
4. Темирбулатова А.М., Лежнева Л.П., Куличенко Е.О. Роль компетентного подхода в современном образовательном процессе // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 7-5 (63). С. 96 – 98.
5. <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4809/>
6. <https://visasam.ru/russia/rabotavrf/inostrannye-studenty-v-rossii.html>
7. <https://www.ucheба.ru/article/2895>
8. Лебедева О.А., Скопина Ю.И. Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов первокурсников к условиям жизни и обучения в России // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 35-1. С. 92 – 98.
9. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15213>
10. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 146 с.

11. Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86 – 100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

12.

https://vercont.ru/informatsionnye_materialy/informatsionno_analiticheskie_materialy/rezultaty_analiza_dannykh_anketirovaniya_po_teme_CABrezultatивnos.html

References

1. Avdonina D.S., Bochkaryova YU.V., Bulganina S.V. Problemy adaptacii inostrannykh studentov v rossijskikh VUZah. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2016. № 11 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033>

2. Bulganina S.V., Prohorova M.P. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie studentov: sociologicheskoe izmerenie. V sbornike: Innovacionnye podhody k resheniyu professional'no-pedagogicheskikh problem sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii; FGBOU VO «Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni Koz'my Minina». 2016. S. 3 – 5.

3. Komarova M.N., Soshnikov E.A., Glebov V.V. Kul'turno-social'naya i psihologicheskaya adaptaciya inostrannykh studentov. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 8. S. 49-51.

4. Temirbulatova A.M., Lezhneva L.P., Kulichenko E.O. Rol' kompetentnostnogo podhoda v sovremennom obrazovatel'nom processe. Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. 2020. № 7-5 (63). S. 96 – 98.

5. <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4809/>

6. <https://visasam.ru/russia/rabotavrf/inostrannye-studenty-v-rossii.html>

7. <https://www.ucheba.ru/article/2895>

8. Lebedeva O.A., Skopina YU.I. Problemy i trudnosti adaptacii inostrannykh studentov pervokursnikov k usloviyam zhizni i obucheniya v Rossii. Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2014. № 35-1. S. 92 – 98.

9. Kozulina A.P. Sovremennye problemy podgotovki inostrannykh studentov k obucheniyu v rossijskikh vuzah. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15213>

10. Gladush A.D., Trofimova G.N., Filippov V.M. Social'no-kul'turnaya adaptaciya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii: Ucheb. posobie. M.: RUDN, 2008. 146 s.

11. Alshkovskij I.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V., Narbut N.P., Savina N.E. Studenty vuzov Rossii o distancionnom obuchenii: ocenka i vozmozhnosti. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 10. S. 86 – 100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

12.

https://vercont.ru/informatsionnye_materialy/informatsionno_analiticheskie_materialy/rezultaty_analiza_dannykh_anketirovaniya_po_teme_CABrezultatивnos.html

*Adzhiakhmetova S.L., Candidate of
Pharmaceutical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chervonnaya N.M., Candidate of
Pharmaceutical Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Pozdnyakov D.I., Candidate of
Pharmaceutical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Oganesyan E.T., Doctor of Pharmaceutical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute
– branch Volgograd State Medical University*

PROBLEMS OF TRAINING FOREIGN STUDENTS IN RUSSIA

Abstract: the article is devoted to the problems of adaptation of foreign students to study in Russian at Russian universities. The problem of adaptation of foreign students to the new linguistic, socio-cultural and everyday environment is one of the topical issues of our time. A survey of foreign students was carried out. The questionnaire included three sections: general information, adaptation of students in the university, as well as problems associated with distance learning. Foreign students from Egypt, Iraq, Congo, Morocco, Madagascar, studying in the 2nd and 3rd courses, took part in the survey. The main factors that most influenced the choice of foreign students to study in Russia are: affordable tuition fees, advice from relatives, friends, acquaintances. All survey participants indicated that they experienced difficulties in implementing distance learning. The main difficulties foreign students indicated: a large volume of assigned materials, the difficulty of completing practical tasks without explanations from the teacher, insufficient amount of distance material. The results of the questionnaire survey of foreign students indicate that the choice of a future specialty is quite conscious, the most problematic for them is physiological and academic adaptation, most are satisfied with the process of learning in a distance form.

Keywords: international students, adaptation, distance learning, questionnaire, survey

*Анфиногенов И.Л.,
Костромской государственный университет*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: актуальность исследования заключается в потребности общества в творческих людях, профессионалах своего дела, умеющих быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся обстоятельствам жизни. Изучение самореализации личности актуально еще и потому, что результаты их исследования могут качественно изменять жизнь как отдельного индивида, так и общества в целом.

Особенно важен аспект самореализации у молодежи, находящейся на этапе выбора своего дальнейшего пути. Однако стоит отметить, что в вопросе самореализации, ввиду возрастных особенностей студенческой молодежи, могут возникать как личностные проблемы, так и внешние. Поэтому стоит говорить необходимости социально-педагогического сопровождения процесса самореализации. Определение собственных жизненных ценностей и приведение их в соответствии с существующими нормами и правилами в социальном кружении, а также понимание своего профессионального развития – одна из основных задач, стоящих перед студентами университета, решение которой является фундаментальным вопросом современной педагогики.

Цель настоящего исследования – опытным путем проверить определить уровень самореализации студентов университета по направлению подготовки «Социальная работа». В статье показано, что различные уровни самореализации студентов характеризуются определенными навыками и умениями, которые определяют личностные черты и задатки, необходимые для успешной самореализации.

Ключевые слова: самореализация студентов, педагогическое содействие, экспериментальная проверка, университет, модель

Введение

В настоящее время остро стоит проблема обновления направленности и структуры высшего профессионального образования в университете. В этой связи важно учитывать параметры и потребности индивидуального развития студентов и человеческого капитала.

Основной характеристикой современных методов и подходов к осуществлению образовательной деятельности является переход от когнитивного к индивидуально ориентированному образованию. Это в частности повлияло на изменение тематики и особенностей осуществления учебно-педагогического общения. Данный тип общения базируется на том, что студенты воспринимаются педагогами как самостоятельные развивающиеся личности. Основная задача педагогов – помочь студентам реализовать и направить на самореализацию личные качества, способности и умения для успешного обучения и самореализации в профессиональной сфере.

Следует отметить, что, несмотря на достаточное количество научных трудов по данной теме, в педагогике остается нерешенной проблема педагогического содействия самореализации студентов в образовательном пространстве университета.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение самореализации студентов в образовательном пространстве университета будет успешным, если разработанная и апробированная на практике модель будет включать в себя комплекс педагогических условий, способствующих становлению, развитию самореализации студентов в образовательном пространстве университета.

Организация исследования

Данное исследование основано на модели педагогического содействия самореализации студентов университета. Учитывая то, что данный процесс неразрывно связан с понятием образованности, очевидным становится тот факт, что уровень самореализации студентов университета должен быть на достаточном уровне для того, чтобы студенты могли успешно себя реализовать в профессиональной сфере.

На первом этапе реализации модели осуществляется выявление индивидуальных способностей студента, которые предопределены природными задатками. Второй этап посвящен выявлению сферы самореализации студентов при тесной взаимосвязи с принятыми социальными нормами. На данном этапе используются учебно-методические материалы. Заключительный этап заключается в самом процессе самореализации студентов университета с учетом накопленных знаний и умений, направленных на процесс самореализации.

В ходе эксперимента определены уровни самореализации студентов: начальный, преддостаточный, достаточный и выше достаточного. Достаточный уровень самореализации характеризуется следующими признаками:

- высокая образованность в области человекознания, социальных нормах;
- четкое понимание самореализации и ее необходимости;
- четкое понимание состояния физического и духовного здоровья;
- приобретенный опыт и определенные знания в области самореализации
- наличие потребности в самореализации;
- активность, инициативность;
- умение решать задачи с применением творческих способностей;
- самостоятельность в достижении поставленных целей

С целью определения уровня самореализации студентов были разработаны критерии оценки на основе метода экспертных оценок. Для этого была собрана группа экспертов из десяти человек, которые ознакомились с методическими материалами по вопросам самореализации студентов в образовательном пространстве университета. Далее эксперты оценивали вес каждой из обобщенных характеристик уровня самореализации. Максимальный балл для каждой характеристики равен пяти. По итогам оценки был сделан вывод о том, что каждая характеристика имеет одинаковый вес с учетом незначительной погрешности (табл. 1).

Таблица 1

Оценка уровня самореализации студентов в образовательном пространстве университета

Критерии оценки	Значение оценки
Осведомленность	
Социальный опыт в человекознании	- на низком уровне
Понимание состояния физического и духовного здоровья	- недостаточный уровень знаний (знания присутствуют только на базовом уровне)
Понимание сущности и необходимости самореализации личности	- достаточный уровень знаний, расширенный кругозор и понимание сущности
Понимание сущности и необходимости самореализации в университете	- наблюдаются устойчивые знания, высокий уровень образованности
Осознание потребности в самореализации в университете	- на низком уровне, практически не выражено - периодически возникает - полное понимание - постоянное осознание, выражено ярко
Умение самостоятельной постановки целей и их достижения	- на низком уровне, необходимость помощи в постановке целей - цели ставятся самостоятельно, требуется помощь в их достижении - цели ставятся и достигаются самостоятельно - цели и их осуществление происходит самостоятельно, постоянно, помощь не требуется, умение выражено ярко
Действенность	
Активность, инициативность в действиях, направленных на самореализацию	- на низком уровне - периодически проявляется, но не системно
Умение применять личный опыт в процессе самореализации в университете	- проявляется часто, системно - проявляется постоянно, системно, выражено ярко
Умение самостоятельно структурировать деятельность, направленную на самореализацию	

Продолжение таблицы 1

Умелость	
Уровень самоуправления в процессе самореализации	<ul style="list-style-type: none"> - на низком уровне - периодически проявляются, но не системно и зачастую не успешно - проявляются часто, системно, успешно - проявляются постоянно, выражены ярко
Умение использовать накопленные знания в процессе самореализации в университете	
Умение применять творческие навыки и способности в процессе самореализации в университете	
Уровень нацеленности на самореализацию в профессиональной сфере	

С целью осуществления второго этапа исследования было выделено несколько экспериментальных групп (табл. 2).

Таблица 2

Экспериментальные группы в процессе исследования педагогического содействия студентам в образовательном пространстве университета

Группа	Заданные характеристики
Экспериментальная группа 1 (ЭГ1)	взаимодействие педагога и студентов не основано на равноправии, учебно-педагогическое общение направлено на систему знаний человека, созидательные предпосылки не создаются
Экспериментальная группа (ЭГ2)	взаимодействие педагога и студентов основано на паритетных взаимоотношениях, равноправно, учебно-педагогическое общение направлено на систему знаний человека, созидательные предпосылки не создаются
Экспериментальная группа (ЭГ3)	взаимодействие педагога и студентов основано на паритетных взаимоотношениях, равноправно, учебно-педагогическое общение направлено на систему знаний человека, используются созидательные средства
Контрольная группа (КГ)	Традиционный способ осуществления образовательного процесса

Проверка модели педагогического содействия самореализации студентов университета проведена на базе института педагогики и психологии Костромского государственного университета по направлению подготовки «Социальная работа». В целом в эксперименте приняли участие 47 студентов первого курса бакалавриата очной и заочной форм обучения, которые были разделены на три экспериментальные группы (Г1; Г2; Г3) и одну контрольную группу (КГ). Группы отбирались случайным образом.

Наглядно отразим полученные результаты в формате гистограмм отдельно по каждой экспериментальной группе (рис. 1-4).

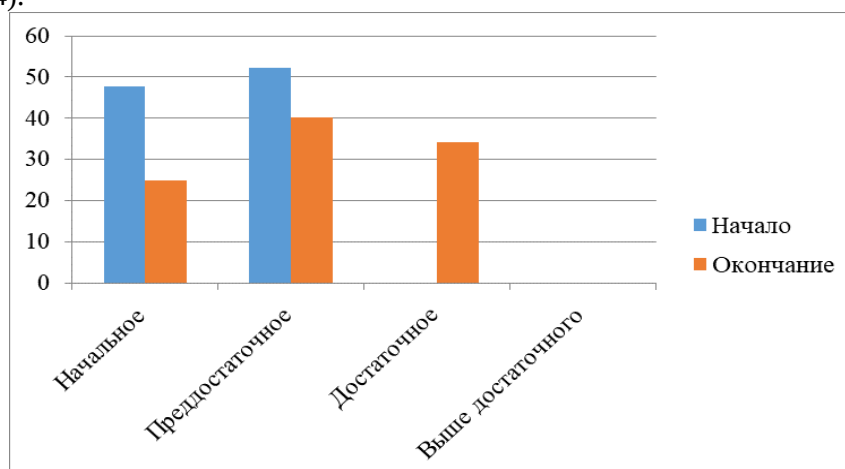


Рис. 1. Гистограмма изменений уровня самореализации студентов в первой экспериментальной группе (ЭГ1), % (составлено автором)

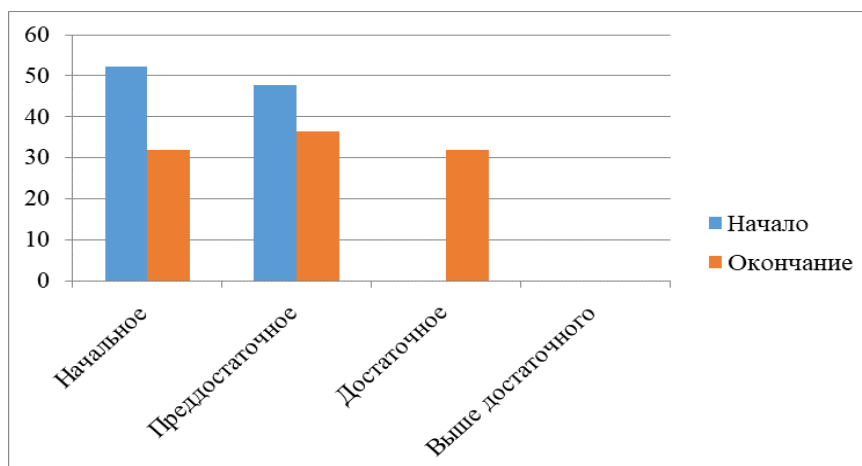


Рис. 2. Гистограмма изменений уровня самореализации студентов во второй экспериментальной группе (ЭГ2), % (составлено автором)

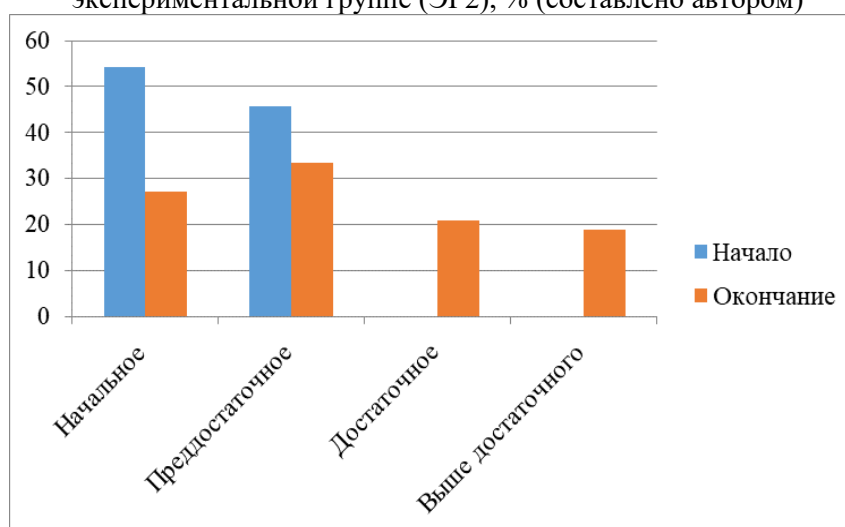


Рис. 3. Гистограмма изменений уровня самореализации студентов в третьей экспериментальной группе (ЭГ3), % (составлено автором)

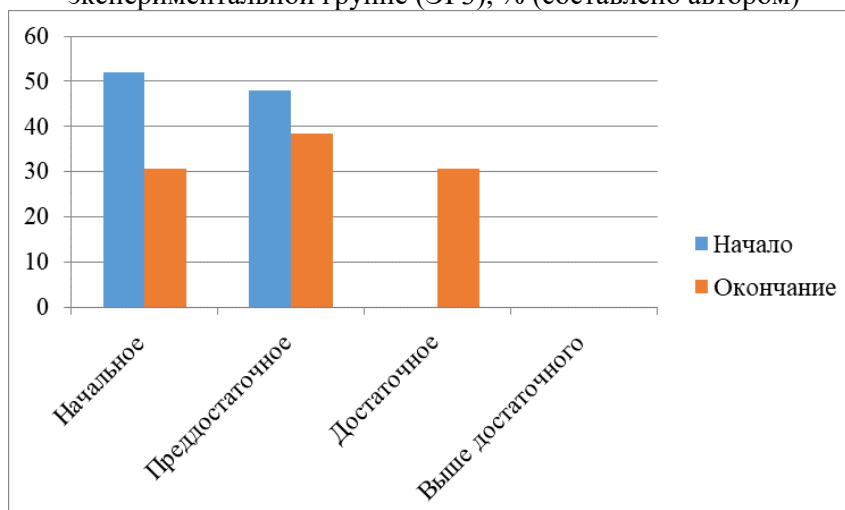


Рис. 4. Гистограмма изменений уровня самореализации студентов в контрольной группе (КГ), % (составлено автором)

Результаты исследования

Проведя анализ полученной статистики, сформулируем основные выводы:

- среди студентов отмечается наличие необходимости самореализации;
- при составлении учебно-методических материалов, а также при взаимодействии педагога и студентов необходимо направить усилия на выявлении личностных способностей и умений студентов, методах и спо-

сбах педагогического содействия для их применения в будущей профессиональной сфере с учетом сложившихся социальных норм;

- взаимодействие педагога и студентов должно быть основано на паритетных взаимоотношениях, равноправно;

- при педагогическом содействии самореализации студентов необходимо делать акцент на самореализации в профессиональной сфере.

Таким образом, проведения экспериментальную работу и реализацию модели педагогического содействия самореализации студентов университета можно сделать вывод о том, что проблема самореализации актуальна и для студентов, и для преподавателей. Потребность в педагогическом содействии самореализации студентов университета существует. Чтобы повысить эффективность содействия необходимо сформировать образовательную программу, включающую различные формы и методы, которые будут способствовать педагогическому содействию самореализации студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Литература

1. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований. М.: Знание, 1979. 97 с.
2. Пытьев Ю.П. Методы анализа интерпретации эксперимента. М.: Изд-во МГУ, 1990. 123 с.
3. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография. Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. 242 с.

References

1. Arhangel'skij S.I. Teoreticheskie osnovy nauchnoj organizacii pedagogicheskikh issledovanij. M.: Znanie, 1979. 97 s.
2. Pyt'ev YU.P. Metody analiza interpretacii eksperimenta. M.: Izd-vo MGU, 1990. 123 s.
3. Serikov G.N., Serikov S.G. Zdorov'esberezhenie v gumannom obrazovanii: monografiya. Ekaterinburg-CHelyabinsk: Izd-vo CHGPU, 1999. 242 s.

*Anfinogenov I.L.
Kostroma State University*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: the relevance of the research lies in the need of society for creative people, professionals who can quickly adapt to the constantly changing circumstances of life. The study of personal self-realization is also relevant because the results of their research can qualitatively change the life of both an individual and society as a whole.

Especially important is the aspect of self-realization among young people who are at the stage of choosing their future path. However, it is worth noting that in the matter of self-realization, due to the age characteristics of students, both personal and external problems may arise. Therefore, it is worth talking about the need for social and pedagogical support for the process of self-realization. Determining their own life values and bringing them in line with the existing norms and rules in the social circle, as well as understanding their professional development, is one of the main tasks facing university students, the solution of which is a fundamental issue of modern pedagogy.

The purpose of this study is to test and determine the level of self-realization of university students in the field of training «Social work». The article shows that different levels of self-realization of students are characterized by certain skills and abilities that determine the personal traits and inclinations necessary for successful self-realization.

Keywords: self-realization of students, pedagogical assistance, experimental verification, university, model

*Бородина А.Е., аспирант, старший научный сотрудник,
Институт развития образования,
Научно-исследовательский институт национального образования*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – проблеме формирования функциональной грамотности детей дошкольного возраста. В рамках функциональной грамотности описаны требования к качествам современной личности, которые необходимо развивать, начиная с дошкольного возраста. Автором рассмотрено понятие «функциональная грамотность», определены аспекты, на которые следует обратить внимание при работе с детьми дошкольного возраста. Одним из факторов успешности образовательной деятельности в дошкольный период является её осуществление на родном языке ребёнка. Использование инновационных технологий на родном языке существенно оптимизирует воспитательный процесс, расширяя образовательные возможности. В качестве инновационной технологии при формировании предпосылок функциональной грамотности детей дошкольного возраста, автором предложено использование в образовательной деятельности электронной хрестоматии «Зарни бугор», одного из компонентов учебно-методического комплекса «Зарни бугор»/ «Золотой клубок», предназначенного для реализации образовательной деятельности на родном (удмуртском) в системе по пяти образовательным областям («Социально-коммуникативное развитие детей 3-7 лет»/ «3-7 арсьем нылпиослэсь калыкен огинын улыны быгатэмзэс азинтон», «Познавательное развитие детей 3-7 лет»/ «3-7 арсьем нылпиослэсь тодонлык валанзэс азинтон», «Речевое развитие детей 3-7 лет»/ «3-7 арсьем нылпиослэсь удмурт кылзэс азинтон», «Художественно-эстетическое развитие 3-7 лет»/ «3-7 арсьем нылпиослэсь чеберлык валанзэс азинтон», «Физическое развитие детей 3-7 лет»/ «3-7 арсьем нылпиослэсь тазалыксэс утён но юнматон») дошкольного образования. Автором описано этнокультурное содержание электронной хрестоматии «Зарни бугор», предназначенное для развития детей дошкольного возраста по направлениям. Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Основные положения исследования могут выступать основанием для принятия обоснованных решений по формированию предпосылок функциональной грамотности детей дошкольного возраста с использованием инновационных технологий на родном языке.

Ключевые слова: дошкольное образование, формирование функциональной грамотности, инновационные технологии, родной язык, электронная хрестоматия «Зарни бугор»

Формирование функционально грамотной личности – одно из ведущих направлений современного образования. Исследователи при изучении данного научно-педагогического феномена обращают внимание на различные его аспекты. После публикации результатов мониторинговых исследований, проведенных вследствие Международных тестов оценивания навыков PISA, PIRLS, TIMSS, стало понятно, что современное образование будет направлено на формирование функциональной грамотной личности. Для этого необходимо определение содержания понятия «функциональная грамотность», его особенностей на всех уровнях образования.

Ввиду специфичности международных исследований PISA, PIRLS, TIMSS, большинство работ направлено на формирование функциональной грамотности детей, начиная с начальной школы, и продолжая изучением показателей результатов детей средней и основной школы. Так, авторы при изучении проблемы определения содержания, отмечают, что уровень и набор ключевых компетенций, составляющих функциональную грамотность, соотносится с возрастными особенностями и потребностями детей [4, 5]. При формировании функциональной грамотности необходимыми условиями выступают личностно-ориентированное взаимодействие и реализация компетентностного подхода в образовании [11, 6]. Исследователи подчеркивают, что функциональная грамотность включает в себя знания, умения, навыки, которые дадут возможность человеку адаптироваться во внешней среде и функционировать в ней [1, 7].

Понятие функциональная грамотность относится с базовым образованием личности, как готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, возможность решать различные учебные и жизненные задачи, способность строить социальные отношения, совокупность рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию [3, с. 16].

Одним из важнейших механизмов, ориентирующих современное образование в сторону формирования функциональной грамотности, является разработка Федерального государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования. На дошкольном этапе формируются предпосылки функциональной

грамотности, необходимые ключевые компетенции, которые в результате непрерывного образования формируют функциональную грамотность детей.

Непрерывность образования следует рассматривать с трехсторонней позиции: со стороны личности (человек учится на протяжении всей своей жизни, независимо от того, протекает этот процесс в каком-либо образовательном учреждении или человек занимается самообразованием); со стороны образовательного процесса (имеется ввиду включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях её развития); со стороны организационной структуры образования (в самой сети образовательных учреждений должен осуществляться принцип преемственности образовательных программ) [10].

Основываясь на понятие непрерывности образования, формирование функциональной грамотности на дошкольном этапе представляет собой развитие с различных сторон: со стороны личности (формирование функциональной грамотности происходит постоянно, независимо от того, протекает этот процесс в детском саду или в семье; со стороны образовательного процесса (предполагается активная включенность ребёнка игровую, коммуникативную, познавательную-исследовательскую, изобразительную, музыкальную и др. виды деятельности); со стороны организационной структуры образования (необходимо при формировании функциональной грамотности ребёнка осуществлять принцип преемственности образовательных программ на всех уровнях образования).

Дошкольный возраст содержит ведущие функции для дальнейшего развития человека. В дошкольном возрасте у детей закладываются черты будущей личности, формируется самосознание и мироощущение, происходит общее психическое развитие. Дети получают необходимый опыт для дальнейшей жизнедеятельности, накапливают впечатления от познания мира, в этот период происходит интенсивное становление познавательной активности.

Необходимо, чтобы то, чего ребенок достиг в дошкольном возрасте, получило развитие в период обучения в начальной школе, а далее – средней и основной. Так, к примеру математические способности дошкольников и младших школьников берут своё начало в сенсорном опыте и освоении предметно-пространственных представлений (освоение схемы тела, ориентировка в пространстве, координация в системе «глаз-рука», освоение движений и действий). Способность к решению практических задач развивается в процессе накопления опыта социально-бытовой деятельности с учётом расширения круга общения и появления у ребёнка определённых обязанностей. Чем шире кругозор и опыт общения у ребёнка, тем выше вероятность эффективного разрешения им тех или иных жизненных ситуаций [9].

Формирование предпосылок функциональной грамотности детей – задача, глубоко актуальная и для дошкольного образования Удмуртской Республики. В части учета региональных, национальных, этнокультурных особенностей формирование предпосылок функциональной грамотности происходит на основе учебно-методического комплекса «Зарни бугор» (авторы А.Е. Бородина, Е.А. Николаева). Методический комплекс направлен на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие детей на родном (удмуртском) языке. УМК «Зарни бугор» разработан с учётом требований ФГОС ДО к разработке программ, организации образовательной деятельности, с учётом интересов и особенностей детей на современном этапе.

Поскольку одной из главных особенностей современного образования является направленность к игровой деятельности с включением в процесс ИКТ, учебно-методический комплекс содержит электронную хрестоматию «Зарни бугор», способствующую повышению мотивации к получению новых знаний, которые будут необходимы в будущем при решении жизненных задач.

В основе электронной хрестоматии «Зарни бугор» лежат различные мультимедийные игровые задания на выполнение соответствия, классификации, группировки, восстановление правильной очередности, порядка и др. Аудиовизуальные задания реализуют специфичные для определённой образовательной области задачи. К примеру, упражнения, направленные на социально-коммуникативное развитие детей, содержат в себе озвученные прозаические и поэтические тексты, способствующие восприятию окружающего мира и людей, демонстрирующие взаимоотношения и чувства людей, формирующие представление о нормах и правилах поведения и др. Развитию родной удмуртской речи детей, способствуют все задания, представленные в электронном пособии. Программные задачи реализуют озвученные дидактические игры, скороговорки, потешки, чистоговорки, стихотворения, загадки, рассказы и другие тексты, способствующие развитию словаря, связной, морфологической, синтаксической речи детей. Для художественно-эстетического развития детей предложен разнообразный богатейший пласт заданий. Игровые задания для детей опираются на богатейший фольклорный опыт удмуртского народа и опыт удмуртских детских авторов художественного слова, призваны вызвать у ребенка интерес к художественной литературе, развивающие его воображение и эмоциональный мир. Кроме озвученных текстов, произведена подборка детских песен, предложенная в двух вариациях: с примером исполнения и без него [2].

На основе использования электронной хрестоматии «Зарни бугор» происходит формирование ключевых компетенций, предпосылок функциональной грамотности детей, отражающихся в целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009.
2. Бородин А.Е. Цифровое сопровождение образования при обучении удмуртскому языку детей дошкольного возраста Удмуртской Республики // Общество. Москва. 2020. № 2 (17).
3. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
4. Губанова М.И., Лебедева Е.П. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования // Начальная школа плюс: До и После. 2009. № 12. С. 65 – 68.
5. Коренькина Т.Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 98. С. 137 – 143.
6. Кузнецова Н.В., Маслова С.В., Чирanova О.И., Кадомцева А.А. Практическая реализация компетентностного подхода в процессе обучения младших школьников // Начальное образование. 2018. Т. 6. № 5. С. 13 – 19.
7. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под научн. ред. А.А. Леонтьева. М.: Бласс, Издательский дом РАО, 2003. 368 с.
8. Ермакова Е.А. Становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника при изучении русского языка: специальность 13.00.02: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2013. 26 с.
9. Репринцева Г.А. Функциональная грамотность младшего школьника: трактовка, стратегия развития и диагностический инструментарий // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (45). С. 29 – 35.
10. Фирсова Т.Г. Формирование читательской компетентности как вектор непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-kompetentnosti-kak-vektor-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.06.2021)
11. Штец А.А. Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании // Начальная школа плюс: До и После. 2007. № 8. С. 69 – 72.

References

1. Azimov E.G., SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moskva, 2009.
2. Borodina A.E. Cifrovoye soprovozhdeniye obrazovaniya pri obuchenii udmurtskomu yazyku detej doskol'nogo vozrasta Udmurtskoj Respubliki. Obshchestvo. Moskva. 2020. № 2 (17).
3. Vinogradova N.F., Kochurova E.E., Kuznecova M.I. i dr. Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlya uchitelya. pod red. N.F. Vinogradovoj. M.: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 s.
4. Gubanova M.I., Lebedeva E.P. Funkcional'naya gramotnost' mladshih shkol'nikov: problemy i perspektivy formirovaniya. Nachal'naya shkola plyus: Do i Posle. 2009. № 12. S. 65 – 68.
5. Korenyakina T.N. Formirovanie obshcheuchebnyh umenij u mladshih shkol'nikov «gruppy riska». Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. № 98. S. 137 – 143.
6. Kuznecova N.V., Maslova S.V., CHiranova O.I., Kadomceva A.A. Prakticheskaya realizaciya kompetentnostnogo podhoda v processe obucheniya mladshih shkol'nikov. Nachal'noe obrazovanie. 2018. T. 6. № 5. S. 13 – 19.
7. Obrazovatel'naya sistema «SHkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. mat-lov. pod nauchn. red. A.A. Leont'eva. M.: Blass, Izdatel'skij dom RAO, 2003. 368 s.
8. Ermakova E.A. Stanovlenie funkcional'no gramotnoj yazykovoj lichnosti mladshego shkol'nika pri izuchenii russkogo yazyka: special'nost' 13.00.02: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. CHelyab. gos. ped. un-t. CHelyabinsk, 2013. 26 c.

9. Reprinceva G.A. Funkcional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: traktovka, strategiya razvitiya i diagnosticheskij instrumentarij. Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 4 (45). S. 29 – 35.

10. Firsova T.G. Formirovanie chitatel'skoj kompetentnosti kak vektor nepreryvnogo obrazovaniya. Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoj-kompetentnosti-kak-vektor-nepreryvnogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 19.06.2021)

11. SHtec A.A. Funkcional'naya gramotnost' v lichnostno razvivayushchem obrazovanii. Nachal'naya shkola plyus: Do i Posle. 2007. № 8. S. 69 – 72.

*Borodina A.E., Postgraduate, Senior Research Officer,
Institute of Education Development,
Research Institute of National Education*

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION: FORMATION OF PREREQUISITES FOR FUNCTIONAL LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: the article is devoted to an urgent problem today – the problem of the formation of functional literacy of preschool children. Within the framework of functional literacy, the requirements for the qualities of a modern personality that need to be developed starting from preschool age are described. The author considers the concept of “functional literacy”, defines the aspects that should be paid attention to when working with preschool children. One of the factors of the success of educational activities in the preschool period is its implementation in the child’s native language. The use of innovative technologies in the native language significantly optimizes the educational process, expanding educational opportunities. As an innovative technology in the formation of prerequisites for functional literacy of preschool children, the author suggests the use in educational activities of the electronic textbook “Zarni Bugor”, one of the components of the educational and methodological complex “Zarni Bugor”/ “Golden Tangle”, intended for the implementation of educational activities in the native (Udmurt) system in five educational areas (“Social and communicative development of 3-7 year old children” “3-7 aresem nylpiosles kalyken oginy n ulyny bygatemzes azinton”, “Cognitive development of 3-7 year old children” / “3-7 aresem nylpiosles todonlyk valanzes azinton”, “Speech development of 3-7 year old children” / “3-7 aresem nylpiosles udmurt kylzes azinton”, “Artistic and aesthetic development of 3-7 years old”/ “3-7 aresem nylpiosles cheberlyk valanzes azinton”, “Physical development of 3-7 year old children” / “3-7 aresem nylpiosles tazalykses uten no yunmaton”) of preschool education. The author describes the ethno-cultural content of the electronic anthology “Zarni Bugor”, intended for the development of preschool children in the following directions. The Federal State Standard of Preschool Education. The main provisions of the study can serve as a basis for making informed decisions on the formation of prerequisites for functional literacy of preschool children using innovative technologies in their native language.

Keywords: preschool education, formation of functional literacy, innovative technologies, native language, electronic textbook “Zarni Bugor”

*Валеева Г.В., кандидат философских наук, доцент,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ)

Аннотация: в статье рассматриваются цифровые технологии, используемые в высшем образовании. Автор отмечает, что цифровые технологии выступают как инновационные методы педагогики, а так же как средства формирования личности будущего специалиста и моделирования его профессиональной деятельности, что является весьма актуальным, особенно в условиях перехода к цифровой экономике. Представлен обзор государственных программ и проектов, направленных на развитие образования в условиях тотальной цифровизации. Перечислены цифровые технологии, поддерживаемые на государственном уровне и используемые сегодня в высшем образовании. Указано, что цифровизация высшего образования позволит улучшить качество образовательного процесса и достигнуть максимальной активации студентов благодаря таким возможностям цифровых технологий как: гибкость, мобильность, мультимедийность, интерактивность, доступность, непрерывность и т.д. Выделены цифровые технологии, используемые преподавателями кафедры философии и культурологи ТГПУ им. Л.Н. Толстого для реализации гуманитарных дисциплин («Философия», «Этика образования», «Профессиональная этика», «Культурология») в условиях дистанционного формата обучения. Отмечается, что в зависимости от той или иной формы онлайн-преподавания (синхронное и асинхронное) используются разные цифровые технологии. Практический опыт показал, что цифровизация высшего образования порождает не только новые возможности для развития образовательной деятельности, но и некоторые проблемы и риски. Автор делает вывод о том, что не следует абсолютизировать потенциал «цифры», необходимо создавать принципиально новую модель образования, основанную на гармоничном единстве традиций и современных инноваций, отвечающих требованиям цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая экономика, цифровые технологии, дистанционное обучение, высшее образование, инновационные методы педагогики, учебный процесс, гуманитарные дисциплины, онлайн-преподавание

В связи с развитием цифровой экономики, «задающей новую парадигму развития государства и общества» [6], цифровые технологии, активно внедряются практически во все сферы современного общества, в том числе и образование. По мнению главы Российской Федерации В.В. Путина, цифровая экономика позволяет изменять формат образовательной деятельности [6] и использовать современные цифровые технологии в обучении, что, безусловно, обеспечивает высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В свою очередь цифровизация высшего образования, в основе которой – «инновационность и воспитание нового поколения, готового обучаться всю жизнь и генерировать инновации» [8], трансформирует учебный процесс и изменяет методику преподавания дисциплин в соответствии с требованиями к новым кадрам цифровой экономики. Как видим, цифровые технологии, используемые в образовании, выступают как инновационные методы педагогики, а так же как средства формирования личности будущего специалиста и моделирования его профессиональной деятельности, что является весьма актуальным, особенно в условиях перехода к цифровой экономике.

Цифровизация образования, в том числе и высшего – это процесс перехода на электронную систему обучения, который начался достаточно давно. Использование таких цифровых технологий как: электронные сообщения (e-mail); обучающие видео- и аудио-уроки; электронные системы обучения (Moodle); интерактивное обучение и т.п., изначально способствовало реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий согласно 16 статье закона «Об образовании» [15]. Однако, с развитием информационных и телекоммуникационных технологий, цифровой экономики и переходом к цифровому обществу, появились не только новые требования к специалистам, но и новые образовательные технологии, способствующие развитию цифровой грамотности, формированию компетентных и конкурентоспособных профессионалов, ориентированных на саморазвитие и самообразование. Важно отметить, что государство предпринимает действенные меры, направленные на развитие образования в условиях тотальной цифровизации. В частности, реализуется ряд принятых программ и проектов:

• «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 гг. и на перспективу до 2025 г.», согласно которой «информационные технологии дают возможность повысить качество предоставления государственных услуг и поднять на новый уровень... образование» [11];

• Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» (цель – создание условий для освоения гражданами цифровых компетенций, использования индивидуальных образовательных траекторий);

• Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» («предполагает увеличение численности обучающихся образовательных организаций, прошедших обучение на онлайн-курсах: в 2018 году – 1520 тыс. человек; в 2019 году – 3050 тыс. человек; в 2020 году – 6010 тыс. человек» [13]);

• национальный проект «Образование» (основная цель – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования);

• «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (цель – обеспечение качественного и доступного online-обучения россиян с помощью цифровых технологий);

• «Национальная платформа открытого образования» (обеспечивает доступ к множеству online-курсов и «возможность для системного повышения качества и получения непрерывного образования за счет развития российского цифрового образовательного пространства... » [13]).

К цифровым технологиям, используемым сегодня в высшем образовании и поддерживаемым на государственном уровне, можно отнести:

- online-обучение (e-learning);
- массовые online-курсы (МООС);
- закрытые online-курсы (МСОС);
- электронная информационно-образовательная среда университета (ЭИОС);
- интернет-тренажеры (как правило, применяются для тестирования студентов по той или иной дисциплине, с целью оценки качества полученных знаний);
- online-симуляторы (позволяют проводить виртуальные практические занятия);
- видеоконференции, вебинары, мессенджеры (способствуют синхронному взаимодействию преподавателя и студентов в режиме реального времени);
- интерактивные case-study (технология содействует краткосрочному обучению, основанному на решении конкретных ситуаций или задач (кейсов);
- подкастинг (мультимедийная информация, обучающие аудио- или видео-файлы в рамках той или иной дисциплины, транслируемые через интернет по средствам online-сервисов или web-серверов);
- скринкаст (презентация или видеозапись информации, обеспечивающая структурированность и наглядность материала);
- цифровые библиотеки и т.д.

Современные исследователи И.В. Карабельская [3], Н.Ш. Козлова [4], И.Ф. Понизовкина [7], Н.М. Тюкавкин [12] и др., отмечают, что цифровизация высшего образования позволит улучшить качество образовательного процесса и достигнуть максимальной активации студентов благодаря таким возможностям цифровых технологий как: расширение методов и форм преподавания; персонализация образовательного процесса; доступность и непрерывность; гибкость и мобильность; мультимедийность и интерактивность; доступность и непрерывность; формирование у студентов навыков критического мышления, коммуникаций и культуры общения; способности к самоорганизации и саморазвитию; информационной (умение искать, отбирать и интерпретировать информацию) и цифровой (умение эффективно и безопасно пользоваться цифровыми устройствами) грамотности.

Как справедливо замечает Г.В. Романова: «Цифровые технологии играют ключевую роль в современном высшем образовании, трансформируя традиционный академический процесс в более динамичную, творческую и индивидуально-ориентированную среду...» [9]. Однако, опосредованное «цифрой» образование оставалось преимущественно в лоне традиционной модели, пока пандемия Covid-19 в корне не изменила ситуацию. Вынужденный переход на дистанционный формат обучения из-за коронавирусных ограничений, не только ускорил процесс цифровизации образования (обнаружив, при этом его положительные и отрицательные стороны), но и позволил спрогнозировать перспективы использования цифровых технологий в высшем образовании.

В марте 2020 года, по рекомендации Минобрнауки РФ, все учебные заведения, в том числе и ВУЗы, перешли на дистанционный формат обучения, организованный с помощью цифровых технологий. В связи с этим, все учебные занятия (лекции, семинары, а так же итоговый контроль) были перенесены в виртуальную среду, предполагающую как синхронную, так и асинхронную форму онлайн-преподавания. Необходимо отметить, что дистанционное обучение и удаленное, нередко выступающие как синонимы, имеют прин-

ципиальное различие. По мнению Р.Г. Апресяна: «Разделенные топографически, т.е. по месту пребывания...», преподаватели и студенты, «объединяются виртуальным пространством заданной образовательной среды. Однако пребывание студентов в нем при дистанционном обучении не синхронизировано с пребыванием преподавателей, как и друг с другом» [1, с. 106]. Тогда как, при удаленном обучении «деятельность преподавателя и студентов упорядочена в соответствии с установленным расписанием, которое организует образовательный процесс во времени точно так же, как расписание при обычной очной форме обучения» [1, с. 106]. В зависимости от той или иной формы онлайн-преподавания, в учебном процессе используются разные цифровые технологии.

Так, весенний семестр 2020 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого, после объявления пандемии Covid-19, был продолжен в дистанционном формате. В ходе реализации гуманитарных дисциплин («Философия», «Этика образования», «Профессиональная этика», «Культурология» и т.д.), «играющих важную роль в процессе формирования гражданина и развития критического мышления личности как элемента общей культуры» [14], преподавателями кафедры философии и культурологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, были использованы следующие цифровые технологии:

- электронная почта (e-mail) – вспомогательная среда для организации образовательной деятельности, позволяющая обеспечить учебным материалом, средствами контроля; наладить общение между преподавателем и студентами; проводить консультирование по возникающим в ходе учебного процесса вопросам;
- мессенджеры (Viber, WhatsApp) и социальные сети (ВКонтакте, Facebook) – для обмена мгновенными информационными сообщениями;
- Moodle [16] – система электронного обучения и тестирования студентов, а так же платформа организации online-обучения (e-learning), позволяющая в полном объеме предоставить студентам учебный материал по той или иной дисциплине, а так же провести тестовый контроль усвоения знаний;
- online-курсы [5] – «образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, с применением современных информационных технологий и представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [2]. Стоит отметить, что online-курсы, разработанные преподавателями кафедры в соответствии с рабочими программами преподаваемых дисциплин, позволили в самые короткие сроки перейти от традиционной к инновационной модели обучения. Интерактивный контент (задания и ресурсы для их выполнения), модульный принцип построения курсов, online-контроль и система оценивания – позволили обеспечить непрерывный процесс изучения гуманитарных дисциплин; поэтапное формирование знаний; установить сформированность универсальных и общепрофессиональных компетенций. В целом реализация гуманитарных дисциплин с помощью online-курсов, способствовала формированию индивидуальной образовательной траектории студентов; развитию способности к саморазвитию и самообразованию, цифровой грамотности, что непосредственно отвечает требованиям к кадрам цифровой экономики.

Осенний семестр 2020 года представлял собой смешанный формат обучения: традиционные (очные) занятия чередовались с удаленными (синхронное взаимодействие преподавателя и студентов в соответствии с учебным расписанием). В процессе удаленного online-обучения, преподавателями кафедры философии и культурологии, была использована такая цифровая технология как видеоконференцсвязь (ВКС). Эффективность работы в данном случае обеспечила высокая оперативность общения и охват контингента: как правило, технология позволяет собрать в виртуальной аудитории несколько групп студентов, что является весьма актуальным, например, при проведении потоковой лекции.

Платформами для проведения ВКС-занятий послужили: Microsoft Teams, Zoom, Google Meet. Лекционный материал подавался четко и лаконично; основные положения темы были даны под запись, при этом использовалась функция «демонстрация экрана», позволяющая сопровождать текст наглядным фоном. Например: дисциплина «Философия»; тема лекции «Введение в философию»; платформа ВКС – Zoom; демонстрация презентации с экрана персонального компьютера/планшета преподавателя: «Философия – как мыслящее рассмотрение предметов: отличие от религии, искусства, науки». Применение такого интерактивного метода способствует концентрации студентов на предмете и непосредственному вовлечению в учебный процесс.

В качестве вспомогательных цифровых технологий в смешанном формате обучения так же, использовались:

- облачное хранилище Google Диск – хранение и систематизация материала по учебным дисциплинам, с функцией доступа студентов к файлам преподавателя, позволила в режиме реального времени предоставлять практические задания на семинаре. Например: дисциплина «Профессиональная этика»; тема семинара

«Профессиональная этика и этикет»; практическое задание: решение кроссворда «Этикет в исторической ретроспективе», заполнение таблицы «Роль этикета в профессиональной деятельности педагога» (ссылка на задание предоставлялась старосте, посредством мессенджера WhatsApp, либо в чате созданной видеоконференции с последующим распространением между студентами группы). Обратная связь (выполненные задания от студентов) осуществлялась так же через облачное хранилище, либо e-mail);

- подкастинг – дополнительные обучающие аудио/видео файлы, размещались и транслировались в созданной группе социальной сети ВКонтакте. Например: дисциплина «Этика образования»; группа ВК «Этика образования: для студентов факультета Иностранных языков»; тема загруженного в группу обучающего видео: «Дилеммы современного образования»;

- цифровые библиотеки – использовались как для дополнительных источников изучения студентами той или иной дисциплины, так и для расширения кругозора и подготовки к занятию преподавателя. Например, Цифровая библиотека по философии (www.filosof.historik.ru), Электронная библиотека Института философии РАН (www.iphlib.ru/library) и др.

Опыт использования цифровых технологий в реализации гуманитарных дисциплин в условиях дистанционного формата обучения, позволил согласиться с современными исследователями, указывающими на то, что цифровизация образовательной деятельности способна улучшить качество образования благодаря возможностям современных инновационных технологий (гибкость, мобильность, мультимедийность, интерактивность, доступность, непрерывность и т.д.). Цифровые технологии, поддерживаемые на государственном уровне, представляют собой эффективный способ преподавания; инструмент доставки информации и знаний студентам, создания и распространения учебного контента; а так же, способствуют «построению индивидуального образовательного маршрута» и новой образовательной среды.

Вместе с тем, цифровизация высшего образования не лишена и недостатков: повышенная нагрузка на преподавателя (помимо чтения лекций и проведения семинаров, необходимо разрабатывать интерактивный контент, online-курсы, создавать видеоконференции и оповещать студентов, оцифровывать учебный материал и т.д.); кардинальное изменение содержания и методики обучения (с одной стороны, появляются современные подходы к реализации дисциплин и освоению ключевых компетенций цифровой экономики, с другой – происходит утрата академической свободы); превалирование самостоятельной работы студентов в виртуальном образовательном пространстве над аудиторной и отсутствие «живого» общения (даже на смотря на синхронную работу в режиме online) – в определенной степени отодвигает на задний план личность преподавателя, в связи с чем, может пострадать процесс воспитания; наличие коммуникативных и психологических барьеров в установлении online-контактов с преподавателем, может привести к искажению смыслового содержания информации; отсутствие сомомотивации у студентов снижает общий уровень подготовки будущего специалиста; отсутствие элементарных навыков работы с цифровыми устройствами может повлиять на количество и качество выполненных заданий; возможная зависимость от цифровых устройств, способствующая уходу от реальности или агрессии; формирование клипового мышления и инертности.

Таким образом, цифровизация высшего образования порождает как новые возможности для развития образовательной деятельности, так и некоторые проблемы и риски. Практический опыт использования цифровых технологий в учебном процессе показал, что не стоит абсолютизировать потенциал «цифры», необходимо создавать принципиально новую модель образования, основанную на гармоничном единстве традиций и современных инноваций, отвечающих требованиям цифровой экономики.

Литература

1. Апресян Р.Г. Этико-коммуникативные аспекты цифровизации образования // Вестник прикладной этики. 2021. № 57. С. 102 – 112.
2. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (дата обращения: 09.06.2021)
3. Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshey-shkoly> (дата обращения: 09.06.2021)
4. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 09.06.2021)
5. Онлайн-курсы ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://online.tsput.ru> (дата обращения: 09.06.2021)
6. Пленарное заседание XXI Петербургского международного экономического форума [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/54667> (дата обращения: 09.06.2021)

7. Понизовкина И.Ф. Цифровизация высшего образования: перспективы и риски [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-perspektivy-i-riski> (дата обращения: 09.06.2021)
8. Попова О.И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 09.06.2021)
9. Романова Г.В. Цифровизация высшего образования: новые тренды и опыт внедрения [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-novye-trendy-i-opyt-vnedreniya> (дата обращения: 09.06.2021)
10. Система тестирования ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://indigo.tsput.ru> (дата обращения: 09.06.2021)
11. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025.pdf (дата обращения: 09.06.2021)
12. Тюкавкин Н.М. Цифровизация образовательных процессов в вузах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnyh-protsessov-v-vuzah> (дата обращения: 09.06.2021)
13. Уринцов А.И., Староверова О.В., Свиридова Е.С., Елифанов Г.М. Государственная политика РФ, направленная на развитие образования в условиях цифровой экономики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-rf-napravlenная-na-razvitie-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 09.06.2021)
14. Фарманова Б.А. Опыт внедрения дистанционного обучения в преподавание гуманитарных дисциплин в системе высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-distantsionnogo-obucheniya-v-prepodavanie-gumanitarnyh-distsiplin-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 09.06.2021)
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 09.06.2021)
16. Электронное обучение ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://moodle.tsput.ru> (дата обращения: 09.06.2021)

References

1. Apresyan R.G. Etiko-kommunikativnye aspekty cifrovizatsii obrazovaniya. Vedomosti prikladnoj etiki. 2021. № 57. S. 102 – 112.
2. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: opredelenie i klassifikatsiya [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlajn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
3. Karabel'skaya I.V. Ispol'zovanie cifrovyyh tekhnologiy v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshej-shkoly> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
4. Kozlova N.SH. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
5. Onlajn-kursy TGPU im. L.N. Tolstogo [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://online.tsput.ru> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
6. Plenarnoe zasedanie XXI Peterburgskogo mezhdunarodnogo ekonomicheskogo foruma [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/54667> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
7. Ponzovkina I.F. Cifrovizatsiya vysshego obrazovaniya: perspektivy i riski [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-perspektivy-i-riski> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
8. Popova O.I. Transformatsiya vysshego obrazovaniya v usloviyah cifrovoy ekonomiki [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
9. Romanova G.V. Cifrovizatsiya vysshego obrazovaniya: novye trendy i opyt vnedeniya [Elektronnyj resurs]. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-novye-trendy-i-opyt-vnedreniya> (data obrashcheniya: 09.06.2021)

10. Sistema testirovaniya TGPU im. L.N. Tolstogo [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://indigo.tsput.ru> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
11. Strategiya razvitiya otrasli informacionnyh tekhnologij v Rossijskoj Federacii na 2014-2020 gody i na perspektivu do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025.pdf (data obrashcheniya: 09.06.2021)
12. Tyukavkin N.M. Cifrovizaciya obrazovatel'nyh processov v vuzah [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnyh-protsessov-v-vuzah> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
13. Urincov A.I., Staroverova O.V., Sviridova E.S., Epifanov G.M. Gosudarstvennaya politika RF, napravlenaya na razvitie obrazovaniya v usloviyah cifrovoj ekonomiki [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-rf-napravlenaya-na-razvitie-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
14. Farmanova B.A. Opyt vnedreniya distancionnogo obucheniya v prepodavanie gumanitarnyh dis-ciplin v sisteme vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-distantsionnogo-obucheniya-v-prepodavanie-gumanitarnyh-distiplin-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 09.06.2021)
15. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.06.2021) [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (data obrashcheniya: 09.06.2021)
16. Elektronnoe obuchenie TGPU im. L.N. Tolstogo [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://moodle.tsput.ru> (data obrashcheniya: 09.06.2021)

*Valeeva G.V., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

**THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING HUMANITARIAN
DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING)**

Abstract: the article discusses digital technologies used in higher education. The author notes that digital technologies act as innovative methods of pedagogy, as well as as a means of forming the personality of a future specialist and modeling his professional activity, which is very relevant, especially in the context of the transition to the digital economy. The review of state programs and projects aimed at the development of education in the conditions of total digitalization is presented. The digital technologies supported at the state level and used today in higher education are listed. It is indicated that the digitalization of higher education will improve the quality of the educational process and achieve maximum activation of students due to such opportunities of digital technologies as: flexibility, mobility, multimedia, interactivity, accessibility, continuity, etc. Digital technologies used by teachers of the Department of Philosophy and Cultural Studies of the Tolstoy State Pedagogical University for the implementation of humanities ("Philosophy", "Ethics of Education", "Professional Ethics", "Cultural Studies") in the conditions of distance learning are highlighted. It is noted that depending on a particular form of online teaching (synchronous and asynchronous), different digital technologies are used. Practical experience has shown that the digitalization of higher education creates not only new opportunities for the development of educational activities, but also some problems and risks. The author concludes that it is not necessary to absolutize the potential of the "digital", it is necessary to create a fundamentally new model of education based on the harmonious unity of traditions and modern innovations that meet the requirements of the digital economy.

Keyword: digitalization, digital economy, digital technologies, distance learning, higher education, innovative methods of pedagogy, educational process, humanities, online teaching

*Сулумханова З.Ш.,
Мантаев Х.З., кандидат географических наук, доцент,
Оказова З.П., доктор сельскохозяйственных наук, профессор,
Чеченский государственный педагогический университет*

РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: цель образовательного процесса – создание благоприятных условий для развития, реализации индивидуальности ученика. Педагог и учащийся – активные участники образовательного процесса и субъекты деятельности. Данное взаимодействие является тождественным воспитательному воздействию педагога на учащегося. У педагога для этого имеются все необходимые ресурсы. Человечество в более ранние периоды имело разные формы организации образовательного процесса, накопив полезные знания о самоуправлении. Цель – изучить роль ученического самоуправления в современной школе. Текущее развитие школьного самоуправления начинается с создания школьного совета. В настоящее время почти в каждой школе есть местный ученический совет. В организации ученического самоуправления за счет внедрения инновационных технологий развитие деятельности всех членов ученического коллектива, назначение и изменение полномочий лидера чрезвычайно важно. Инновационные технологии в процессе обучения и самообразования в типовых школах играют важную роль. В настоящее время в большинстве образовательных учреждений, где имеет место ученическое самоуправление, учащиеся активно используют инновационные технологии. Они используют доски в своих сессиях, слайдах, презентации, видео о недостатках и успехах. Самоуправление в школах, на открытых уроках, внеклассных мероприятиях стало играть ведущую роль.

Ключевые слова: ученическое самоуправление, образовательный процесс, внеклассные мероприятия, инновационные технологии, ученический коллектив

Цель образовательного процесса – создание благоприятных условий для развития, реализации индивидуальности ученика. Педагог и учащийся – активные участники образовательного процесса и субъекты деятельности. Данное взаимодействие является тождественным воспитательному воздействию педагога на учащегося. У педагога для этого имеются все необходимые ресурсы.

Этот процесс оказывает воздействие как на учащегося, так и на педагога, следовательно, образовательный процесс можно анализировать и управлять активным взаимодействием между его участниками.

В любом человеческом взаимодействии раскрываются осознание и цель. Цели сотрудничающих участников могут быть общими или могут быть индивидуальными для каждого участника, когда каждый стремится выполнить свое предназначение. Успех образовательного процесса зависит, прежде всего, от эффективности взаимодействия педагога с классом, то есть зависит от всех участников процесса.

Ряд новых методов, направлений и систем, которые в настоящее время внедряются в воспитательную работу находит отражение в процессе самоуправления инновационными технологиями, так как они, как правило, полностью меняют систему школьного образования [1, 5].

Формирование гармоничной, всесторонне развитой личности на современном этапе является прочным фундаментом для становления общества. Именно такая задача стоит перед российскими педагогами-практиками. Эффективность обучения призваны повысить инновационные методы, но несовершенство образовательной системы объясняет ряд сложностей.

С точки зрения образовательного процесса инновации – это использование современных технологических и методологических исследований, своевременная замена устаревших стандартов [2, 6].

Проблема дифференцируется так:

- несоответствие принятых стандартов интересам и способностям учащихся; различия в темпах развития науки и возможностей восприятия;
- конфликт сторонников концепций узкой специализации и многостороннего развития.

По мнению А.С. Макаренко, педагогические навыки – это понимание особенностей процесса воспитания и образования. Педагог-мастер отличается от опытного педагога тем, что владеет в полном объеме психологией ребенка и путями воздействия на отдельные ее элементы. Он умело руководит педагогическим процессом. Знание детской психологии в структуре знаний педагогов занимает ведущее место. Освоение основных педагогических навыков доступно каждому учителю в самостоятельной работе. Эти знания лежат в основе практического опыта. Но не весь опыт является источником профессионального развития. В качестве такого источника может выступать лишь содержательная педагогическая деятельность и анализ.

Человечество в более ранние периоды имело разные формы организации образовательного процесса, накопив полезные знания о самоуправлении.

Цель – изучить роль ученического самоуправления в современной школе.

Работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 60 г.Грозный.

Школьный совет – вот та точка с которой берет начало школьное самоуправление, затем создается местный ученический совет. Нужно признать, что в полном объеме ученическое самоуправление стало функционировать в незначительном количестве школ России. Причина - пренебрежение педагогическими принципами и психологическими требованиями к организации школьного самоуправления, отсутствие эффективной системы управления внедрения инновационных приемов в работу образовательного учреждения. В результате вместо повышения эффективности работы школы педагогический коллектив сталкивается с новыми проблемами [3].

Основная задача ученического самоуправления – помощь старшеклассникам во взаимодействии с младшими школьниками. Основные векторы работы: педагогическое руководство, техническая деятельность, планирование, отбор, соответствие, согласие, участие всех учащихся.

Во главе Совета самоуправления школы стоит старшеклассник. Данный вид деятельности требует от педагогического коллектива дополнительных временных затрат и профессиональной подготовки [4].

Важно планомерное ведение работы с учащимися как во время уроков, так и вне их – это основная задача школы сегодня. Единая система образования обеспечивая полную занятость учащихся, предполагает всестороннее развитие школьников. При этом имеет место и повышение профессионального уровня педагогов.

Важно работать над коррективкой социально-культурной среды школы, внедрять современные методы работы, обновляя и материально-техническую базу образовательного учреждения в соответствии с современными требованиями.

Самодисциплина школьников – важнейшая составляющая содержания развития современной личности. Созданные с помощью ученического самоуправления условия призваны способствовать устойчивому личностному развитию каждого учащегося. Впоследствии предполагается внедрение комплекса мер по организации ученического самоуправления, подразумевая разноплановые мероприятия с общей целью, которая состояла из разных мероприятий с общей целью: сплотить коллектив, определить лидеров, мотивировать школьников к самостоятельной деятельности учащихся.

Далее необходимо выбрать кандидатуры на пост главы ученического самоуправления, то есть стоит задача выбора Президента школьного самоуправления. Затем работа по формированию ученического самоуправления плавно переходит в классы, где формируются органы внутриклассного самоуправления по типу общешкольного. Структура самоуправления выглядит следующим образом:

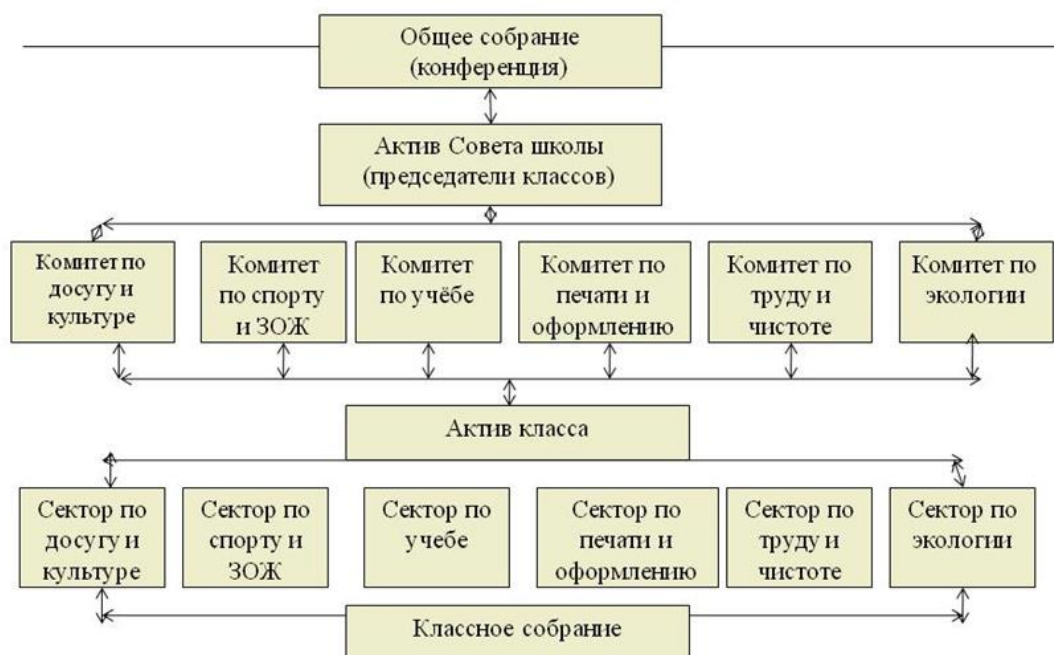


Рис. 1. Структура ученического самоуправления

Именно система ученического самоуправления обеспечивает формирование у ребенка гражданственности, раскрытие талантов, способностей, реализация потребностей. Она направлена на творчество, романтическую жизнь, дружбу, на защиту прав каждого участника образовательного процесса.

В ходе дальнейшей работы структура оценки роли школы в воспитании подрастающего поколения в соответствии с общими целями индивидуалистического подхода к обучению формулируется как развитие личных способностей учеников, раскрытие природного дара растущей личности.

Органы ученического самоуправления дифференцированы на представительные и исполнительные [7].

Классификация недостатков, появившихся в процессе обучения и самоуправления посредством нововведений, создающих педагогические вызовы, а также причины их появления можно сгруппировать следующим образом: отсутствие приказов – только просьбы и предложения, которые могут быть обсуждены; самоорганизация – не ждать, когда кто-нибудь организует, назначит, а самим организоваться; предложения должны исходить от учащихся, а не навязываться им педагогами, родителями; подчиненность самоуправления школьному сообществу – все органы самоуправления подчиняются только тем, кто их выбрал и ради кого собственно существует самоуправление; учет мнения меньшинства – если не удастся найти компромисс и решение принимается не единогласно, необходимо учесть мнение тех, кто остался в меньшинстве; поиск согласия – безвыходных ситуаций не существует, всегда необходимо понять и принять позицию оппонента; сменность лидеров и занимаемых должностей – в любой момент можно поставить вопрос о снятии с занимаемой должности, но при этом нужно аргументировано доказать, что человек с этой должностью не справляется; ставить посильные задачи; не отказываться от помощи педагогов и родителей.

Причина: неправильно составленные нормативные документы, юрисдикция и ответственность властей, самоопределение учащихся.

В организации ученического самоуправления за счет внедрения инновационных технологий развитие деятельности всех членов ученического коллектива, назначение и изменение полномочий лидера чрезвычайно важно.

Инновационные технологии в процессе обучения и самообразования в типовых школах играют важную роль. В настоящее время в большинстве образовательных учреждений, где имеет место ученическое самоуправление, учащиеся активно используют инновационные технологии. Они используют доски в своих сессиях, слайдах, презентации, видео о недостатках и успехах. Самоуправление в школах, на открытых уроках, внеклассных мероприятиях стало играть ведущую роль.

Литература

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Оказова З.П. Методы педагогических исследований // Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020
2. Высоцкий В. Проблема ученического самоуправления в школе // Воспитание школьников. 2007. № 4. С. 61 – 64.
3. Пивоварова В.С. Концептуальные основы ученического самоуправления // Образование и наука в современных условиях. 2017. № 1 (10). С. 212 – 214.
4. Марьенко Н.А. Ученическое самоуправление // Евразийский научный журнал. 2017. № 5. С. 24 – 25.
5. Семеновских Т.В. Самореализация подростков в школьном ученическом самоуправлении // Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 65.
6. Тарасова Е.А. Роль ученического самоуправления в становлении личности и социализации обучающихся // Мир педагогики и психологии. 2019. № 2 (31). С. 45 – 54.
7. Цабаева Н.Ю. Особенности развития ученического самоуправления современной школе // Аллея науки. 2017. Т. 3. № 16. С. 920 – 923.

References

1. Azhiev A.V., Kalmanova C.A., Okazova Z.P. Metody pedagogicheskikh issledovaniy. Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2020620376, 28.02.2020. Zayavka № 2020620221 ot 18.02.2020
2. Vysockij V. Problema uchenicheskogo samoupravleniya v shkole. Vospitanie shkol'nikov. 2007. № 4. S. 61 – 64.
3. Pivovarova V.S. Konceptual'nye osnovy uchenicheskogo samoupravleniya. Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah. 2017. № 1 (10). S. 212 – 214.
4. Mar'enko N.A. Uchenicheskoe samoupravlenie. Evrazijskij nauchnyj zhurnal. 2017. № 5. S. 24 – 25.
5. Semenovskih T.V. Samorealizaciya podrostkov v shkol'nom uchenicheskom samoupravlenii. Mir nauki. 2018. T. 6. № 6. S. 65.

6. Tarasova E.A. Rol' uchenicheskogo samoupravleniya v stanovlenii lichnosti i socializacii obuchayushchihsya. Mir pedagogiki i psihologii. 2019. № 2 (31). S. 45 – 54.

7. Cabaeva N.YU. Osobennosti razvitiya uchenicheskogo samoupravleniya sovremennoj shkole. Alleya nauki. 2017. T. 3. № 16. S. 920 – 923.

*Sulumkhanova Z.Sh.,
Mantaev Kh.Z., Candidate of Geographic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Okazova Z.P., Doctor of Agricultural Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Chechen State Pedagogical University*

THE ROLE OF STUDENT SELF-GOVERNMENT IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Abstract: the purpose of the educational process is to create favorable conditions for the development, realization of the student's individuality. The teacher and the student are active participants in the educational process and subjects of activity. This interaction is identical to the educational impact of the teacher on the student. The teacher has all the necessary resources for this. Humanity in earlier periods had different forms of organization of the educational process, having accumulated useful knowledge about self-government. The goal is to study the role of student self-government in the modern school. The current development of school government begins with the creation of a school council. Nowadays, almost every school has a local student council. In the organization of student self-government through the introduction of innovative technologies, the development of the activities of all members of the student collective, the appointment and change of the leader's powers is extremely important. Innovative technologies in the learning and self-education process in typical schools play an important role. Currently, in most educational institutions where student self-government takes place, students are actively using innovative technologies. They use whiteboards in their sessions, slides, presentations, videos of weaknesses and successes. Self-government in schools, in open lessons, and extracurricular activities began to play a leading role.

Keywords: student self-government, educational process, extracurricular activities, innovative technologies, student team

*Захарова А.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)*

ПСИХОЛИНВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ЛИНГВИСТАМИ

Аннотация: за последние несколько десятков лет произошли изменения в ходе обучения иностранным языкам в сфере высшего лингвистического профессионального образования. Знание иностранных языков, а также их внимательное изучение превратилось из выбора, мотивированного разнообразными личными и профессиональными причинами, в необходимость. Современные исследования и методические разработки касаются в основном изучения английского языка, в то время, как вопросы, связанные с освоением студентами-лингвистами второго и последующих иностранных языков представляются не менее актуальными. В работе рассматривается проблема психолингвистических особенности изучения второго иностранного языка студентами лингвистами. Автором отмечается, что в ходе овладения новым для себя языком обучающийся вынужден испытывать объективные сложности, связанные с особенностями выбранного языка, а также организацией аудиторных занятий, методическими недоработками. Для достижения устойчивых результатов в ходе этого процесса необходимо ввести инновационные педагогические методики и технологические разработки, чтобы оптимизировать обучение. В работе раскрываются такие понятия как «трансференция» и «интерференция», описывается их положительное и отрицательное влияние на изучение второго иностранного языка и формирование коммуникативной компетенции.

Проведенное исследование позволило не только выявить предпочтения студентов по выбору второго иностранного языка, но и определить их отношение к изучению второго иностранного языка, основываясь на опыте изучения первого иностранного языка.

В результате делается вывод о том, что лингводидактические характеристики вузовского преподавания второго иностранного языка студентам-лингвистам являются весьма специфическими, т.к. имеют существенные отличия в сравнении с обучением английскому как первому иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, профессия лингвист, лингвистические особенности, лингвистическое образование, трансференция, интерференция

Первые десятилетия начала XXI века в России наблюдаются изменения, коснувшиеся как политической ситуации, так и социальной сферы, экономики и культурной жизни граждан. Подобные перемены оказывают влияние на лингвистическое образование и языковое развитие страны. Знание иностранных языков, а также их внимательное изучение превратилось из выбора, мотивированного разнообразными личными и профессиональными причинами, в необходимость. Наиболее часто выбором студентов становится английский язык как самый популярный в мире. На этой основе обучающийся выбирает второй европейский язык. Для преподавания курса второго иностранного языка характерна высокая актуальность, поскольку посредством фундаментализации профессии лингвиста повышается возможность личностной реализации выпускников гуманитарных вузов, а также повышаются их профессиональные компетенции. Следует заметить, что в ходе овладения новым для себя языком обучающийся вынужден испытывать объективные сложности, связанные с особенностями выбранного языка, а также организацией аудиторных занятий, методическими недоработками. Для достижения устойчивых результатов в ходе этого процесса необходимо ввести инновационные педагогические методики и технологические разработки, чтобы оптимизировать обучение. Сформированная грамматическая компетенция позволит специалисту максимально эффективно применять новые знания в профессиональной сфере и использовать второй иностранный язык наиболее уместно [8, с. 49].

Обстоятельства, стимулирующие начать осваивать второй иностранный язык, схожи с теми, что мотивировали к изучению первого. Для своевременного формирования устойчивой коммуникативной компетенции, важной в рамках диалога культур, необходимо овладеть грамматикой языка на должном уровне. Стоит заметить, что существует зависимость успешного овладения вторым иностранным языком, от особенностей, связанных с модификацией педагогических методов и подходов. Причиной этого является уже приобретенный лингвистический опыт обучающихся, связанный с первым иностранным языком [1, с. 120].

Кроме того, родной язык становится для обучающихся мерилем всех компонентов нового языка. Понимание грамматики, орфографии, стилистики проходит через уже существующий опыт. Двужычие практически недостижимо без сравнения форм выражения мыслей на двух разных языках. Привычные явления

осознаются с помощью родного языка, новые идеи оцениваются через его призму. Используя в повседневности родной язык, человек не ищет объяснения названиям явлений и событий, но делает это в чужом изучаемом иностранном языке. Успешная адаптация нового языка невозможна без участия родного, который применяется в процессе внедрения непривычного языкового выражения чувств, мыслей, становясь их мерилом Трудности и непонятные моменты в изучаемом языке становятся легче для восприятия, если объяснить их на привычном родном языке.

Положительное воздействие, так называемый перенос родного языка на два и более иностранных называется трансференцией. Его позитивный эффект заключается во влиянии родной речи, которая стимулирует закономерности уже существующие. Важен тот факт, что трансференция не влияет на нормы иностранного языка [9, с. 84]. Именно поэтому лингвистические знания, полученные на родном языке, полезно включать в методологию преподавания языков иностранных.

Трансференция в таких европейских языках как французский, а также немецкий и, что существеннее, английский, чаще всего наблюдается в грамматике и лексическом строе. Исследования показали, что таким переносом пользуются обучающиеся, которые ранее имели опыт в освоении какого-либо иностранного языка. Стоит заметить, что имеется риск испытать отрицательное воздействие первого изученного или родного языка – интерференцию. Она заключается в подмене системы правил нового языка. Интерференция формирует новые правила, не связанные с существующим положением вещей. Зачастую это воздействие трудно проконтролировать [7, с. 148].

О.О. Дьякова и Е.В.Курбатова выделяют следующие положительные черты трансференции:

1. Расширяется кратковременная память, повышается качество мыслительного процесса и чистота речи, усиливается зрительная и слуховая перцепция текста. За счет быстрого выбора необходимых для выражения мыслей лексических единиц собеседники легче понимают смыслы, заложенные человеком в воспроизводимую речь.

2. Усвоение второго иностранного происходит на основе первого, а также родного языков, соответственно, учебные навыки, полученные в ходе этого изучения, облегчают усвоение новых знаний.

3. Наличие сходных лингвистических особенностей в изучаемых языках облегчают и ускоряют процесс познания с.[3, с. 103].

Освоение устного общения является одной из важнейших сторон обучения иностранному языку, как первому, так и второму. Достаточный лексический запас позволяет реализовывать навык говорения, необходимый для построения устойчивой коммуникативной компетенции. В первый год преподавания второго (и последующих) иностранного языка необходимо предоставлять студентам разнообразные варианты ситуаций, в которых они смогут реализовывать этот навык. Обучающимся следует использовать полученные на занятиях теоретические знания в соответствии с собственными интересами, реализуя индивидуальные потребности, используя обусловленные социально грамматические концепты. Лексический минимум должен охватывать как диалогическую речь, так и монолог, при помощи которого можно сделать сообщение, поделиться впечатлением от услышанного или увиденного, от текста [4, с.1 21].

Современные авторы описывают различные методики обучения в рамках освоения второго иностранного языка студентами. Тенденцией времени является так называемое контекстное обучение. Содержание и организация такого типа педагогической практики включают в себя новейшие достижения дидактического процесса. Благодаря обилию речевых ситуаций, игровых форм общения, достигается развитие речепроизводства у обучающихся, повышается интерес к изучению новых тем и к языку в целом. Отказ от заучивания и одинаковых многократно повторяемых упражнений увеличивает продуктивность процесса обучения [2, с. 17].

Из этого следует, что система лингвистического образования будет эффективной только в случае обеспечения доступности знаний и ориентации на личностные потребности каждого обучающегося без учета стартового количества информации по иностранному языку, который планирует изучать человек [5, с. 131].

Студенты-лингвисты Московского авиационного института (национального исследовательского университета) поучаствовали в исследовании, направленном на выявление особенностей обучения второму иностранному языку, которое проводилось с целью сбора актуальных статистических данных. По данным анкетирования, наиболее востребованным является испанский – его выбрали 34% обучающихся студентов-лингвистов. Следом за ним места в первой четверке поделили немецкий (26%), французский (22%), итальянский (18%).

Большая часть участвовавших в опросе изучали какой-либо дополнительный иностранный язык до вуза, однако именно в стенах высшего учебного заведения смогли глубже погрузиться в лексические и грамматические детали языка и понять специфические особенности межкультурной коммуникации. Они отметили возможность более детального изучения культуры тех стран, где разговаривают на данном языке.

Для 78% студентов изучать второй иностранный язык на основе первого оказалось легче, чем с нуля. Респонденты отметили успех в освоении устной речи и увеличение словарного запаса на основе метода аналогий.

Таким образом, в данном вопросе для педагога-лингвиста важно положительно мотивировать студентов во избежание ошибок и трудностей. Для этого можно использовать знания, полученные обучающимися в ходе освоения первого иностранного языка, а также материалы и упражнения практической направленности, предупреждая студента о возможных ошибках и предоставляя варианты их исправления [6, с. 100].

Лингводидактические характеристики вузовского преподавания второго иностранного языка студентам-лингвистам являются весьма специфическими, т.к. имеют существенные отличия в сравнении с обучением английскому как первому иностранному языку. Но эти отличия преимущественно методические и организационные. Алгоритм лингвистической подготовки для студентов как двуязычных, так и при изучении трех языков, два из которых – иностранные, примерно одинаков. Но безусловен факт, что для должного уровня знаний по курсу второго иностранного языка требуется разработка собственной методической системы, не схожей с дидактикой первого иностранного.

Литература

1. Акоста В.Е. О роли лингвистического опыта студентов в обучении/изучении второго близкородственного иностранного языка (испанский при первом французском) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 7. С. 119 – 126.
2. Гильфанова Г.Т., Любова Т.В. проектная методика как способ реализации контекстного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов // Глобальный научный потенциал. 2019. № 3 (96). С. 17 – 19.
3. Дьякова О.О., Курбатова Е.В. Изучение явления мультилингвизма и психолингвистических закономерностей при освоении второго иностранного языка // Наука и современность. 2014. № 32-2. С. 103 – 107.
4. Жантйлеуова Г.К., Тогысбаева Б.Ш. Положительное влияние основного иностранного (английского) языка на изучение второго иностранного (немецкого) языка // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2016. № 6. С. 119 – 123.
5. Капустина Д.М., Коротаева И.Э. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку в авиационном вузе // В сборнике: Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных языков: Сборник научных и учебно-методических докладов и статей. Факультет иностранных языков МАИ-НИУ; Ответственный редактор Аникеева И. Г., Москва, 2016. С. 130 – 140.
6. Мкртычева Н.С., Хачатурова Е.А. Трудности изучения второго иностранного языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6-2. С. 99 – 101.
7. Стрекалова Н.А. Влияние первого иностранного языка на изучение второго иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2012. № 6. С. 147 – 149.
8. Хомович Н.В. Принципы формирования у студентов – лингвистов грамматической компетенции на втором иностранном языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (130). С. 48 – 53.
9. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 84 – 87.

References

1. Akosta V.E. O roli lingvisticheskogo opyta studentov v obuchenii/izuchenii vtorogo blizkorodstvennogo inostrannogo yazyka (ispanskij pri pervom francuzskom). Aktual'nye problemy gumani-tarnyh i estestvennyh nauk. 2011. № 7. S. 119 – 126.
2. Gil'fanova G.T., Lyubova T.V. proektnaya metodika kak sposob realizacii kontekstnogo obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov-lingvistov. Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. № 3 (96). S. 17 – 19.
3. D'yakova O.O., Kurbatova E.V. Izuchenie yavleniya mul'tilingvizma i psiholingvisticheskikh zakononomernostej pri osvoenii vtorogo inostrannogo yazyka. Nauka i sovremennost'. 2014. № 32-2. S. 103 – 107.
4. ZHantileuova G.K., Togysbaeva B.SH. Polozhitel'noe vliyanie osnovnogo inostrannogo (anglijskogo) yazyka na izuchenie vtorogo inostrannogo (nemeckogo) yazyka. Nauchnye itogi goda: dostizheniya, proekty, gipotezy. 2016. № 6. S. 119 – 123.
5. Kapustina D.M., Korotaeva I.E. Ispol'zovanie komp'yuternyh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v aviacionnom vuze. V sbornike: Nauchno-metodicheskij seminar kafedr Fakul'teta inostrannyh yazykov: Sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh dokladov i statej. Fakul'tet inostrannyh yazykov MAI-NIU; Otvetstvennyj redaktor Anikeeva I.G., Moskva, 2016. S. 130 – 140.

6. Mkrtycheva N.S., Hachaturova E.A. Trudnosti izucheniya vtorogo inostrannogo yazyka. Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015. № 6-2. S. 99 – 101.
7. Strekalova N.A. Vliyaniye pervogo inostrannogo yazyka na izucheniye vtorogo inostrannogo yazyka. Al'manah sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. S. 147 – 149.
8. Homovich N.V. Principy formirovaniya u studentov – lingvistov grammaticheskoy kompetencii na vtorom inostrannom yazyke. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 7 (130). S. 48 – 53.
9. SHCHerbakova M.V. Osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov yazykovykh fakul'tetov. Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2003. № 2. S. 84 – 87.

**Zakharova A.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Aviation Institute (National Research University)**

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE BY LINGUISTIC STUDENTS

Abstract: over the past few decades, there have been changes in the course of teaching foreign languages in the field of higher linguistic professional education. Knowledge of foreign languages, as well as their careful study, has turned from a choice motivated by a variety of personal and professional reasons into a necessity. Modern research and methodological developments mainly concern the study of the English language, while issues related to the development of the second and subsequent foreign languages by linguistic students are no less relevant. The paper deals with the problem of psycholinguistic features of learning a second foreign language by linguist students. The author notes that in the course of mastering a new language for himself, the student is forced to experience objective difficulties associated with the features of the chosen language, as well as the organization of classroom classes, methodological shortcomings. To achieve sustainable results during this process, it is necessary to introduce innovative pedagogical methods and technological developments in order to optimize learning. The paper reveals such concepts as "transfer" and "interference", describes their positive and negative impact on the study of a second foreign language and the formation of communicative competence.

The conducted research allowed not only to identify the preferences of students in choosing a second foreign language, but also to determine their attitude to learning a second foreign language, based on the experience of learning the first foreign language.

As a result, it is concluded that the linguistic and didactic characteristics of university teaching of a second foreign language to linguist students are very specific, as they have significant differences in comparison with teaching English as the first foreign language.

Keywords: foreign language, professional competence, communicative competence, linguistic competence, linguist profession, linguistic features, linguistic education, transfer, interference

*Каишфразьева Г.К., аспирант,
Елабужский институт Казанского
(Приволжского) Федерального университета*

АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-313-90042*

Аннотация: в настоящее время наблюдаются значительные изменения в сфере образования, в частности технологического образования. На сегодняшний день развитие учащихся предполагает не только овладение теоретическими знаниями, но и технологиями позволяющими добывать, обрабатывать, применять информационные, материальные и иные ресурсы. В авангарде овладения технологиями стоит предметная область технология, что актуализирует необходимость тщательного изучения данной сферы. В данной статье рассмотрены основные направления развития технологического образования в контексте изменения образовательной системы в целом и в контексте мероприятий инициализированных указом президента 7 мая 2018 года. Особенностью развития технологического образования является овладение обучающимися технологиями и подготовка обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Таким образом одной из основных задач технологического образования является подготовка обучающихся к профессиональной подготовке в частности организация опережающей профессиональной подготовки. Однако стоит отметить, что помимо технологического образования на базе общеобразовательных организаций данную деятельность ведут и организации дополнительного образования, что создаёт возможность налаживать тесные взаимосвязи организаций основного общего и дополнительного образования на качественно новом уровне. Также, в данной статье, рассмотрены основные направления по подготовке организации опережающей профессиональной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, опережающая профессиональная подготовка

Актуальность

Всестороннее развитие обучающихся в школах включает в себя не только овладение знаниями, но и освоение технологий необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. На сегодняшний день человек имеет большое количество возможностей для достижения цели. В первую очередь это обосновано доступностью информации. С одной стороны, эта тенденция позволяет быстро освоить новые технологии и построить план действий. С другой стороны, этой информации слишком много и необходимо ее правильно интерпретировать и применять. Поэтому в современном мире необходимо уметь выбирать способы своей деятельности и оценивать выбранные способы. На этапе школьного обучения данные компетенции развиваются в предметной области «технология», что актуализирует необходимость осознанно подходить к определению содержания методов и технологий при организации технологического обучения.

Еще одним фактом, актуализирующим вопросы развития обучения в области «Технология» является то, что 7 мая 2018 года издан указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» устанавливающий необходимость обновления содержания и совершенствовании методов обучения предметной области «Технология» и 29 декабря 2018 года была подготовлена Концепция преподавания предметной области «Технология» [3].

Научная значимость. Получение в ходе исследования материалы отражают основные тенденции развития технологического образования согласно Концепции предметной области «Технология».

Методология. В ходе данного исследования были изучены документы (Новый образовательный стандарт [1], примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП 2015 года в редакции 2020 года) [2], концепция преподавания технологии (2018 года) [3]), и выделены тенденции развития технологического образования России.

Цель исследования: изучить современное состояние и требования к технологическому образованию.

Основной целью концепции [3] преподавания предметной области «Технология», является создание условий подготовки специалистов способных освоить и развивать приоритетные направления научно-технологического прогресса развития Российской Федерации.

Решение данной цели видится в решении нескольких приоритетных задач:

Создание преемственности технологического образования. Стоит отметить, что данная задача связана не только с развитием технологического образования, но и со всей образовательной системой, и в последние

годы проблема преемственности образования активно обсуждается в научных кругах. Особое внимание в научных работах уделяется организации связей между учебными организациями разных уровней.

Изменение статуса технологического образования. Это связано с тем, что именно «технология» является связующим звеном между знаниями получаемыми во время образовательного процесса и преобразующей деятельности человека, что должно соответствующе отражаться в статусе данного предмета в образовательной деятельности.

Модернизация содержания, методик и технологий образования. Данная задача стоит перед всей образовательной средой и обострена болонским процессом и реорганизацией нормативно правовой базы образования в первую очередь с внедрением ФГОС в образование. Однако стоит отметить, что наибольшие изменения предполагается именно в технологическом образовании, поскольку новые образовательные стандарты ориентированы на создание образовательной среды, ориентированной на развитие личности компетентной и готовой к самообразованию и саморазвитию в динамично меняющемся мире. Именно подготовка учащихся к дальнейшей трудовой деятельности и получение компетенций в профессиональной деятельности являлись основными целями технологического образования.

Формирование компетенций в информационно коммуникационных технологий. Данная задача реализуется не только в рамках технологического образования. ИКТ используется во всех предметных областях школьного курса и в большей или меньшей степени компетенции в ИКТ формируются на большинстве предметах школьного курса. Однако технологическое образование в данной сфере предполагает овладение технологическими аспектами в ИКТ.

Выявление обучающихся с высокой мотивацией и способностями в технологической сфере, расширение олимпиадного движения. Данная задача выходит из ведения дифференцированного обучения в частности работы с одаренными учениками. И является важнейшей во всех предметных областях. Олимпиады и конкурсы проводятся по всем предметным областям. Но в области технологии активно развивается направление Ворлдскиллс, которое активно развивается и которому уделяется много внимания. Столь большое внимание к Ворлдскиллс подразумевает и большое внимание к технологическому образованию, поскольку подобного рода конкурсы предполагают освоение различных технологий и техник от робототехники, до техники закручивания винтов, необходимой для быстрой сборки роботов или иных конструкций.

Поддержка лидеров технологического образования и внедрение инновационных идей в технологическом образовании.

Таким образом, мы замечаем, что большинство задач, поставленных перед технологическим образованием поставлены исходя из требований ФГОС для всей образовательной сферы. Однако, можно заметить особое внимание к тому, что технология является основной дисциплиной по подготовке учеников к профессиональной деятельности и освоению технологий необходимых для успешного развития в современном мире. Это выделено в необходимости изменения статуса технологии и модернизации содержания образования с ориентацией на личностные потребности учащихся ориентированные на подготовку личности к профессиональной деятельности в активно меняющейся социально экономической среде.

Согласно данной концепции в предметной области технология планируется реализация трех основных направлений:

- 1) введение в контекст создания и использования современных и традиционных технологий, технологической эволюции человечества, ее закономерностей, современных тенденций, сущности инновационной деятельности;
- 2) получение опыта персонифицированного действия и трудовое воспитание в процессе разработки технологических решений и их применения, изучения и анализа меняющихся потребностей человека и общества;
- 3) введение в мир профессий, включая профессии будущего, профессиональное самоопределение (профессиональные пробы на основе видов трудовой деятельности, структуры рынка труда, инновационного предпринимательства и их организации в регионе проживания, стандартов Ворлдскиллс).

Таким образом, мы видим, что все эти три направления связаны с подготовкой учащихся к профессиональной деятельности с учетом активно меняющихся условий на рынке труда. И основным направлением технологического образования становится не просто знакомство с современными технологиями и специальностями, но и подготовка учащихся к профессиональной деятельности в том числе к «профессиям будущего» с учётом инноваций. В связи с необходимостью готовить к профессиональной деятельности с учетом современных и перспективных технологий. Особую актуальность приобретает вопрос организации опережающей профессиональной подготовки обучающихся.

Термины «опережающее» в частности в учебном процессе не ординарен, и различные авторы дают различную интерпретацию данного термина.

Моменты, касающиеся опережающего обучения можно проследить в работах Л.С. Выготского [4]. Автор говорил, что педагогическая деятельность должна быть направлена на зону ближайшего развития обучающегося и должна опережать актуализированные знания. По нашему мнению, данный подход соблюдается в любом образовательном процессе, но в контексте нашего исследования данный подход не способен показать всю остроту вопроса опережения в наше время.

Похожие подходы можно увидеть в работах С.Н. Лысенковой [5] и И.П. Волкова [6]. Однако, в своей работе, они ориентировались на распределения содержания образовательной деятельности таким образом, чтоб кроме усвоения нового материала у учащихся была возможность ознакомиться с материалом, который планируется изучать в дальнейшей деятельности, например, на уроках технологии можно включать разделы по начертательной геометрии, которые подробнее будут рассматриваться в дальнейшем в рамках отдельных дисциплин.

Иной подход к пониманию опережающего обучения прослеживается в работах Э.И. Сивкиной и И.Ф. Сивкина [7]. В своих трудах, данные авторы рассматривают опережающую работу как работу с учащимися, которые в перспективе могут иметь затруднение в усвоение той или иной темы. Таким образом, опережающее обучение понимается как опережение затруднений и опережение предусматривает не столько предвосхищение новых знаний, сколько подготовка к возможным затруднениям в их освоение.

Еще один подход был предложен Б.М. Бим-Бадом [8] и продолжен А.М. Новикова [9]. В своих работах ученые говорили, что опережать это значит быть готовым к постоянному самосовершенствованию. А опережающее обучение – это развитие – личности готовой к будущему.

Таким образом, опережающее обучение может включать в себя: подготовку учащихся к дальнейшей деятельности посредством предоставления «ознакомительной» информации и включения материала, которая будет изучаться подробнее в дальнейшем, предоставления возможности; предотвратить трудности еще до их возникновения, то есть не просто предоставить ознакомительную информацию, а полноценно подготовить учащихся к конкретным грядущим изменениям; подготовку личности способной к самостоятельной деятельности включающей в себя самообразование, самоконтроль.

По нашему мнению ориентиром в организации опережающей профессиональной подготовки могут являться разработки и опыт центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП).

Согласно распоряжению от 28 февраля 2019 г. n p-16 об утверждении методических рекомендаций о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) – опережающая профессиональная подготовка – система мероприятий по обеспечению соответствия компетенций граждан изменяющимся технологиям и способам производства, мировым изменениям профессиональных сфер деятельности. Опережающая профессиональная подготовка обеспечивает освоение новых и перспективных компетенций, наиболее востребованных для социально-экономического развития субъекта Российской Федерации. В данных учреждениях обеспечивается как знакомство с новыми технологиями и опережающее обучения соответствует идеям необходимости предоставления информации, которая опережает изучаемый материал на сегодняшний день.

В то же время, на базе некоторых центров опережающего развития организуется работа по предоставлению населению возможности получить специальности, что бывает необходимо при динамично меняющейся ситуации на рынке труда и перетекание трудовых ресурсы из одной сферы в другую. Данный функционал данных организаций позволяет опережать возможные затруднения в освоение новых профессий при сокращениях или потери актуальности специальности.

Согласно концепции преподавания предметной области технология: решение данных задач предусматривает не только необходимость адаптации стандартов, внедрение цифровых технологий и модернизации системы образования внутри учебного заведения, но и использование ресурсов дополнительного образования.

Таким образом для решения задач, поставленных перед технологическим образованием целесообразно рассмотреть организации доп. образования, осуществляющих деятельность по профессиональной подготовке или схожие с ними. К таковым можно отнести: центры технологической поддержки образования, детских технопарков, включая «Кванториумы», центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), площадок для проверки бизнес-идей, связанных с промышленным производством (фаблабы), специализированных центров компетенций (включая Ворлдскиллс), музеев, организаций, осуществляющих обучение по программам дополнительного профессионального образования и профессионального обучения, а также государственных и частных корпораций, их фондов и образовательных программ. Включение в образовательную среду основного общего образования перечисленных ресурсов, на сегодняшний день, является проблематичным, поскольку, данные организации дополнительного образования находятся лишь в крупных населенных пунктах. Однако дальнейшее развитие технологического образования мы видим в

тесной связи основного образования и центров дополнительного образования в частности центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) в различных форматах: организация занятий на базе ЦОППов для групп сформированных в общеобразовательных учреждениях, организация экскурсий для учащихся и мастер-классов для педагогического состава в частности для учителей технологии.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 29.03.2021)
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15) (ред. от 04.02.2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia/>
3. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы от 30 декабря 2018 года [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (дата обращения: 08.11.2020)
4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: Кн. Для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
6. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы. М.: Просвещение, 1982. 144 с.
7. Сивкина Э.И., Сивкин И.Ф. Опережающее обучение как фактор предупреждения неуспеваемости: сб. статей / под. ред Ю.К. Бабанского // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе с целью повышения эффективности учения школьников. Ростов-на-Дону, 1976. С. 111 – 120.
8. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Сов. педагогика. 1988. № 6. С. 51 – 55.
9. Новиков А.М. Идея опережающего образования // Мир образования – образование в мире. 2002. № 3. С. 171 – 197.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897) URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (data obrashcheniya: 29.03.2021)
2. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 08.04.2015 N 1/15) (red. ot 04.02.2020) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia/>
3. Konceptiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy ot 30 dekabrya 2018 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (data obrashcheniya: 08.11.2020)
4. Vygotskij L.S. Problemy obshchej psihologii. Sbornik sochinenij: v 6 t. T. 2. pod red. V.V. Davydova. M.: Pedagogika, 1982. 504 s.
5. Lysenkova S.N. Metodom operezhayushchego obucheniya: Kn. Dlya uchitelya: Iz opyta raboty. M.: Prosveshchenie, 1988. 192 s.
6. Volkov I.P. Priobshchenie shkol'nikov k tvorchestvu: iz opyta raboty. M.: Prosveshchenie, 1982. 144 s.
7. Sivkina E.I., Sivkin I.F. Operezhayushchee obuchenie kak faktor preduprezhdeniya neuspevaemosti: sb. statej / pod. red YU.K. Babanskogo. Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa v srednej shkole s cel'yu povysheniya effektivnosti ucheniya shkol'nikov. Rostov-na-Donu, 1976. S. 111 – 120.
8. Bim-Bad B.M. Operezhayushchee obrazovanie: teoriya i praktika. Sov. pedagogika. 1988. № 6. S. 51 – 55.
9. Novikov A.M. Ideya operezhayushchego obrazovaniya. Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2002. № 3. С. 171 – 197.

*Kashfrazyeva G.K., Postgraduate,
Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University*

ANALYSIS OF DIRECTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGY EDUCATION

Abstract: currently, there are significant changes in the field of education, in particular technology education. Today, the development of students involves not only the mastery of theoretical knowledge, but also technologies that allow you to extract, process, use information, material and other resources. At the forefront of mastering technologies is the subject area of technology, which actualizes the need for a thorough study of this area. This article examines the main directions of the development of technological education in the context of changes in the educational system as a whole and in the context of events initiated by the presidential decree on May 7, 2018. A feature of the development of technological education is the mastery of student technologies and preparation of students for future professional activities. Thus, one of the main tasks of technology education is to prepare students for vocational training, in particular, the organization of advanced vocational training. However, it should be noted that in addition to technological education on the basis of general educational organizations, this activity is also carried out by organizations of additional education, which creates an opportunity to establish close relationships between organizations of basic general and additional education at a qualitatively new level. Also, in this article, the main directions for the preparation of the organization of advanced professional training of students are considered.

Keywords: technology, technological education, advanced vocational training

*Крянев В.Ю., старший преподаватель,
Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)*

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: в статье проводится осмысление проблемы формирования личности выпускника вуза в современных реалиях информационного общества. Автором отмечается, что в рамках современного вузовского образования необходимо искать различные подходы к передаче накопленных знаний, чтобы обеспечить полноценное формирование личности каждого обучающегося. Поэтому необходимо стимулировать систему ценностей обучающегося, предъявлять высокие требования к уровню его культуры, помогать в формировании отношений с социумом и с самим собой. В работе отмечается проблема массового сознания в ходе употребления одинаковых масштабных инфопродуктов, таких как реклама, развлечения и новостные сообщения, что приводит к отрицательному воздействию информации на общественную психологию групп и индивидуальное сознание, сдерживая развитие экономики и культуры, влияя на политические структуры.

Это приводит к проблеме «отчуждения личности», так как в результате стремление выделиться из обывателей превращает человека в актора массовой культуры, который, зачастую, не догадывается о замотивировавших его причинах. Техноцентрированный человек становится равнодушен к ценностям социума, теряет гибкость и утрачивает творческий взгляд на решение проблем. В статье отмечаются и положительные влияния информационного личности: решаются более сложные задачи, что вызывает ускоренное формирование навыков оперативного, логического и прогностического мышления, а результаты этого процесса положительно влияют на самооценку и профессиональную деятельность выпускников вузов. Автором делается вывод о том, что изменения свойств личности в результате воздействия информационного общества открывают сложность и неоднозначность развития личности.

Ключевые слова: информационное общество, компьютерные технологии, информатизация, личность, индивидуальное сознание, массовое сознание, массовая культура, информация, информатизация

В фазу информационного постиндустриального общества человечество шагнуло в конце XX века. Эта стадия характеризуется осмыслением приобретенных знаний, а также усовершенствованием способов их обработки, хранения и передачи. Оставив позади этапы распространения через письменность, печать, телефон и телевизионные средства, информация стала передаваться при помощи компьютерных технологий. Вместе с прогрессом в концепцию информационного общества пришли и определенные негативные последствия. Поскольку знания теперь быстро устаревают, человек вынужден учиться в течение всей жизни. Формирование новых отношений в русле развития постиндустриального общественного устройства провоцирует конфликты как между людьми, так и внутри каждой личности.

В рамках современного вузовского образования необходимо искать различные подходы к передаче знаний, уже накопленных человечеством, чтобы обеспечить полноценное формирование личности каждого обучающегося. Одной из главных задач современной системы образования является равнозначное развитие как профессиональных компетенций выпускника вуза, так и его социальной компетентности. Взаимодействуя с определенной социальной средой и учитывая ее требования, современный студент в ходе подготовки способен осознанно выработать набор индивидуальных качеств, положительно влияющих на успешность в учебной деятельности и будущей профессии. Необходимо стимулировать систему ценностей обучающегося, предъявлять высокие требования к уровню его культуры, помогать в формировании отношений с социумом и с самим собой. Такие выпускники сумеют эффективно развиваться внутри общества, адаптируясь к его стремительным, но закономерным переменам [2, с. 317].

Сейчас можно говорить о том, что если образование не справляется с развитием личности и скудно в своем содержании, оно не способно повлиять на становление человека и стимулировать лучшие из его индивидуальных качеств. Планово избавляться в педагогической науке от неоправданных современностью мировоззренческих установок будет полезно в контексте образовательных технологий, направленных на развитие самостоятельного творческого мышления в процессе обучения.

Этот комплексный подход вписывается в целостный образовательный процесс, поскольку предполагает реализацию и эволюцию специалиста на основе трех важнейших направлений: компетентностного, гуманистического и культурологического развития. Учебно-воспитательная деятельность в вузе – это не только преподавание и непосредственно учение, но и регулярная самостоятельная работа обучающегося [1, с. 5].

По мнению некоторых исследователей, выпускник высшей школы должен обладать следующими качествами:

1. Общегражданское самоопределение личности, то есть деятельная жизненная позиция патриота своей Родины, который уважительно относится к этнической и гражданской идентичности, законопослушен.
2. Духовно-нравственное самоопределение, включающее честность, толерантность, гуманное и порядочное отношение к людям, милосердие и совестливость.
3. Профессиональное самоопределение, выражающееся в желании работать по выбранной специальности и развиваться в ней, а также первичные навыки работы.
4. Интеллектуальность: умение логически мыслить, общая эрудированность.
5. Деловые особенности личности, такие как ответственное отношение к труду и высокая дисциплинированность.
6. Организационно-волевые навыки, например, коммуникабельность, общая культурность, целеустремлённость, самокритичность, внимательность к себе, организованность и стремление достигать целей. Выпускник, сумевший развить эти качества в ходе обучения в вузе, будет востребованным специалистом, как со стороны работодателей, так и государства [6, с. 247].

Говоря о знаниях в информационном обществе, следует заметить их социокультурную важность, которая обеспечивает самореализацию каждого человека внутри социума. Кроме того, в гуманитарном образовании они имеют свойства гносеологического ресурса, обеспечивающего соблюдение прав человека [8, с. 81].

На фоне объединения массового сознания населения в ходе употребления одинаковых масштабных инфопродуктов, таких как реклама, развлечения и новостные сообщения, развиваются определенные нарушения. Они касаются таких приоритетных для каждого государства концептов как язык, этические нормы и национальная идентичность. Информация может отрицательно воздействовать на общественную психологию групп и индивидуальное сознание, сдерживая развитие экономики и культуры, влияя на политические структуры. Особенно сильно навязывание информации в ситуативных интересах может повлиять на воспитание незрелых личностей, к которым относится молодое поколение.

Ученые уже провели немало исследований о перспективах развития личности в ходе развития информационного постиндустриального общества. Отмечаются как позитивные, так и негативные воздействия информатизации [4]. В сознании современного человека под влиянием культуры в широком информационном поле закрепляется тенденция стремления к индивидуальности и максимальному раскрытию собственного «Я». Однако этот процесс не всегда сопровождается развитием внутри самой личности, что делает понятие собственного «Я» иллюзорным. Массовая культура предлагает уже готовые смыслы, цели и ориентиры, которые кажутся потребителю производными самостоятельного развития. В результате стремление выделиться из обывателей превращает человека в актора массовой культуры, который, зачастую, не догадывается о замотивировавших его причинах [3, с. 82]. Е.Г. Сахновская в своем исследовании говорит о трансформации способов коммуникации под влиянием сети Интернет, порождающих новый виртуальный тип личности в результате обогащения пользователя знаниями, доступными в сети. Такой тип сознания формируется в соответствии с этикой создателей Интернета, содержащей идеалы свободного самовыражения и самостоятельного творчества [5, 9].

В современных исследованиях можно обнаружить и другую, негативную сторону этого процесса – нарастающее отчуждение личности, базирующееся на информационной агрессии, которая проявляется преимущественно в виртуальной среде. Человек теряет ощущение единства с обществом и вынужден «раздвоиться» на две сущности – ролевую и подлинную, теряя истинную мотивацию [7].

Технологии формируют характер мышления каждого использующего их человека. Решаются более сложные задачи, что вызывает ускоренное формирование навыков оперативного, логического и прогностического мышления, а результаты этого процесса положительно влияют на самооценку и профессиональную деятельность. Вместе с тем, техноцентрированный человек становится равнодушен к ценностям социума, теряет гибкость и утрачивает творческий взгляд на решение проблем. Могут снизиться интеллектуальные способности, поскольку смыслы задач редуцируются при решении их компьютером. Названные закономерности изменения свойств личности открывают сложность и неоднозначность развития личности в условиях развития информационного общества.

Литература

1. Бабошина Е.Б. Культурологический подход к развитию личности студента (на примере педагогических дисциплин): учебное пособие. Курган: Изд-во КГУ, 2006. 109 с.
2. Волкова И.В., Плечкова А.В. Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9 (ч. 2). С. 317 – 321.
3. Личность в информационно-инновационном обществе: моногр. / под ред. проф. В.Н. Стегния. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. 448 с.
4. Лысак И.В., Максимов А.В. Личность в информационном обществе: проблемы и перспективы исследования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.

5. Сахновская Е.Г. Личность в информационном обществе: дискурс и образование: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. канд. философ. наук. Екатеринбург, 2008.
6. Туранин В.Ю. Качества личности современного выпускника высшей школы: типология и механизмы формирования // Наука. Искусство. Культура. 2015. № 2 (6). С. 247 – 251.
7. Черникова В.Е. Личность в условиях информатизации современного социокультурного пространства // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8.
8. Pushkarev Y.V., Pushkareva E. Human rights as a value of personal development in the knowledge society. June 2018. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin 8(3):80-91. DOI:10.15293/2226-3365.1803.0
9. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78 – 83.

References

1. Baboshina E.B. Kul'turologicheskij podhod k razvitiyu lichnosti studenta (na primere pedagogicheskikh disciplin): uchebnoe posobie. Kurgan: Izd-vo KGU, 2006. 109 s.
2. Volkova I.V., Plechkova A.V. Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2016. № 9 (ch. 2). S. 317 – 321.
3. Lichnost' v informacionno-innovacionnom obshchestve: monogr. pod red. prof. V.N. Stegniya. Perm': Izd-vo Perm. nac. issled. politekhn. un-ta, 2015. 448 s.
4. Lysak I.V., Maksimov A.V. Lichnost' v informacionnom obshchestve: problemy i perspektivy issledovaniya. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3.
5. Sahnovskaya E.G. Lichnost' v informacionnom obshchestve: diskurs i obrazovanie: avtoref. dis. ... na soisk. uchen. step. kand. filosof. nauk. Ekaterinburg, 2008.
6. Turanin V.YU. Kachestva lichnosti sovremennogo vypusknika vysshej shkoly: tipologiya i mekhanizmy formirovaniya. Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2015. № 2 (6). S. 247 – 251.
7. Chernikova V.E. Lichnost' v usloviyah informatizacii sovremennogo sociokul'turnogo prostranstva. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. № 8.
8. Pushkarev Y.V., Pushkareva E. Human rights as a value of personal development in the knowledge society. June 2018. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin 8(3):80-91. DOI:10.15293/2226-3365.1803.0
9. Listik E.M., Kurganova E.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya normy pravdivosti v starshem doskol'nom vozraste. International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78 – 83.

**Kryanev V.Yu., Senior Lecturer,
Moscow Aviation Institute (National Research University)**

UNDERSTANDING THE PROBLEM OF FORMING THE PERSONALITY OF A UNIVERSITY GRADUATE IN THE MODERN REALITIES OF THE INFORMATION SOCIETY

Abstract: the article provides an understanding of the problem of forming the personality of a university graduate in the modern realities of the information society. The author notes that within the framework of modern university education, it is necessary to look for various approaches to the transfer of accumulated knowledge in order to ensure the full-fledged formation of the personality of each student. Therefore, it is necessary to stimulate the student's value system, to make high demands on the level of his culture, to help in the formation of relations with society and with himself. The paper notes the problem of mass consciousness during the use of the same large-scale information products, such as advertising, entertainment and news reports, which leads to a negative impact of information on the social psychology of groups and individual consciousness, hindering the development of the economy and culture, influencing political structures.

This leads to the problem of "alienation of the individual", as a result, the desire to stand out from the ordinary people turns a person into an actor of mass culture, who, often, does not know about the reasons that motivated him. A technocentric person becomes indifferent to the values of society, loses flexibility and loses a creative view of solving problems. The article also notes the positive effects of information personality: more complex tasks are solved, which causes the accelerated formation of operational, logical and predictive thinking skills, and the results of this process positively affect the self-esteem and professional activity of university graduates. The author concludes that changes in personality traits as a result of the impact of the information society reveal the complexity and ambiguity of personality development.

Keywords: information society, computer technologies, informatization, personality, individual consciousness, mass consciousness, mass culture, information, informatization

Курышева Е.С.,
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ США

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-313-90028 (тема «Становление и развитие инклюзивного обучения в современной общеобразовательной школе США в контексте политики поликультурного образования»)

Аннотация: в данной статье рассматривается поликультурная направленность общеобразовательных школ США, которая проявляется в предоставлении равноправного образования всем детям, вне зависимости от их индивидуальности, а так же выражается в воспитании граждан, способных уважать индивидуальность каждого члена общества. Значимость поликультурного образования диктует современная реальность, так как современный социум включает в себя представителей разных национальностей, вероисповеданий, культур, а так же лиц с особенностями в развитии. В данной работе выделены особенности, цель и задачи поликультурного образования в общеобразовательных школах США, а так же описывается процесс внедрения поликультурных образовательных программ в образовательный процесс. В данной статье выделены виды взаимодействия школы с семьями учащихся, благодаря использованию которых, осуществляется комплексное поликультурное воспитание, ведь всеохватывающий характер поликультурного образования требует максимальной вовлеченности родителей, социальных педагогов и психологов, которые так же должны придерживаться идей и принципов поликультурного образования и вне рамок школы, только так ученик будет всесторонне окружен поликультурной средой. Поликультурная направленность образования является неотъемлемой частью школьного образования, ведь именно в подростковом периоде, в годы обучения в школе, формируется уважительное отношение к индивидуальности всех граждан, собственной и иной культуре. Будущее поликультурного общества зависит от готовности и способности граждан действовать в рамках различных культур. Школы играют важную роль в оказании помощи учащимся в развитии знаний и навыков, необходимых для пересечения культурных границ и формированию демократического и справедливого общества.

Ключевые слова: поликультурное образование США, поликультурализм, поликультурное общество, поликультурная образовательная программа, средняя общеобразовательная школа США

Современное общество во всем мире и в США, в частности является многонациональным, включает в себя представителей разных вероисповеданий и культур, носителей разнообразных традиций, людей с разным социально-экономическим статусом, сексуальной идентичностью и другими личностными характеристиками.

Поликультурный характер развития общества отражается и в сфере образования, так как воспитание подрастающего поколения, способного уважать индивидуальность всех членов общества, которая может проявляться, например, в альтернативном физическом или умственном развитии, расовой и гендерной принадлежности, культурно-исторических ценностях, является основой для формирования поликультурного социума.

Появление поликультурной направленности в средних общеобразовательных школах США – это важный шаг на пути воспитания гражданского общества.

Поликультурализм рассматривается в США как одна из важнейших реформ в образовании. Цели реформы образования, основанной на поликультурализме, заключаются в изменении содержания и процесса обучения. Образовательные программы поликультурного типа внедряются в общеобразовательные школы США, они учитывают характер расовых и этнических различий в ученической среде, пропагандируют справедливость и уважение к разным национальностям, что объединяет индивидов в единое общество. Внедрение поликультурных образовательных программ в общеобразовательные школы США происходило постепенно:

- на первом этапе (начало 1960 г.) происходило введение в процесс обучения специальных тем и уроков, отражающих сущность поликультурализма. Ученики знакомились с основами поликультурализма с начальных классов и продолжали свое дальнейшее обучение в поликультурном контексте;

- на втором этапе внедрения поликультурных образовательных программ (конец 1960 г.) широкое распространение получили дисциплины по выбору, содержание которых в основном заключалось в происхождении, а так же историческом, культурном, ценностном наследии основных расовых групп. Учащиеся знакомились с историей и традициями своей культуры, а так же с иными культурами, учились уважению к ценностям других людей;

- на третьем этапе (начало 1980 г.) основные учебные программы были адаптированы с учетом поликультурной составляющей процесса обучения, помимо дисциплин по выбору они так же включали в себя уроки гражданского воспитания, воспитательные мероприятия антидискриминационного характера, уроки сексуального воспитания и просвещения.

Важно именно с ранних лет начинать формирование таких качеств личности как: толерантность; уважение к людям, имеющим отличия разного характера, будь то человек с альтернативным развитием или представитель другой культуры или вероисповедания. Поэтому необходимо комплексное поликультурное воспитание, которое осуществляется благодаря взаимосвязи семьи и школы. Школы в США активно ведут работу с семьями учащихся, которая выражается в:

- регулярных тематических родительских собраниях;
- привлечении родителей или членов семей учащихся для участия в классных часах и воспитательных мероприятиях;
- проведении благотворительных ярмарок и акций;
- создании волонтерских организаций на базе средних общеобразовательных школ;
- привлечении семей учащихся для участия в школьных спортивных мероприятиях;
- скаутском движении среди школьников;
- привлечении родителей (опекунов) учеников для организации совместных поездок образовательного характера (часто такие поездки осуществляются в рамках курсов истории и географии, с целью формирования наглядного представления о жизни и традициях представителей разных этнических культур).

Поликультурное образование пропагандирует равноправное и общедоступное обучение всех граждан, несмотря на их индивидуальность. Ученые-поликультуралисты (Г. Гай, П. Куксон) в качестве цели поликультурного образования в узком смысле, выделяют воспитание толерантных граждан, уважающих индивидуальность всех членов общества. В широком смысле – это процесс формирования истинно поликультурного общества [5].

Одной из главных целей поликультурного образования является реструктуризация школ таким образом, чтобы все учащиеся приобрели знания, умения и навыки, необходимые для функционирования в разнообразной стране и мире.

Исходя из этого, целью поликультурной школы является предоставление всем учащимся, вне зависимости от их идентичности, условий для равноправного доступа к учебно- воспитательному процессу.

Основные задачи поликультурного образования в средних общеобразовательных школах США заключаются в:

- Ознакомлении учащихся с основами поликультурализма;
- Формировании собственной этнической принадлежности каждого учащегося
- Формировании у учащихся положительного отношения к представителям разнообразных культурных, этнических и расовых групп;
- Формировании уважительного отношения ко всем членам общества, вне зависимости от их социально-экономического статуса, физического и интеллектуального уровня развития и других форм индивидуальности.

Сторонники поликультурного подхода в образовании отмечают, что образовательный процесс должен быть равноправным антидискриминационным и общедоступным [3, 7].

Поликультурная направленность образования является важной частью школьного обучения, ведь именно в подростковом периоде, в годы обучения в школе, формируются: уважительное отношение к собственной и иной культуре; личностно-значимые качества гражданина, такие как: толерантность, способность сочувствовать, гуманность. Значимость поликультурного образования диктует современная реальность, общество США на данном этапе развития имеет этнополитическую и этносоциальную структуру. В общеобразовательных школах США уделяется большое внимание борьбе с любой формой проявления дискриминации, ведь именно с этого начинается путь к поликультурному обществу. В школах обычно функционируют языковые центры, которые работают с учениками и их родителями, они решают проблемы с переводом информации на родной язык, включают в расписание каждого учащегося занятий по изучению родной культуры и по изучению иных культур. Уроки обычно ведутся на нескольких языках. Так же школы с

поликультурной направленностью оказывают поддержку учащимся, из семей мигрантов и учащимся из малообеспеченных семей, им предоставляется продовольственная помощь, услуги психолога, помощь в дальнейшем обучении или трудоустройстве учащихся. Во всех школах США работают психологические центры, оказывающие при необходимости помощь учащимся и их семьям, так же сотрудники таких центров проводят диагностику эффективности учебно-воспитательной работы относительно поликультурного аспекта. Одной из целей образовательной политики США является перевод всех общеобразовательных школ в статус школ с поликультурной направленностью.

Важен всеохватывающий характер поликультурного образования, образовательный процесс требует максимальной вовлеченности родителей, социальных педагогов и психологов, которые так же должны придерживаться идей и принципов поликультурного образования и вне рамок школы, только так ученик будет всесторонне окружен поликультурной средой.

Федеральное правительство США оказало значительное влияние на политику в области поликультурного образования, это проявляется главным образом за счет политики в области гражданских прав и федеральной политики в области образования.

Поликультурное образование в США являлось в первую очередь шагом к школьной реформе, а так же к движению за равенство и демократию, что как раз отражает идеалы, воплощенные в Конституции США [4], Декларации независимости [4] и Билле о правах [6]. Поликультурное образование направлено на преодоление устоявшихся социальных различий между различными группами и стремится создать инклюзивный и трансформированный социум.

Политика США провозглашает идеи свободы и демократии. Будущее этих идей зависит от готовности и способности граждан действовать в рамках различных культур. Школы на этом этапе играют важнейшую роль в оказании помощи учащимся в развитии знаний и навыков, необходимых для пересечения культурных границ и формированию демократического и справедливого общества.

Литература

1. Аракелян О.В. Поликультурное образование: сущность и содержание. М.: Грааль, 2001. 80 с.
2. Джурицкий А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41 – 52.
3. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3 – 10.
4. Соединенные Штаты Америки. Конституция и законодательные акты: пер. с англ. / Сост. В.И. Лафитский; Под ред. и со вступ. ст. О.А. Жидкова. М.: Прогресс: Универс, 1993. 765 с.
5. Banks J.A., Cookson P., Gay G., Willis D.H., Irvine J.J., Nieto S., Schofield J.W., Stephan W.G. Educational Policy: Multicultural Approach. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle, 2001. 280 p.
6. Smith-Towner Bill, 1919 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://archive.org/details/jstor-994235/page/n1/mode/2up>
7. Utley C.A. Learning problems of multicultural learners. Springfield, IL: Thomas, 2009. 140 p.

References

1. Arakelyan O.V. Polikul'turnoe obrazovanie: sushchnost' i sodержanie. M.: Graal', 2001. 80 s.
2. Dzhurinskij A.N. Problemy polikul'turnogo vospitaniya v zarubezhnoj pedagogike. Voprosy filosofii. 2007. № 10. С. 41 – 52.
3. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly. Pedagogika. 1999. № 4. S. 3 – 10.
4. Soedinennye SHtaty Ameriki. Konstituciya i zakonodatel'nye akty: per. s angl. Sost. V.I. Lafitskij; Pod red. i so vstup. st. O.A. ZHidkova. M.: Progress: Univers, 1993. 765 s.
5. Banks J.A., Cookson P., Gay G., Willis D.H., Irvine J.J., Nieto S., Schofield J.W., Stephan W.G. Educational Policy: Multicultural Approach. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle, 2001. 280 p.
6. Smith-Towner Bill, 1919 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://archive.org/details/jstor-994235/page/n1/mode/2up>
7. Utley C.A. Learning problems of multicultural learners. Springfield, IL: Thomas, 2009. 140 p.

*Kurysheva E.S.,
Volgograd State Socio-Pedagogical University*

ORGANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN THE UNITED STATES

Abstract: this article examines the multicultural orientation of US secondary schools, which manifests itself in providing equal education to all children, regardless of their individuality, and is also expressed in the education of citizens who are able to respect the individuality of each member of society. The importance of multicultural education is dictated by modern reality, as modern society includes representatives of different nationalities, faiths, cultures, as well as people with special needs in development. This article highlights the features, goals and objectives of multicultural education in secondary schools in the United States, as well as describes the process of implementing multicultural educational programs in the educational process. This article highlights the types of interaction of the school with the families of students, thanks to the use of which, a comprehensive multicultural education is carried out, because the all-encompassing nature of multicultural education requires maximum involvement of parents, social educators and psychologists, who should also adhere to the ideas and principles of multicultural education outside the school, only in this way the student will be comprehensively surrounded by a multicultural environment. The multicultural orientation of education is an integral part of school education, because it is in the teenage period, during the years of study at school, that a respectful attitude towards the individuality of all citizens, their own and other culture is formed. The future of a multicultural society depends on the willingness and ability of citizens to act within the framework of different cultures. Schools play an important role in helping students develop the knowledge and skills necessary to cross cultural boundaries and form a democratic and just society.

Keywords: multicultural education in the USA, multiculturalism, multicultural society, multicultural educational program, secondary school in the USA

*Лысенко Е.М., кандидат педагогических наук,
доктор философских наук, профессор,
Балтийский государственный технический
университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова,
Коротенко В.С.,*

*Филиал Военной академии материально технического
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрусталева в г. Вольске*

ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрен педагогический аспект формирования культуры жизни у субъектов высшей школы в гуманистически ориентированной социокультурной среде. Культура жизни предстает как био-духовный и психолого-социальный феномены, позволяющие обучаемым проходить различные этапы профессионально-личностного в вузе. Выявлены критерии типологизации социокультурной образовательной среды и смоделирована специфика био-психо-социо-духовных основ культуры жизни студентов в каждой из них. Полученная модель эмпирически подтверждена диагностической программой исследования. Установлено, что формирование созидательной и гармоничной личности происходит только в условиях гуманистически ориентированной системно организованной образовательной среды, в то время, как прагматическая ориентация формирует личность потребителя благ, поддерживает личностный перфекционизм и экстернальный локус контроля у субъектов образования, что препятствует их самовыражению.

Ключевые слова: образовательная среда, культурно-гуманистические функции образования, социокультурная среда, культура жизни, субъекты образования

Введение

В связи с поликультурностью современного мира, и востребованностью личности созидателя и творца, идея гуманизации образования и социокультурного подхода к образовательным практикам становится системообразующей для высшего образования [1].

На рубеже 80-90-х годов прошлого века происходившие в обществе деструктивные перемены обесценили идеи гармонизации личности, прежние социокультурные идеалы, ценностное отношение к «воспитанию в коллективе». Все это отозвалось происками воинствующей бездуховности, националистических тенденций в некоторых кругах населения, культурной деградацией и культом коммерциализации, игризации, удовлетворением «низкопробными суррогатами» западной культуры в ущерб собственным национальным культурным достояниям и образцам элитарной культуры [2]. К сожалению, эти тенденции проявились и в молодежных контркультурных сообществах, что не могло не сказаться на общей социокультурной ситуации во всех сферах жизни дня сегодняшнего.

В связи с этим возникла настоятельная необходимость не только воспитывать у подрастающего поколения готовность к жизни в открытом поликультурном обществе, формировать навыки продуктивного межкультурного диалога, проявлять «национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов», но и формировать уважение к собственным национальным обрядам, языку и социокультурным традициям, возвращать патриота и созидателя материальных, социальных и духовных ценностей.

Педагоги высшей школы призваны нести ответственность за систему взглядов, личностных ценностей и смыслов у обучаемых, так как, по мнению методологов психологии и педагогики, таких, как, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, развитие личности невозможно не только «без значимого другого», но и без «значимого себя для других», то есть без устремления личности к «расширению сферы своих возможностей», «идеальной представленности и продолженности в другом человеке» [3]. Только личность созидателя, ориентированная на достижения в личной и социальной сферах, стремящаяся к саморазвитию и самоактуализации для достижения собственных благ и повышения качества жизни окружающих людей, личность патриота и духовно богатого человека, призванного сохранить жизнь и благосостояние людей в планетарном масштабе, и может считаться субъектом культуры жизни.

Идеальной стратегией формирования культуры жизни становится возрождение гуманистической традиции в образовании, которая актуализирует потребность в социально-философском осмыслении процесса и последствий распространения идей гуманизма в образовательной сфере [4]. К сожалению, извечные человеческие ценности духовной ориентации - ценности любви, дружбы, сострадания, веры, свободы и ответ-

ственности, благопристойности вытесняются дегуманизирующими ценностями техногенной цивилизации: культом денег, гедонистическими потребностями, потребительскими ориентирами, манипулятивными способами взаимодействия ради достижения выгоды, эгоцентрическими установками. Только гуманизация образования способна сформировать новый или хорошо забытый тип личности с ценностным самосознанием, нравственной и духовной культурой, с высоким интеллектом и нестандартным креативным мышлением, устойчивой системой ценностей и творческой самореализацией. Для этого необходимо создавать в вузе гуманистически ориентированную социокультурную среду, в которой осуществится культуротворческий диалог с субъектами культуры жизни, воплощающими представителей разных конфессиональных, социальных и социокультурных групп. В социокультурной среде заложены основы творческой самореализации и саморазвития субъектов образования как носителей культуры жизни, активизируется необходимость профессионально-личностного совершенствования самого педагога, уровня его мастерства, как в сфере преподавательской деятельности, так и в выборе методик поликультурного образования [5]. Такой подход стимулирует разработку авторских интерактивных способов работы, насыщение образовательного пространства информационно- и энергоемкими современными технологиями, средствами и приемами обучения, воспитания и развития, призванными формировать у будущих профессионалов их учебные и общепрофессиональные компетенции.

Цель исследования: теоретический анализ и моделирование гуманистически ориентированной социокультурной среды высшей школы и формируемых в ней субъектов культуры жизни.

Методологические основы исследования: гуманизация образования как фактор преобразования общества; философские аспекты гуманизации образования с учетом ее сущности и перспектив; гуманизация образования как социокультурный процесс; ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире [5]; влияние гуманизации высшего образования на развитие личности студента формирование его гуманитарного потенциала и интеллигентности развитие личности как стратегия гуманизации образования; исследовательский метод в условиях гуманизации образования; концептуальные основания социокультурной среды образовательной организации [6]; социализация личности в социокультурной среде образовательной организации в процессе профессионального становления личности; формирование культуры жизни в социокультурной и интегрированной креативной среде [7, 17].

Методы исследования; теоретические методы исследования: концептуальный анализ научных источников, философская рефлексия. Кроме того, для оценки уровня сформированности культуры жизни обучаемых использовались *эмпирические методы*: метод педагогического наблюдения, анкетирования, изучения продуктов деятельности. Основным методом стал метод педагогического моделирования.

Для оценки уровня и выявления типологических характеристик культуры жизни мы обращались к следующим методикам: авторская методика выявления акмесоциокультурной зрелости, адаптированная к использованию в студенческой аудитории [8]; тест Милтона Рокича «Ценностные ориентации» [9], тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, тест О.Ф. Потемкиной на диагностику социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере [10], методика «Культурно-психологический потенциал» (тест О.И. Моткова) [11], многомерная шкала перфекционизма П. Л. Хьюитта (P.L. Hewitt) и Г. Л. Флетта (G.L. Flett) [12]. С помощью этих методик можно выявить уровень акмесоциокультурной зрелости; терминальные и инструментальные ценности, интернальный или экстернальный тип ориентации и контроля; виды культурно-психологических стремлений: к самопознанию и анализу; к конструктивному общению; к психической саморегуляции к гармонизирующему развитию, а также уровень психологической культуры в целом; проявления перфекционизма, а также ориентацию на процесс/результат; альтруизм/эгоизм; на труд (учебу)/ свободу; на власть/ деньги.

Результаты исследования

Концептуальный анализ понятий.

В данной работе были проанализированы следующие понятия: «гуманизация образования», «социокультурная среда», «культура жизни субъектов образования». С точки зрения представителей психолого-педагогических наук, гуманизация предполагает такую организацию образования, которая обеспечивает единство профессионального развития личности, общекультурного и социально-нравственного ее формирования. Гуманизация образования помогает определить иерархию целей и средств в развитии образования; переход от знаниево-ориентированного к личностно ориентированному содержанию образования, от предметного к субъектно-гуманистическому типу. Гуманизация позволяет осуществить фундаментализацию образования, расширение возможности применения дистанционных технологий, повышая качество и доступность образования, наполняя жизнь человека культурными гуманистическими смыслами и развивая жизнотворчество. С нашей точки зрения, касаясь вопросов гуманизации образования, ценную мысль выразил В.В. Сериков [13]. Он, характеризуя суть гуманитарных предметов, отметил, что ценностное отноше-

ние к изучаемым объектам возникает вне познавательного опыта, осуществляется по более сложным законам, чем простое накопление, расширение или конкретизация, как это случается при усвоении знаний. Объединяющей особенностью гуманитарного материала как единицы усвоения является не единая для обучаемых логика усвоения, а нечто иное, поэтому гуманитарный материал мало пригоден как общий для всех язык значений. Через гуманитарные дисциплины происходит постоянное соотнесение изучаемого объекта с самим собой, отождествление с героем или ситуацией, рефлексия социального статуса, национального менталитета, познание через переживание с проигрыванием ситуаций и ролей, отражающих личностные и ценностные приоритеты субъектов образования. Важно отметить: результатом познания при этом становится собственная картина мира, включающая научную и культурную составляющие. Целевой установкой внедрения в образовательный процесс идей гуманизации и гуманитаризации становится освоение методологии научного предвидения и преобразования мира и ценностное отношение людям.

Перейдем к характеристике социокультурной образовательной среды. Образовательная среда предоставляет оптимальные условия для мотивации людей, формирования у них жизненных устремлений, предпочтений, векторов самореализации. Социокультурная среда придает действиям человека значение и смысл, от нее зависят формулируемые человеком цели, возникающие потребности и интересы, границы самореализации. Социокультурная среда аккумулирует регуляторы жизни и традиционные практики, а именно, институты, нормы и правила, эталоны поведения и деятельности индивидуумов. Социокультурная среда инициирует личностные свойства, актуализирует познавательные и иные потребности человека, создавая жизненные сценарии и прочерчивая векторы жизненного пути в конкретных социокультурных реалиях.

Л.А. Цыганова и Е.В. Орлова убедительно продемонстрировали потенциал образовательной среды: чтобы обучаемые получали в образовательном процессе знания, среда должна быть обогащающей, то есть побуждающей к анализу, порождающей сомнения, усиливающей мотивацию к учебной деятельности; объединяющая социальная среда помогает обучаемых находить пути сотрудничества с другими людьми; для актуализации творческого потенциала личности, необходимо, чтобы среда порождала созерцание, одухотворяла, подталкивала и стимулировала созидательную активность обучаемых [цит. по 14, с. 286]. Интересна точка зрения А.Я. Флиера: «Культурная среда – это не просто территория разных культурных взаимодействий, а особое пространство социальных ритуалов, социального мимесиса, ценностно-иерархизированной системы социальных понятий» [15, с. 106].

Образовательная среда вуза как отражение мега-, макро- и микросред, а также пространство профессионально-личностного становления обучаемых призвана формировать у них возможности для разных видов деятельности, проявления индивидуального стиля жизнедеятельности в культуре, актуализировать приемлемые формы самореализации и демонстрировать лучшие образцы социокультурного опыта старших поколений носителей культуры жизни. Именно в социокультурной среде протекают важнейшие процессы формирования личности: акмеологизация (достижения наивысших точек развития в различных сферах; культурогенез – вхождение в культуру, ее освоение, присвоение и трансформацию и социогенез – признание социальных нормы и правил общежития и учетом национальных и этнокультурных специфических особенностей [16].

В связи со сказанным можно утверждать, что *культура жизни* создается, накапливается и передается социальными институтами последующим поколениям, образуя субстанциональную основу цивилизации и универсальный фактор ее непрерывного развития в диаде «человек – человечество», «личность – социум». Культуры жизни личности предстает как иерархично-организованная система ценностей. Она включает в себя не только постановку смысложизненной цели и выбор смысложизненных ориентиров, но и конкретное воплощение, реализацию их в процессе и результатах деятельности. Человек как субъект культуры жизни несет в себе биопределяющее начало, позволяющее ему входить в мир культуры, социально-детерминированный вектор преобразования личности, психологически заданные основы в виде природных задатков и развиваемых в социокультурной среде способностей личности и духовно мотивированное начало, свидетельствующее о вхождении в мир культуры и присвоении духовных образцов жизнетворчества. Таким образом можно утверждать, что культура жизни субъектов образования – это способ и форма существования и самореализации человека в социокультурной среде, сопровождающиеся выбором оптимальных для него моделей поведения и деятельности, позволяющих максимально продуктивно решать образовательные и иные задачи, возникающие перед субъектами образования в процессе жизнедеятельности [16].

Эмпирическое исследование

Базой проведения исследования были военнослужащие Вольского филиала Военной Академии Тыла и Транспорта, имени генерала армии А.В. Хрулёва, студенты БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, Санкт-Петербургского Медико-социального института, Санкт-Петербургского государственного технологическо-

го института (технический университет); Восточно-Европейского Института психоанализа. Педагогическое исследование проводилось в образовательном процессе на дисциплинах гуманитарного цикла: «Психологии», «Конфликтологии», «Социологии», «Психологии и педагогики», «Психологии и педагогики высшей школы», «Социального партнерства и регулирования конфликтов в социально-трудовой сфере», «Методологии психологии и психоанализа» и на воспитательных мероприятиях среди бакалавров, магистрантов, аспирантов, военнослужащих.

Предварительно студентов знакомили с понятиями «гуманизация образования», «социально-культурная среда», «культура жизни» и просили оценить создаваемую преподавателем среду в соответствии с двумя критериями: насыщенность (энергоёмкость) и ориентация. Согласно этим 2-м критериям оценивались следующие показатели: гуманистически / прагматически ориентированная среда; событийная или системно ориентированная социокультурная среда. Аналогично оценивали социокультурную среду преподаватели вузов. Кроме балльного выражения в оценке процессов гуманизации образования и создания социокультурной среды, поощрялись качественные высказывания и представления о ней. Подводя итог проведенной работы можно выделить несколько ключевых аспектов организации социокультурной среды силами гуманитарных дисциплин:

1. **Информационный аспект:** создание социокультурной образовательной среды вуза, ориентированной на формирование био-психо-социо-духовных основ культуры жизни обучающихся.

2. **Ценностный аспект:** признание культуры жизни терминальной (ценность-цель) и инструментальной (ценность – средства) ценностью, обеспечивающей полноценное функционирование субъектов образования в различных сферах жизнетворчества. Культура жизни предстает не только как величайшая идеализированная ценность, но и как потенциальный ресурс для самореализации, самосовершенствования и достижения профессиональных и личностных акме-вершин.

3. **Культуроёмкий аспект:** насыщение социокультурного образовательного пространства событиями, позволяющими личности интроецировать (присваивать) ценности биологической, социальной, психологической и духовной культуры на личностно значимом уровне благодаря системе мероприятий в студенческой жизни, позволяющих им оценить внутреннюю и внешнюю культуру собственного «Я».

4. **Поведенческий аспект:** прививать и закреплять у студентов нетерпимость к проискам воинствующей бездуховности, националистическим тенденциям, противодействие культу денег и коммерциализации отношений, удовлетворённости «низкопробными суррогатами» западной культуры. Нахождение золотой середины между материальными, социальными, психологическими и духовными ориентирами поведенческих реакций.

5. **Диагностический и самодиагностический аспект:** педагогический мониторинг уровня сформированности культуры жизни, акмесоциокультурной зрелости, терминальных и инструментальных ценностей, локуса контроля, характера саморегуляции, степени выраженности уровня актуализации и манипуляции, перфекционизма и самоактуализации, и т.д.

6. **Технологический аспект:** задействовать технологии формирования культуры жизни, повышая уровень интеллигентности, воспитанности, нацеленности на создание духовных продуктов средствами образования. Педагог не исчезает из образовательного процесса как символический посредник, но радикально меняет привычную роль проводника знаний на роли наставника, куратора, тьютора, фасилитатора, консультанта.

7. **Организационный аспект:** организовывать гуманистически ориентированную социокультурную среду как системообразующую основу взращивания субъектов культуры жизни, способных не только усваивать и присваивать культуру предшествующих поколений, но и транслировать ее в мегапространство. Надо создавать «среду сред», или целенаправленно организуемое образовательное пространство, в котором можно и нужно осуществлять функции управления и целенаправленного воздействия на субъектов образования для превращения их в субъектов культуры жизни.

8. **Креативный аспект:** социокультурная среда функционирует за счет деятельности педагогов, которые превращаются в со-творцов культуры жизни. За счет использования в социокультурной среде инновационных технологий и опыта жизнетворчества субъектов образования может произойти синергетический эффект, который актуализирует творческий потенциал личности. Единое пространство творческой жизни предоставляет индивиду различные формы и виды творческой деятельности (единство многообразия).

9. **Трансляционный аспект:** позволяет диссеминировать на различных педагогических мероприятиях (семинары, круглые столы, пленарные доклады на конференциях и т.д.) опыт создания оптимальной и эффективной социокультурной среды и собственное мастерство в вузе, стимулирующие у обучающихся формирование культуры жизни. На основе указанных аспектов создания и функционирования социокультурной среды удалось смоделировать четыре основных типа образовательных сред.



Рис. 1. Формирование личности субъекта культуры жизни (КЖ) в зависимости от типа социокультурной среды и характера ее ориентации

Каждый тип среды инициирует актуализацию тех или иных особенностей личности обучаемых как носителей культуры жизни. Данные характеристики были выявлены на основе используемой диагностической программы оценки био-психо-социо-духовных основ культуры жизни.

1-ый тип социокультурной среды (СКС): *системно ориентированная СКС с гуманистической составляющей* формирует личность «созидателя». *Биологические основы КЖ:* культура телесности и примат физического здоровья. *Социальные основы КЖ:* альтруизм, миротворчество, сотрудничество, социокультурная зрелость, сформированность национального самосознания. *Психологические основы КЖ:* интернальность, стремление к самоактуализации и поддержке окружающих, произвольность, самоконтроль, единство логического и эмоционального интеллекта. *Духовные основы КЖ:* творчество, вера в идеи и людей, воля, примат духовного над материальным, «всечеловечность». Для большинства студентов характерно высокое осознание жизненного предназначения, рефлексивный стиль осмысления реальности, ориентация на процесс и результат, свобода в выборе своей деятельности и ответственность за ее исполнение. Готовы к инновациям и рефлексии происходящего, проявляют творческую активность.

2-ой тип социокультурной среды: *системно ориентированная СКС с прагматической направленностью* формирует субъекта культуры жизни, названного нами «*манипулятором*». *Биологические основы КЖ:* культ тела, тело как инструмент достижения желаемого для получения выгоды. *Социальные основы КЖ:* «статусность», карьеризм, обретение власти над окружающими, манипулятивные коммуникации. *Психологические основы КЖ:* социально предписанный перфекционизм. *Духовные основы КЖ:* вера в свое предназначение, самоконтроль. Студенты указанной группы стараются завоевать власть над другими, эгоистичны, поддерживают культ денег и материальных богатств, а также добиваются социального превосходства.

3-ий тип социокультурной среды: *событийно ориентированная СКС с прагматической направленностью* формирует субъекта культуры жизни, названного нами «*приспособленцем*». *Биологические основы КЖ:* гедонизм, ипохондрия. *Социальные основы КЖ:* конформизм, расчетливость. *Психологические основы КЖ:* беспринципность, лабильность. *Духовные основы КЖ:* отсутствие моральных принципов, бездуховность. Представители данной группы достаточно эгоистичны, имеют центрацию на собственное Эго, не привыкли трудиться систематически, но умеют привязываться к людям и находить аргументы для того, чтобы существовать за счет ресурсных возможностей окружающих. Ориентированы на потребительство и процесс.

4-ый тип социокультурной среды: *событийно ориентированная СКС с гуманистической направленностью* формирует личность «исполнителя». *Биологические основы КЖ:* поддержание здоровья, разумный расход энергии. *Социальные основы КЖ:* социальная адаптация, толерантность, коммуникативность, ритуальность. *Психологические основы КЖ:* ответственность, надежность, нормативность, признание авторитетов. *Духовные основы КЖ:* уважение, сотворчество, воля. Обучаемые предпочитают коллективные формы работы, альтруистичны, видят жизненное предназначение в достойном выполнении своего долга. Ориентированы на результат.

Заключение и выводы

1. Гуманистически ориентированная социокультурная среда позволяет субъектам образования включиться в практику ее конструирования как образа возможного. Это требует выхода за пределы однозначных интерпретаций, стереотипных решений, как в мыслительных процессах, так и на уровне деятельности, то есть создает модель разнообразия жизни и культурных ценностей, в которой и будут пребывать обучаемые. Образ будущего соединяет потенции ситуаций, педагогов и студентов, технологий обучения и самой культуроемкой среды. Конструирование социокультурной среды противостоит актуальной практике, заставляя субъектов образовательного процесса проявлять сверхнормативную активность и творчество.

2. На основе эмпирического исследования нам удалось выделить и описать 4 типа социокультурных сред, в которых преобладают те или иные носители культуры жизни: а) системно ориентированная социокультурная среда с гуманистической составляющей, которая формирует личность созидателя; б) системно ориентированная социокультурная среда с прагматической направленностью, формирующая манипулятора; в) событийно ориентированная социокультурная среда с прагматической направленностью, возвращающая приспособленца; г) событийно ориентированная социокультурная среда с гуманистической направленностью, инициирующая формирование личности исполнителя.

3. Можно выделить несколько ключевых аспектов создания и функционирования социокультурной среды силами гуманитарных дисциплин: информационный, ценностный, культуроемкий, поведенческий, диагностический и само диагностический, потенцирующий, технологический, организационный, креативный, трансляционный.

Литература

1. Максимова Н.Ю. Гуманизация образования как социокультурный процесс: Философские аспекты. М., 2003. С. 3 – 15.
2. Лысенко Е.М. Субъектная динамика культуры жизни: автореф. дис. ... д-ра философских наук. Саратов, 2007. 47 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
4. Александрова Е.А., Баранускине И. Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения // Известия Саратов. Ун-та. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 3. С. 269 – 274.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
6. Чарушников В.Д. Проблемы гуманизации современного образования. Кстово: НФВИУ, 2003. С. 26.
7. Лысенко Е.М., Коротенко В.С. Психолого-педагогические аспекты проектирования культурообразного образования в высшей школе // Международный научно-исследовательский журнал «International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии». 2020. Т. 3. № 6. С. 85 – 91.
8. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования в интегрированной креативной среде: Коллективная научная монография. Книга 2 / под ред. Е.М. Лысенко. Саратов: Изд-во Саратовский источник, 2013. 214 с.
9. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2005. 414 с.
10. Райгородская Д.Я. Психодиагностика персонала. М.: Бахрам, 2007. 440 с.
11. Мотков О.И. Психологическая культура личности // «Школьный психолог». 1999. № 15. С. 8 – 9.
12. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. Психологический журнал. 2006. Vol. 27. № 006. С. 73 – 81.
13. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Волгоград: «Перемена», 1996. С. 15 – 68.
14. Шиянов Е.Н., Надбаева С.В. Личностноразвивающая психологическая практика в Российском образовании. Ростов-на-Дону: ООО «Росиздат», 2002. 432 с.
15. Флиер А.Я. Культура как среда: опыт аналитического структурирования // Культура культуры. 2014. № 1 (1). С. 104 – 115.
16. Словарь-справочник по культуре жизни: философско-культурологические и психолого-педагогические аспекты. Книга 4. Серия: «Будущее России: образование, преобразование, процветание» / под ред. Е.М. Лысенко. Саратов: Наука, 2014. 200 с.
17. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психолого-педагогические условия развития нормы правдивости в старшем дошкольном возрасте // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 1. С. 78 – 83.

References

1. Maksimova N.YU. Gumanizatsiya obrazovaniya kak sociokul'turnyj process: Filosofskie aspekty. M., 2003. S. 3 – 15.
2. Lysenko E.M. Sub'ektnaya dinamika kul'tury zhizni: avtoref. dis. ... d-ra filosofskih nauk. Saratov, 2007. 47 s.
3. Slastenin V.A., Isaev I.F., SHiyanov E.N. i dr. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij. Pod red. V.A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002. 576 s.
4. Aleksandrova E.A., Baranauksine I. Strategii formirovaniya vospityvayushchej sredy i metody vospitaniya podrastayushchego pokoleniya. Izvestiya Sarat. Un-ta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2016. T. 5. № 3. S. 269 – 274.
5. YAsvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smysl, 2001. 365 s.
6. CHARushnikov V.D. Problemy gumanizatsii sovremennogo obrazovaniya. Kstovo: NFVIU, 2003. S. 26.
7. Lysenko E.M., Korotenko V.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty proektirovaniya kul'turosoobraznogo obrazovaniya v vysshej shkole. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal «International Journal of Medicine and Psychology. Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii». 2020. T. 3. № 6. S. 85 – 91.
8. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sub'ektov obrazovaniya v integrirovannoj kreativnoj srede: Kollektivnaya nauchnaya monografiya. Kniga 2 / pod red. E.M. Lysenko. Saratov: Izd-vo Saratovskij istochnik, 2013. 214 s.
9. Karelin A.A. Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov. M.: Eksmo, 2005. 414 s.
10. Rajgorodskaya D.YA. Psihodiagnostika personala. M.: Bahram, 2007. 440 s.
11. Motkov O.I. Psihologicheskaya kul'tura lichnosti. «SHkolnyj psiholog». 1999. № 15. S. 8 – 9.
12. Gracheva I.I. Adaptatsiya metodiki «Mnogomernaya shkala perfekcionizma» P. H'yuita i G. Fletta. Psihologicheskij zhurnal. 2006. Vol. 27. № 006. S. 73 – 81.
13. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem erikov. Volgograd: «Peremena», 1996. S. 15 – 68.
14. SHiyanov E.H., Nadbaeva S.V. Lichnostnorazvivayushchaya psihologicheskaya praktika v Rossijskom obrazovanii. Rostov-na-Donu: OOO «Rosizdat», 2002. 432 s.
15. Flier A.YA. Kul'tura kak sreda: opyt analiticheskogo strukturirovaniya. Kul'tura kul'tury. 2014. № 1 (1). S. 104 – 115.
16. Slovar'-spravochnik po kul'ture zhizni: filosofsko-kul'turologicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty. Kniga 4. Seriya: «Budushchee Rossii: obrazovanie, preobrazovanie, prosvetanie». pod red. E.M. Lysenko. Saratov: Nauka, 2014. 200 s.
17. Listik E.M., Kurganova E.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya normy pravdivosti v staršem doshkol'nom vozraste International Journal of Medicine and Psychology. 2020. T. 3. № 1. S. 78 – 83.

*Lysenko E.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Doctor of Philosophical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D.F. Ustinov,
Korotenko V.S.,
Military Academy of Logistics named
after Army General A.V. Khrustalev in Volsk*

**HUMANISTICALLY ORIENTED SOCIO-CULTURAL
ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL AS A CONDITION FOR THE
FORMATION OF A CULTURE OF LIFE AMONG THE SUBJECTS OF EDUCATION**

Abstract: this article considers the pedagogical aspect of the formation of a culture of life among higher school subjects in a humanistically oriented socio-cultural environment. The culture of life appears as bio-spiritual and psychological-social phenomena that allow students to pass various stages of professional and personal education at the university. The criteria of typologization of the socio-cultural educational environment are identified and the specifics of the bio-psycho-socio-spiritual foundations of the culture of students' life in each of them are modeled. The obtained model is empirically confirmed by the diagnostic program of the study. It is established that the formation of a creative and harmonious personality occurs only in the conditions of a humanistically oriented systematically organized educational environment, while the pragmatic orientation forms the personality of the consumer of goods, supports personal perfectionism and the external locus of control in the subjects of education, which prevents their self-expression.

Keywords: educational environment, cultural and humanistic functions of education, socio-cultural environment, culture of life, subjects of education

*Напольских Н.Б., аспирант,
Тюменский государственный университет*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье поднимается проблема недостаточного теоретического осмысления специфики учебно-исследовательской деятельности школьников. На основе анализа основных тенденций развития современного образования осуществляется обоснование актуальности исследования и постановки его проблемы. Концептуализация идей учебно-исследовательской деятельности как интегративного опосредующего механизма развития личности обучающегося является основанием для дальнейшего гипотезирования и моделирования. На основе проведенного анализа подходов к интерпретации понятия «учебно-исследовательская деятельность школьников» автор дополняет и уточняет его, выделяет особенности организации учебно-исследовательской деятельности в условиях школьного образования, определяет «предмет» учебно-исследовательской деятельности с позиций ценностно-смыслового подхода. Теоретически обосновывается модель учебно-исследовательской деятельности школьников с позиций ценностно-смыслового подхода. Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать основные выводы и наметить перспективные направления дальнейшей исследовательской деятельности.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность школьников, ценностно-смысловой подход, принцип развивающего и воспитывающего обучения, личностный опыт

Интенсификация научно-технического развития формирует новую реальность, выдвигающую жесткие требования к современному человеку. В документе «Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. говорится о востребованности таких качеств личности, как стрессоустойчивость, гибкость мышления, адаптивность и креативность, готовность к организации самостоятельной деятельности в непривычных условиях, а также умение работать в команде [7, с. 9]. Формирование этих качеств основывается на умениях анализировать условия действительности, взаимодействовать с ней через познавательную и исследовательскую деятельность, преобразовывать ее посредством проектно-исследовательской деятельности. Овладение учебно-исследовательской деятельностью как требование к выпускнику общеобразовательной школы закреплено в ФГОС ООО и СОО [12]. Обеспечение выполнения этих требований при обучении в условиях современного школьного образования видится через системную организацию учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Тема учебно-исследовательской деятельности школьников в силу своей актуальности является предметом активных дискуссий в зарубежной и отечественной научно-педагогической среде, о чем свидетельствует большое количество публикаций, посвященных ее исследованию. Исследователями предпринимаются попытки уточнить понятие «учебно-исследовательская деятельность школьников», описываются механизмы ее осуществления на практике, формулируются основные принципы ее организации, ведутся споры о необходимости введения учебно-исследовательской деятельности в школьную практику.

Безусловно и ранее прогрессивная дидактика стремилась приобщить обучающегося к процессу научного познания как средству его личностного развития, о чем свидетельствуют труды выдающихся отечественных и зарубежных ученых (Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи, А. Дистервега, Г. Армстронга, Б.В. Всесвятского, Б.Е. Райкова, П.П. Блонского, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера и многих других), освещающие вопросы организации проблемного, эвристического, креативного, проектного, исследовательского обучения.

Однако очевидным остается тот факт, что понятие «учебно-исследовательская деятельность школьников» несмотря на широкое распространение в современной педагогической практике до сих пор остается не конкретизированным, имеет многочисленные трактовки и критерии, что приводит к затруднениям в ее организации в условиях школьного образования и недооценке ее результатов в процессе становления личности обучающегося.

Как показывает анализ известных на сегодняшний день подходов к пониманию этого педагогического феномена, он рассматривается преимущественно на методическом уровне как организуемая педагогом с использованием дидактических средств косвенного и перспективного управления поисково-исследовательской или квазиисследовательской деятельностью учащихся [1, с. 37] а также основывающаяся на исследовании деятельность, исследовательско-ориентированная деятельность, приближенная к исследованию деятельность [17, с. 22-29], в результате которой учащиеся получают субъективно новые представ-

ления об объектах и явлениях окружающего мира с помощью научного метода [6, с. 11], активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности [2, с. 157]. Основное внимание уделяется структурно-организационным особенностям учебно-исследовательской деятельности школьников, описанию конечного результата (в виде сформированных инструментальных компетенций), при этом не в полной мере учитываются «внутренние трансформации» личности обучающегося, происходящие в результате осмысления им своей деятельности (с точки зрения её составных элементов: «субъект – объект – активность»).

Проблема исследования обусловлена недостаточным теоретическим осмыслением специфики учебно-исследовательской деятельности школьников как интегративного опосредующего механизма развития личности обучающегося и требует концептуализации в более широкой гуманистической, личностной парадигме образования.

Основной целью исследования является теоретическое обоснование модели учебно-исследовательской деятельности школьников с позиций ценностно-смыслового подхода.

В книге «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев определяет личность как «особое качество, которое природный индивид приобретает в системе общественных отношений». Становление личности происходит на протяжении всей жизни – «системе сменяющих друг друга деятельностей» [8, с. 15, 65, 161] посредством формирования личностных смыслов, приобретения личностного опыта, то есть осмысления деятельности и себя в деятельности.

По определению Э.Г. Юдина, «деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [15, с. 246]. Являясь определенной субстанцией культуры и всего мира, деятельность не только определяет сущность человека, но формирует и самого человека, преобразуясь из внешней деятельности во внутреннюю посредством *интериоризации*, а затем получая отражение во внешний мир путем *экстериоризации*. Активность человека определяется мотивационной стороной личности, основу которой составляет *смысл* как «субъективная ценность значения» [4, с. 148].

Руководствуясь *принципом развивающего и воспитывающего обучения* [3, с. 39], мы акцентируем внимание на том, что учебно-исследовательская деятельность школьников как вид учебной деятельности представляет собой единство симультанных целенаправленных процессов: *исследовательской деятельности, обучения и воспитания*, – направленных на получение сложного социально-значимого результата, многомерная сложность которого требует осмысления в педагогической среде. Результатом процесса *исследовательской деятельности* школьника является открытие субъективно нового знания / явления / процесса и т.д. Продуктом (конечным результатом) процесса *обучения* в данном случае является познание обучающимся природы учебно-исследовательской деятельности, ее структуры, закономерностей, механизмов осуществления, овладение в деятельности научными методами познания, развитие исследовательского типа мышления, становление исследовательской позиции обучающегося. Результаты процесса *воспитания* в образовательной практике современной школы практически остаются без внимания, не подвергаются осмыслению и обсуждению. Однако, с позиций ценностно-смыслового подхода одной из основных целей и смыслом обучения школьников исследовательской деятельности является *воспитание* как целенаправленное влияние на сферу смыслов и ценностей [11, с. 49], в результате которого у обучающегося происходит накопление необходимого для жизни в обществе *социального и личностного опыта*, формирование принимаемой обществом системы ценностей [9, с. 145]. В итоге важны не сами по себе формируемые исследовательские умения и навыки (далеко не каждый обучающийся в дальнейшем станет ученым и посвятит свою жизнь науке), а опыт осмысления собственной деятельности, понимания того, как эта деятельность меняет его отношения с миром, с учеными, авторами учебников, учителями, другими обучающимися, а также изменение исследовательской позиции самого обучающегося с «исследование ради познания» на «исследование ради самопознания» в целях личностного самосовершенствования и последующего профессионального самоопределения. Становление *личностного опыта* происходит в ситуации «открытия смысла» посредством смыслопоисковой деятельности, которая по определению Г.В. Цветковой представляет собой целенаправленный процесс перевода объективированных ценностей культуры в субъективные смыслы (в направлении от приобретения и накопления информации о знаниях и ценностях к ценностному отношению) [13]. Целенаправленно организованную смыслопоисковую активность в ходе учебно-исследовательской деятельности школьников следует признать пусковым механизмом процесса формирования личностного опыта, релевантным целостному и ценностному способу самовыражения, «самоосуществления» (по К.А. Абульхановой) личности. Таким образом, основной целью (планируемым результа-

том) учебно-исследовательской деятельности школьников мы видим формирование *личностного опыта* обучающегося.

И в зарубежной, и в отечественной научной педагогической литературе учебно-исследовательская деятельность школьников сравнивается с исследовательской деятельностью ученого. Обращаясь к компаративному анализу, исследователи отмечают сходную природу этих видов деятельности и разное их смысловое наполнение [J. Helmer, R. Messner, A.C. Обухов, С.А. Шапоринский]. В процессе учебно-исследовательской деятельности обучающийся проходит своеобразный цикл обучения и исследования одновременно [16, с. 200], включаясь либо в отдельные фазы исследовательской деятельности в рамках урока / учебного занятия [2, с. 157], либо осуществляя самостоятельное учебное исследование, основанное на собственных вопросах и предположениях, проверяемых в совместном диалоге с учителем, в ходе исследовательской и экспериментальной деятельности [18, с. 22]. Структура учебно-исследовательской деятельности, механизмы её осуществления, а также её результаты на разных этапах обучения имеют свои особенности, однако, по мнению многих исследователей, чем ранее будут развиты исследовательские компетенции обучающихся, тем больше пользы будет для их учебной деятельности в целом [Judith Lehmann und Harald A. Mieg, Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz Andreas Hartinger, A.C. Обухов].

Важнейшей характеристикой учебно-исследовательской деятельности, как любого другого вида человеческой деятельности, является ее *предметность*, проявляющаяся в том, что, во-первых, каждая деятельность имеет свой предмет, на достижение которого она направлена. Во-вторых, деятельность всегда реализуется в конкретных социальных и физических условиях, которым она должна подчиняться. В связи с этим при организации учебно-исследовательской деятельности школьников следует учитывать ее содержательную (условия и технологии достижения целей и мотива) и целевую (мотив и адекватные ему цели) стороны, требующие технологического и смыслового анализов. «Смысловой анализ деятельности затрагивает ... личностную сферу человека, его смысловые отношения к миру», он открывает перед исследователем мотивационную сферу человека и его личностные ценности [5, с. 46].

Овладение любым видом деятельности, включая учебно-исследовательскую, возможно только на личностном уровне [19], путем *осмысливания*. Смысл как составляющая человеческого сознания является интегралом и переживания (этого смысла), и побуждения (мотива), и осознания его. По утверждению А.Ф. Закировой, «в смысле кристаллизуется отношение субъекта деятельности к ее предмету» [5, с. 148], при этом смысл не может быть передан от одного субъекта другому, он может быть обнаружен, уяснен, раскрыт, что подразумевает «наличие способности к творческому пониманию и истолкованию потаенных смыслов». Через обнаружение «личностных смыслов» (по А.Н. Леонтьеву) собственной деятельности обучающийся приходит к осмыслению себя в деятельности, в отношениях с окружающим миром. В выстраивании связной системы личностных смыслов происходит становление личности [8, с. 161].

Основным механизмом осуществления поиска смыслов является «понимание», как осмысление того, что для человека имеет какой-то определенный смысл, как погружение в «мир смыслов» другого человека [9, с. 163]. Понимание носит коммуникативный характер и приводит к выявлению новых аспектов смысла в процессе его интерпретации с позиций личного опыта и убеждений [4, с. 44], то есть происходит в условиях общения и диалога.

Таким образом, «предметом» учебно-исследовательской деятельности как механизма и формы опосредования формирования личности обучающегося с позиций ценностно-смыслового подхода является формирование личностного опыта – «элемента культуры осмысливания своих переживаний и жизненного пути в целом, управления своими намерениями построения программ жизнедеятельности» [11, с. 162].

Учебно-исследовательскую деятельность школьников мы рассматриваем как сложный педагогически организуемый и управляемый вид учебной деятельности, по своей структуре приближенный к научному исследованию (но таковым не являющийся!), объединяющий в себе активное, кооперативное и самостоятельное обучение, направленное на приобретение опыта исследовательской деятельности посредством овладения научными методами познания, а также раскрывающий пространство объективных возможностей для формирования личности обучающегося: возможности понимания и проявления себя как личности, выявления и применения своих способностей, формирования жизненной позиции, проектирования своей жизни и деятельности, развития умений смыслотворчества и других.

Особенности осуществления учебно-исследовательской деятельности в практике школьного образования:

- Обучение УИД должно осуществляться с учетом ее многомерной сущности, заключающейся в том, что она объединяет совокупность разнообразных деятельностей, таких как: проведение наблюдений; постановка вопросов; изучение книг и других источников информации для выяснения того, что уже известно по вопросу исследования; планирование исследования; рассмотрение того, что уже известно в

свете экспериментальных доказательств; использование инструментов для сбора, анализа и интерпретации данных; предложение ответов, пояснений и прогнозов; информирование о результатах; публичное выступление; диалогическое общение (с учителем, с другими участниками исследования, внутренний диалог с самим собой); смыслопоисковая деятельность и другие.

- Поэтапное и непрерывное погружение обучающегося в эту совокупность деятельностей способствует формированию *личностного опыта*.

- Личностный опыт осваивается через включение ученика в «ситуации открытия смысла» посредством комплекса технологий: контекстных, диалогических, свободного выбора и совершения поступка, ценностно-смыслового взаимодействия, имитационно-модулирующих, проектных и др.

- УИД представляет собой симультанный процесс педагогического субъект-субъектного (также и субъект-объектного) взаимодействия, объединяющий по крайней мере две разные с точки зрения механизмов осуществления, но однонаправленные по цели (как планируемому результату) деятельности: учителя и обучающегося.

- Основные педагогические условия организации УИД с позиций ценностно-смыслового подхода определяются личностным исследовательским потенциалом учителя и обучающегося; готовностью учителя и обучающегося к ценностно-смысловому взаимодействию в процессе УИД.

Итак, с позиций ценностно-смыслового подхода модель организации учебно-исследовательской деятельности школьников как системно-целостный образ структурно и содержательно включает в себя:

- единство симультанных процессов обучения, воспитания и исследовательской деятельности, определяющее динамичность системы мотивов и задач, операций и действий, способов и приемов, методов и технологий, способствующих достижению интегративной цели;

- механизм осмысления, обеспечивающий мыслительный анализ содержательной стороны учебно-исследовательской деятельности, ее структурной организации, а также ее ценностно-смыслового компонента;

- личностный потенциал учителя, обеспечивающий становление личностного опыта учащегося путем включения его в учебно-исследовательскую деятельность;

- многоуровневую траекторию личностного развития обучающегося посредством становления интегративного опыта: исследовательской деятельности, коммуникации, принятия решений, ответственности, самооценки, поиска смыслов, преодоления фрустрации.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 332 с.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 328 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 192 с.
4. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг... : концепция педагогической герменевтики: монография. М.: ВЛАДОС, 2011. 272 с.
5. Иванников В.А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскуновского, А.Н. Ждан и др. М.: Смысл, 1999. С. 38 – 47.
6. Исследовательские аспекты современного экологического образования / Под ред. А.В. Леонтовича. М.: «Издательский сервис», 2014. 592 с.
7. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/> (дата обращения: 19.06.2021).
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
9. Макарова Н.И., Наливайко Н.В. Насилие – ненасилие в современном образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема). Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. 264 с.
10. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. 224 с.
11. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с. (Профессионализм педагога).

12. Федеральные государственные образовательные стандарты ООО и СОО. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 19.06.2021).
13. Цветкова Г.В. Организация смыслопоисковой деятельности старшеклассников в образовательном процессе (на примере гуманитарных дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009
14. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика. 1981. 208 с.
15. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
16. Helmer J. (2009): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Huber, L., Helmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld. P. 200 – 223.
17. Huber L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lernens. In: Das Hochschulwesen 1+2, P. 22 – 29.
18. Judith Lehmann und Harald A. Mieg (2018): Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch. Verlag der Fachhochschule Potsdam 2018. 556 S.
19. Klaus Prange: Erziehen als gegliedertes Zeigen und Lernen. Erziehung und Lernen [Электрон. ресурс] Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2012. ISBN 978–3–12–006018–5 | Perspektive Pädagogik-Online Режим доступа: https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=Perspektive+Pädagogik&extra=Perspektive+Pädagogik-Online [дата обращения 19.06.2021]
20. Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz Andreas Hartinger (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 29. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn. 2019. 243 p.
21. Messner R. (2009): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Herausgegeben von Rudolf Messner. In Zusammenarbeit mit Matthias Mayer, Thomas Nöthen, Christine Reese und Sven Tetzlaff. edition Körber-Stiftung 2009. 288 p.

References

1. Alekseev N.A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v shkole. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006. 332 s.
2. Andreev V.I. Evristicheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. M.: Vysshaya shkola, 1981. 328 s.
3. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 3-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2006. 192 s.
4. Zakirova A.F. Vhodya v germeneyticheskij krug... : koncepciya pedagogicheskoy germeneytiki: monografiya. M.: VLADOS, 2011. 272 s.
5. Ivannikov V.A. Podhody k analizu deyatel'nosti. Tradicii i perspektivy deyatel'nostnogo podhoda v psikhologii: shkola A.N. Leont'eva. Pod red. A.E. Vojskunovskogo, A.N. Zhdan i dr. M.: Smysl, 1999. S. 38 – 47.
6. Issledovatel'skie aspekty sovremennogo ekologicheskogo obrazovaniya. Pod red. A.V. Leontovicha. M.: «Izdatel'skij servis», 2014. 592 s.
7. Klyuchevye napravleniya razvitiya rossijskogo obrazovaniya dlya dostizheniya celej i zadach ustojchivogo razvitiya v sisteme obrazovaniya do 2035 g. URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/> (data obrashcheniya: 19.06.2021).
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. 352 s.
9. Makarova N.I., Nalivajko N.V. Nasilie – nenasilie v sovremenном obrazovanii (ili pedagogika nenasilija kak filosofskaya problema). Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2004. 264 s.
10. Obuhov A.S. Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya. M.: Izdatel'stvo «Prometej» MPGU, 2006. 224 s.
11. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij. pod red. V.A. Slastyonina, I.A. Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. 256 s. (Profesionalizm pedagoga).
12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty ООО i SOO. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 19.06.2021).
13. Cvetkova G.V. Organizaciya smyslopoiskovoj deyatel'nosti starsheklassnikov v obrazovatel'nom processe (na primere gumanitarnyh disciplin): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2009
14. SHaporinskij S.A. Obuchenie i nauchnoe poznanie. M.: Pedagogika. 1981. 208 s.
15. YUdin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M.: Editorial URSS, 1997. 444 s.

16. Helmer J. (2009): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Huber, L., Helmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld. P. 200 – 223.
17. Huber L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lernens. In: Das Hochschulwesen 1+2, P. 22 – 29.
18. Judith Lehmann und Harald A. Mieg (2018): Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch. Verlag der Fachhochschule Potsdam 2018. 556 S.
19. Klaus Prange: Erziehen als gegliedertes Zeigen und Lernen. Erziehung und Lernen [Elektron. resurs] Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2012. ISBN 978–3-12–006018–5 | Perspektive Pädagogik-Online Rezhim dostupa: https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=Perspektive+Pädagogik&extra=Perspektive+Pädagogik-Online [data obrashcheniya 19.06.2021]
20. Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz Andreas Hartinger (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 29. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn. 2019. 243 p.
21. Messner R. (2009): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Herausgegeben von Rudolf Messner. In Zusammenarbeit mit Matthias Mayer, Thomas Nöthen, Christine Reese und Sven Tetzlaff. edition Körber-Stiftung 2009. 288 p.

*Napolskikh N.B., Postgraduate,
University of Tyumen*

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE MODEL OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN: VALUE-SEMANTIC APPROACH

Abstract: the article raises the problem of insufficient theoretical understanding of the specifics of the educational and research activities of schoolchildren. Based on the analysis of the main trends in the development of modern education, the justification of the relevance of the study and its problem is made. Conceptualization of the ideas of educational and research activities as an integrative mediating mechanism for the development of the student's personality is the basis for further hypothesis and modeling. On the basis of the analysis of approaches to the interpretation of the concept of "educational and research activities of schoolchildren", the author supplements and clarifies it, identifies the peculiarities of the organization of educational and research activities in the conditions of school education, determines the "subject" of educational and research activities from the point of view of a value-meaning approach. The model of training is theoretically justified from the point of view of a value-meaning approach. The synthesis of the results of the study allows to formulate key conclusions and outline promising directions for further research.

Keywords: educational and research activities of schoolchildren, value-semantic approach, principle of developing and educating education, personal experience

*Головина Л.С., кандидат филологических наук,
Псковский государственный университет*

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПАРАМЕТРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ НА БАЗЕ ТЕКСТОВ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье автор представляет систему работы по формированию лингвистического компонента коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков, с учетом выбранного ими направления обучения. Цель исследования – установить особенности организации аудиторной и самостоятельной работы инофонов в курсе русского языка как иностранного на основе языка специальности (физиологии), позволяющие обеспечить совершенствование языковых умений и коммуникативных навыков в области профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: 1) изучить и обобщить теоретический опыт отечественных и зарубежных лингвистов в области моделирования учебных пособий для иностранцев по языку специальности; 2) определить тематическое содержание текстов разрабатываемого пособия; 3) разработать систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, выполнение которых обеспечивает результативность формирования лингвистического компонента коммуникативной компетенции иноязычной аудитории. Научная новизна заключается в уточнении параметров, а также содержательного и процессуального аспектов учебного пособия по языку специальности для студентов медицинских направлений подготовки. Практическая значимость определяется универсальностью разрабатываемого пособия: данная структура может быть перенесена на другие работы, связанные с лингвистическим образованием инофонов на материале языка специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, инофон, язык специальности, учебное пособие

Практическая цель обучения в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) определяется главным образом через ключевое понятие «иноязычная коммуникативная компетентность». Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Э.Г. Азимова определяет его как способность успешно осуществлять общение на изучаемом языке в различных значимых сферах деятельности [1, с. 99].

Сегодня проблеме формирования коммуникативной компетенции уделено достаточно большое количество научного внимания, при этом большинство ученых, например, Т.М. Балыхина [3], Н.Д. Гальскова [7], А.Н. Щукин [14], говорят о ее многокомпонентности. Так, среди обязательных компонентов выделяют два – лингвистический и прагматический. Но в преломлении к методике преподавания иностранного языка, в том числе и русского, коммуникативная компетенция определена, по мнению М.А.Бочарниковой, тремя составляющими – лингвистической (знания о различных языковых аспектах), социолингвистической (осуществление выбора языковых форм и их преобразование в соответствии с контекстом) и прагматической (понимание и порождение высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением) [5]. Очевидно, что трудно переоценить роль сформированности коммуникативной компетенции иностранного учащегося, обеспечивающей эффективность общения иностранца в бытовой, учебной и профессиональных сферах.

Для молодых людей, иностранных студентов российских вузов, проблема формирования коммуникативной компетенции не теряет актуальности на протяжении всего обучения: на смену главной задаче подготовительных отделений довузовской подготовки – овладение основами языка и коммуникации, приходит задача вузовского этапа – применение полученных знаний, умений и навыков на материале языка специальности.

Сегодня спектр пособий по языку специальности достаточно широк для всех направлений, в том числе и медицинского [9, 10, 11]. Однако анализ изданий позволяет сделать вывод, что основной акцент авторов делается на изучение базовых медицинских терминов сквозь призму грамматики языка на первом курсе вуза. Но нужно понимать, что год от года дисциплины меняются, словарь инофона наполняется огромным количеством новых единиц, которые в свою очередь, не получают лингвистического комментирования. Поэтому в центре нашего внимания оказался вопрос о формировании лингвистического компонента коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков первого курса не только в рамках учебных дисциплин текущего учебного года, но и физиологии – базовому предмету второго курса.

Исходя из того факта, что разработанных учебных пособий по физиологии в русле РКИ и изучения языка специальности нет, нами было принято решение разработать цикл уроков, способствующий формирова-

нию коммуникативную компетенцию инофонов в профессиональной сфере. Позже на основе этого материала будет сформировано учебное пособие, которое, в свою очередь:

- основывается на общедидактических принципах обучения неродному языку, включая цели, содержание, формы и методы РКИ [2];
- содержит учебные тексты разной тематики по обучению языку специальности (физиологии), выступающие и как носитель содержания обучения, и как средство обучения коммуникативной деятельности [8];
- главной своей задачей ставит формирование лингвистического аспекта коммуникативной компетенции иностранного студента на основе использования учебного текста по языку специальности;
- учитывает потребности более узкого контингента учащихся (будущих врачей) в сравнении с учебником РКИ для первого сертификационного уровня (B1).

Структура разрабатываемого учебного пособия по РКИ, традиционно включает следующие взаимосвязанные и подчиненные одной цели элементы: текстотека, методический аппарат или аппарат организации усвоения учебного материала, иллюстративный материал (рисунки, схемы, фотографии, графики и др.), аппарат ориентировки (введение, оглавление, сигналы-символы и т.д.) [8].

Целью учебного пособия, в основе которого лежит анализ ключевых потребностей его адресата, становится формирование профессионально ориентированных параметров коммуникативной компетенции иностранного студента, включающей профессионально маркированную лексику, а также умения оперировать данным семантическим и лексическим материалом.

Ведущей организационной формой работы с учебным пособием «Русский язык как иностранный: изучаем язык специальности. Физиология» является аудиторная, при этом в каждом уроке содержится одно или несколько заданий для внеаудиторной (домашней) самостоятельной работы иностранных студентов.

По мнению методистов, основу учебного пособия по РКИ составляют две основные подсистемы, отражающие в единстве содержательную и процессуальную стороны обучения РКИ:

- определенным образом организованный учебный материал (учебные тексты);
- система действий с представленным учебным материалом (текстами), нацеленная на формирование профессионально ориентированных параметров иноязычной коммуникативной компетенции [2; 4].

Основное содержание разрабатываемого учебного пособия будет включать 10 текстов по языку специальности (физиологии), на базе которых будет осуществляться формирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции иноязычного адресата. Также пособие включит несколько вспомогательных текстов – введение, инструкция по работе и заключение. Процессуальный же аспект обучения РКИ будет представлен системой взаимосвязанных в рамках урока упражнений и заданий, также способствующих лингвистическому образованию иностранных студентов в профессиональной сфере.

Таким образом, модель данного учебного пособия для иностранных студентов-медиков по языку специальности предусматривает реализацию комплекса основных дидактических функций: обучающей, коммуникативной, информационной, управляющей, систематизирующей, а также функции закрепления результата и контроля.

Рассмотрим подробнее общую структуру отдельного урока-темы.

Итак, на первом этапе работы все учебные тексты из учебника по физиологии для медицинских факультетов [12] были адаптированы к языковому уровню инофонов B1: при их чтении студенты знакомятся с общим содержанием ключевых тем науки (*«Жидкие среды организма», «Физиология возбудимых тканей», «Общие принципы регуляции физиологических функций», «Физиология центральной нервной системы. Нейрон», «Вегетативная нервная система», «Эндокринная нервная система», «Физиология крови. Плазма», «Физиология иммунной системы», «Общая физиология сенсорных систем», «Кислотно-основное состояние»*). Каждая текстовая единица снабжена предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, в которых представлена работа с профессиональной лексикой, что обеспечивает, с одной стороны, высокий уровень понимания текста по специальности, с другой, является непосредственным связующим элементом между содержанием учебного текста и процессом обучения инофонов коммуникации в профессиональной сфере.

Первое предтекстовое задание – знакомство с новой профессиональной лексикой, формулируемое следующим образом: *«Прослушай новые слова, поставь знаки ударения. Обрати внимание на перевод»*. Из задания видно, что особое значение мы придаем усвоению звуковых норм языка, обязательных для успешной коммуникации: студенты сами расставляют знаки ударения при многократном их прослушивании и повторении вслед за преподавателем. При семантизации используется исключительно переводческий метод, так как большая часть лексических единиц называет абстрактные понятия.

На втором этапе предтекстовой работы актуализируются необходимые для прочтения нового текста знания из области медицины. Так, в тексте «Физиология возбудимых тканей» было необходимо вспомнить

из курса анатомии виды и особенности тканей («Вспомните, какие бывают ткани. Определите на рисунках нервную, железистую ткани и мышечную ткань»).

Еще одним немаловажным моментом в каждом уроке является грамматический комментарий, ставящий своей целью актуализировать знания из курса русского языка как иностранного в области особенностей научного стиля речи. Данный комментарий необходим для гарантированного адекватного понимания учебного материала. В рассматриваемом тексте о возбудимых тканях такой комментарий посвящен активным и пассивным причастиям – их значению и способу образования:

Грамматический комментарий

В русском научном языке часто используют причастия. Это часть речи, которая передаёт значение глагола, но имеет форму прилагательного. Причастия бывают активными и пассивными. Активные причастия обозначают действие, которое выполняет сам объект (существительное, которое стоит в предложении рядом с причастием). Активные причастия образуются с помощью суффиксов -ущ/-ющ (от глаголов 1 спряжения) и -ащ/-ящ (от глаголов 2 спряжения):

Читать (1 спряжение) – чита+ющ=читающий

Говорить (2 спряжение) – говор+ящ=говорящий

Принимая во внимание тот факт, что в русском языке главенствующую роль несет глагол, нами было принято решение об обязательном включении в предтекстовые задания упражнения на расширение словарного запаса слов-действий, семантизируя новые единицы этой группы не только посредством перевода, но и через синонимы: *Прочитай новые глаголы, посмотри их перевод. Найди для новых глаголов синонимы из последнего столбика, соедините их.* Здесь от студента требуется знать не только стилистическую окраску, но и контекст употребления каждого из слов, поэтому далее включено задание на использование нового глагола в предложении, т.е. контексте, что позволяет наблюдать над его сочетаемостью в речи:

Прочитай предложения, поставив глаголы в скобках в нужную форму.

- 1. Человеческий организм (адаптироваться) к часто меняющимся условиям внешней среды.*
- 2. Все клетки, ткани и органы (воздействовать) друг на друга.*
- 3. В структуре нервных тканей (осуществляться) восприятие.*

Предтекстовые задания сменяются притекстовым, в котором дается установка на чтение: *Прочитайте тест «Физиология возбудимых тканей». Ответьте на вопрос: «Какая разница между раздражимостью и возбудимостью?».*

Сам учебный текст имеет объем от 200 до 500 печатных знаков, что соответствует Требованиями по РКИ данного языкового уровня [13]. Осознавая сложность чтения инофоном текстов по специальности, мы включаем второе притекстовое задание, требующее повторного прочтения и маркирования текста на основе ответов на основополагающие вопросы:

Прочитай текст ещё раз. Найди и подчеркни:

- что лежит в основе приспособительных реакций;*
- какие ткани обладают возбудимостью;*
- что такое «мера возбудимости»;*
- кто является классическим объектом биологических исследований.*

Цикл послетекстовых заданий включает упражнения, которые способствуют запоминанию новой лексики и усвоению основного содержания теста. При этом нами используются следующие формулировки: «Закончите предложения, используя текст», «Укажите правильные ответы», «Укажите соответствия», «Вставь нужное по смыслу слово из справки» и т.п.

Для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов и контроля в каждой теме содержится специальное задание, например, решение кроссворда или тест.

Исходя из всего вышесказанного, становится очевидно, что для формирования профессионально ориентированных параметров коммуникативной компетенции иностранных студентов, в частности лингвистического, требуется разработка системы упражнений, выполнение которых в рамках учебного процесса и домашнего задания будет способствовать усвоению норм и правил русского языка в профессиональном контексте, и соответственно – их успешному овладению учебной программой по предмету. Разработанная модель учебного пособия, содержащая текстотеку и комплексную систему упражнений, интегрирующую знания из профессиональной сферы и лингвистики, на наш взгляд, может быть признана универсальной и использоваться в дальнейшей практике по созданию материалов по языку специальности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.; С. 99 – 107.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва: Русский язык, 1990. 168 с.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Изд-во РУДН, 2007. 188 с.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.
5. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8. С. 130 – 132.
6. Васильева Т.В. Информатика. Книга для преподавателя: учеб. пособие по языку специальности. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. 72 с.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов ин. яз. высш. пед. учебных заведений. Москва: Академия, 2006. 336 с.
8. Зуев Д.Д. Школьный учебник вузов. Москва: Просвещение, 2015. 240 с.
9. Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.Л. Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах): учебник. 7-е изд., стер. Москва: Флинта, 2019. 389 с.
10. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков [Электронный ресурс]. 6-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. 120 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/516566> (дата обращения: 04.06.2021)
11. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Макарова М.А. Русский язык для будущих врачей. Medical Russian: I сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебник. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018. 130 с.
12. Ткаченко Б.И. Нормальная физиология: учебник / под ред. Б.И. Ткаченко. 3-е изд., испр. и доп. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2014. 688 с. URL: <http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785970428610.html> (дата обращения: 04.06.2021)
13. Андрияшина Н.П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. 2-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. 32 с. Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru>
14. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003. 334 с.

References

1. Azimov E.G., SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moskva: IKAR, 2009. 448 s.; S. 99 – 107.
2. Arutyunov A.R. Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev. Moskva: Russkij yazyk, 1990. 168 s.
3. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Izd-vo RUDN, 2007. 188 s.
4. Bim I.L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika. Moskva: Russkij yazyk, 1977. 288 s.
5. Bocharnikova M.A. Ponyatie «kommunikativnaya kompetenciya» i ego stanovlenie v nauchnoj srede. Molodoj uchenyj. 2009. № 8. S. 130 – 132.
6. Vasil'eva T.V. Informatika. Kniga dlya prepodavatelya: ucheb. posobie po yazyku special'nosti. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2012. 72 s.
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh universitetov i fakul'tetov in. yaz. vyssh. ped. uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2006. 336 s.
8. Zuev D.D. SHkol'nyj uchebnik vuzov. Moskva: Prosveshchenie, 2015. 240 s.
9. Kurilenko V.B., Titova L.A., Smoldyreva T.A., Makarova M.L. Govorim o medicine porusski (II sertifikacionnyj uroven' vladeniya russkim yazykom kak inostrannym v uchebnoj i social'no-professional'noj makrosferah): uchebnik. 7-e izd., ster. Moskva: Flinta, 2019. 389 s.

10. Luk'yanova L.V. Russkij yazyk dlya inostrannyh studentov-medikov [Elektronnyj resurs]. 6-e izd. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014. 120 s. URL: <https://znanium.com/catalog/product/516566> (data obrashcheniya: 04.06.2021)
11. Kurilenko V.B., SHCHerbakova O.M., Makarova M.A. Russkij yazyk dlya budushchih vrachej. Medical Russian: I sertifikacionnyj uroven' vladeniya RKI v uchebnoj i social'no-professional'noj makrosferah: uchebnik. 3-e izd., ster. Moskva: FLINTA: Nauka, 2018. 130 s.
12. Tkachenko B.I. Normal'naya fiziologiya: uchebnik. pod red. B.I. Tkachenko. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: GEOTAR-Media, 2014. 688 s. URL: <http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785970428610.html> (data obrashcheniya: 04.06.2021)
13. Andryushina N.P. i dr. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroj variant [Elektronnyj resurs]: elektronnyj analogpechatnogo izdaniya. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2009. 32 s. Rezhim dostupa: <http://www.zlat.spb.ru>
14. SHCHukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003. 334 s.

*Golovina L.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Pskov State University*

THE PROCESS OF FORMING THE LINGUISTIC PARAMETER OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN SPEAKERS ON THE BASIS OF TEXTS ON THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

Abstract: in the article, the author shows the system of work on the formation of the linguistic component of the communicative competence of foreign medical students, which is associated with the chosen direction of study at the university. The purpose of the study is to establish the features of the organization of classroom and independent work of foreigners in the course of Russian as a foreign language on the basis of the language of the specialty (physiology), which will ensure the improvement of language skills and communication skills in the field of professional activity. To achieve this goal, it was necessary to solve the following tasks: 1) to study and summarize the theoretical experience of domestic and foreign linguists in the field of modeling textbooks for foreigners in the language of the specialty; 2) to determine the thematic content of the manual; 3) to develop a system of pre-text, text and post-text exercises, the implementation of which ensures the effectiveness of the formation of the linguistic component of the communicative competence of foreign students. The scientific novelty consists in clarifying the parameters, content and procedural aspects of the textbook on the language of the specialty for students of medical fields of training. The practical significance is determined by the universality of the developed manual: this structure can be transferred to other works related to the linguistic education of foreign speakers on the material of the specialty language.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, foreigner, specialty language, textbook

*Козина Г.Ю., кандидат социологических наук, доцент,
Бачурина Е.П.,
Пензенский государственный университет*

ТРУДОВАЯ ЗАНЯТОСТЬ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ

Аннотация: в статье поднимается проблема привлечения осужденных к трудовой деятельности с целью их дальнейшей ресоциализации. В статье определяются место и роль специалиста по социальной работе в деле привлечения осужденных граждан к вступлению в трудовые отношения. Авторы приводят примерные этапы работы специалиста с осужденным с целью его привлечения к трудовой занятости. Анализируются объективные и субъективные факторы, снижающие уровень инициативности осужденных граждан в сфере труда. Определяются принципы работы с осужденными. На основе анализа результатов отечественных исследований, посвященных трудовой занятости осужденных, приводится оценка эффективности современной отечественной пенитенциарной системы с позиции приобщения граждан, осужденных к лишению свободы, к практике трудовых отношений. Производится попытка оценки трудовой деятельности как общественного феномена в аспекте целенаправленного педагогического воздействия на граждан, преступивших закон.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, педагогическое воздействие на личность осужденного, трудовая занятость осужденных, трудовая деятельность, мотивация трудовой деятельности

Цель данной работы – рассмотреть трудовую занятость в качестве инструмента позитивного педагогического воздействия на личность осужденного.

Труд есть неотъемлемая компонента общественной жизни. Прогресс достигается путем сложения трудовых усилий людей, а, значит, переоценить значимость труда невозможно. Трудовая деятельность, как инструмент воздействия на человека, особенно актуальна в пенитенциарной системе, которая представляет собой не только карательный орган, но и особый институт, призванный восстановить (воспитать) недостающие социальные качества осужденных, восполнить нравственные пробелы личности и вернуть ее обществу в обновленном социальном качестве.

Актуальность применения практики приобщения осужденных к труду подтверждают и статистические данные. Так, в Российской Федерации оно достигло 410 человек на 100 тыс. населения. За этими цифрами стоят реальные трудовые ресурсы, активизация которых приносит государству свыше 30 млрд. рублей ежегодно, что ещё раз доказывает не только социальную, но и экономическую значимость труда осужденных.

Исследованию вопросов трудовой занятости осужденных в исправительных учреждениях посвящены работы Е.А. Корякина, И.С. Мирусина, Е.В. Нечаева, Г.В. Строевой, В.А. Уткина и др.

До распада советского строя труд в пенитенциарных учреждениях считался неотъемлемой частью жизни осужденных, однако, теперь с ростом гуманистических тенденций восприятия человека труд в исправительных учреждениях зачастую искаженно понимается лишь как средство угнетения, наказания и подавления личности, а понятие «общественно-полезный труд» практически не применяется. Эта проблема подкрепляется и низким уровнем заинтересованности в труде самих осужденных (низкая оплата труда, условия и организация работы в пенитенциарных учреждениях, особенности тюремной субкультуры). Труд как средство благоприятного педагогического воздействия на осужденных становится недооцененным фактором формирования их личности.

Изменения в системе привлечения осужденных к труду, в самом восприятии практики трудового воспитания и перевоспитания личности продиктованы рядом внешних объективных факторов. В качестве одного из важнейших Уткин В.А. выделяет трансформацию экономической системы и переход к рынку. В отличие от плановой экономики, рыночная экономическая система не создает столь широких возможностей и потребностей привлечения осужденных к труду [5].

Более того, изменения в сфере экономики влекут за собой трансформации социокультурного контекста, в котором труд и его воспитательная роль подвергаются либерализации, как и вся система исправления в целом. Отсутствие устраивающего осужденных дохода стимулирует инфантилизм и снижение интереса к трудовой деятельности. В итоге масштабы привлечения осужденных к труду за последние десятилетия резко сократились. В дальнейшем могут оформиться предпосылки для возникновения ситуации «пенитенциарной безработицы», когда даже при наличии желания трудиться, осужденный фактически не может его реализовать. Иными словами, переход к рыночной системе экономических отношений означает масштабную перестройку общества и каждой отдельно взятой её структуры, в том числе института трудовых отно-

шений в условиях пенитенциарной системы. На идеологическом уровне финансовая сторона трудовой деятельности в условиях рынка становится куда значительнее социальной составляющей.

Мирусин И.С. также подтверждает идею снижения степени участия осужденных в труде и в качестве фактора, способствующего развитию данной тенденции, выделяет смену императивных начал в правовом регулировании на, так называемые, диспозитивные, призванные создавать условия равенства между участниками правовых отношений. Что ещё раз подтверждает наличие процесса либерализации в сфере регулирования труда осужденных [2].

Значительная часть осужденных граждан не только не в состоянии определиться с наиболее подходящей для них трудовой нишей, но и не имеют элементарной привычки систематического труда. А их представление о нем основывается не на личном опыте, а на предубеждениях и малой информированности в вопросах, связанных с трудовыми отношениями, что не может не осложнить работу специалиста с данной категорией клиентов. Так, в Пензенской области в октябре 2019 года в местах лишения свободы отбывали наказание 4104 человека, из них только 32% были привлечены к трудовой деятельности (А.В. Уткин в своих работах отмечал, в России 30% осужденных заняты трудом [5]).

Говоря о воспитательном и социальном значении труда, уместно обозначить мотивационную составляющую отношения к трудовой деятельности самих осужденных. Социологический опрос, проведенный Строевой Г.В. среди осужденных, показал, что наибольшей мотивационной значимостью в вопросах участия в трудовой деятельности для данной категории является возможность условно-досрочного освобождения (37%), на втором месте – получение заработной платы (30%) и лишь на третьем – внутреннее удовлетворение и потребность в искуплении (26%) [4, с. 17]. Несмотря на приблизительно равное количественное соотношение ответов, становится очевидным явное доминирование стремления к материальной и личной выгоде над психосоциальной значимостью трудовой деятельности.

По нашему мнению, подобные результаты должны послужить фокусировке внимания специалиста в работе с осужденным на общественном значении и пользе труда. Так как отступление от принципов крайнего индивидуализма, эгоистического императива (который чаще всего и влечет за собой осознанное совершение правонарушений) есть обязательный компонент социально-педагогического воздействия на клиента.

В настоящий момент трудовая деятельность осужденных зачастую оценивается как низкоэффективная. Несмотря на очевидные преимущества трудовой деятельности, такие как получение выплат, накопление стажа, возможность получения определенных трудовых навыков, именно низкая заинтересованность в труде самих осужденных авторами многочисленных исследований определяется как основная причина низкой эффективности его реализации. С точки зрения организации труда в пенитенциарных учреждениях это может объясняться использованием определенной части осужденных на работах в несоответствии с их специальностью, недостаточной профессиональной подготовкой осужденных.

Между тем, правовые регуляторы трудовой деятельности приговоренных к лишению свободы, призваны нивелировать такие ситуации несоответствия. Законодательство об исполнении уголовных наказаний, Уголовно-исполнительный кодекс РФ устанавливает общую обязанность осужденных трудиться. В ст. 103 указано, что «каждый осужденный к лишению свободы обязан трудиться в местах и на работах, определяемых администрацией исправительных учреждений». Однако, в свою очередь, администрация обязана привлекать осужденных к труду «с учетом их пола, возраста, трудоспособности, состояния здоровья, по возможности, специальности, а также исходя из наличия рабочих мест».

В целом правовой аспект привлечения к труду осужденных – это попытка создать некий регулятор, синкритически сочетающий в себе права любого трудящегося гражданина и элементы обязательности участия в трудовой деятельности, избегание которой, согласно существующему законодательству, приравнивается к злостному нарушению. Зачастую именно элемент обязательности снижает трудовую инициативность лиц, осужденных к лишению свободы. Поэтому в аспекте социально-педагогической работы, проводимой с данной категорией, особенно важно знать и уметь грамотно доносить информацию об основных преимуществах добровольного участия в трудовой деятельности, качественного выполнения работ и ответственного несения трудовых обязанностей.

УИК РФ определяет, что оплачиваемая работа, которую осужденный выполнял во время отбывания наказания в ИУ, включается в общий трудовой стаж. Учет отработанного времени возлагается на администрацию и производится по итогам календарного года. Оплата труда осужденных в настоящее время практически полностью регулируется трудовым законодательством. В связи с проведенной реформой в сфере пенсионного страхования, следует также упомянуть о существовании необходимости накопления пенсионных баллов, сумма которых определяет размер накопительной части пенсии. В конечном счете, осужденные граждане, находясь в исправительном учреждении, производят своего рода инвестирование в свою будущую свободную и социально защищенную жизнь. Именно акцентирование внимания осужденного на

вполне конкретные формы поощрения в сочетании с тематическими беседами относительно его будущего после выхода на свободу и в том числе перспектив трудоустройства, а также о необходимости искупления совершенного правонарушения и недопущения его повторения, могут стать первым шагом на пути к предстоящей ресоциализации подопечного. Е.А. Корякин обращает внимание на то, что правильно организованная социальная реабилитация осужденных способствует профилактике рецидивного преступления [1].

Несмотря на перечисленные преимущества осознанной работы в исправительном учреждении, осужденный вполне может столкнуться с серьезным расхождением между планируемой оплатой своего труда и её реальным перечислением на лицевой счет. В данном случае необходимо соблюсти разумную осторожность. И в беседах с осужденным не обещать ему серьезного вознаграждения за труд, акцент следует ставить на возможности личностного роста, получении стажа, возможности быть частью общественного производства, тем самым снижая степень своей изолированности от внешнего мира. Принося пользу обществу, осужденный поддерживает определенную социально-психологическую связь с ним, готовится к дальнейшей позитивной интеграции в социум.

Именно сниженная внутренняя мотивация становится ключевым препятствием на пути к вовлечению осужденного в трудовую занятость. Она продиктована множеством субъективных и объективных факторов, среди которых наибольшую опасность представляет инфантилизм, лень, низкая степень самоактуализации, давление со стороны других осужденных. Борьба с каждым из этих факторов в той или иной степени возлагается на плечи специалиста по социальной работе. Очевидно, что обозначенная проблема представляет собой комплекс задач, решение которых требует многопланового и многоуровневого подхода, начиная с психологического и педагогического воздействия на личность осужденного, заканчивая нормативно-правовым регулированием организации труда в исправительных учреждениях.

Одним из способов решения данной проблемы может быть постепенная активизация интереса осужденных к трудовой деятельности. Для этого специалисту по социальной работе придется применить широкий спектр приемов и методов, включая мягкое убеждение, информирование, разъяснение. В практическом плане для специалиста по социальной работе данная группа методов представляет собой особую ценность в качестве профилактики социальных рецидивов и повторных правонарушений со стороны осужденного.

Работа с осужденным включает в себя несколько этапов и строится на принципах охраны его законных интересов, гуманизма, активизации внутренних ресурсов. Перечисленные принципы являются общими для социальной работы, однако учитывая специфику ее реализации в пенитенциарном учреждении в отношении особой категории клиентов, а главное педагогическую направленность самого воздействия специалиста на подопечного, следует расширить данный перечень принципов и включить в него особые принципы, относящиеся к группе педагогических. И так, с позиции восприятия социальной работы как практики социального научения осужденных наиболее актуальными являются принципы индивидуального подхода, воспитания личности, включенной в коллектив, то есть формирование индивидуального и группового сознания в их взаимосвязи, а также принципы последовательности и систематичности.

На первом этапе специалист анализирует собранные данные о клиенте (причины судимости, срок заключения, основные социально-значимые характеристики личности осужденного до момента совершения преступления, опыт трудовых отношений, поведение в период пребывания под следствием и, непосредственно, в заключении). Составляя социальный портрет осужденного, социальный работник получает возможность произвести ознакомление, анализ и первичную оценку жизненного опыта подопечного, что дает возможность наиболее грамотно и рационально спланировать последующие этапы работы с осужденным с учетом возможных реакций клиента на те или иные аспекты их реализации.

На втором этапе организуется первичная консультация с осужденным, происходит знакомство клиента и специалиста, определяется цель их взаимодействия, проводятся необходимые исследования, направленные на выявление основных характеристик личности осужденного, главным образом тех, которые оказывают влияние на отношение осужденного к труду.

На следующем этапе специалистом по социальной работе проводятся профориентационные мероприятия, уточняется сфера трудовых интересов осужденного, после этого при необходимости предоставляется возможность обучения профессиональным навыкам. Заключительным этапом привлечения осужденного к труду является его осознанное вступление в систему трудовых отношений, начало трудовой деятельности. Обоснованность проведения профориентационных мероприятий продиктована объективными данными, отражающими общее число лиц, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, и не имеющих при этом какого бы то ни было образования и опыта работы.

По нашему мнению, основной задачей специалиста на всех этапах взаимодействия с осужденным является формирование у него позитивного восприятия трудовой деятельности, которое достигается путем реализации различных методов индивидуальной социальной работы, таких как убеждение. Убеждение должно

быть направлено на достижение осознания клиентом идеи о том, что труд в условиях пенитенциарной системы, это, в первую очередь то, что сближает его в статусном отношении со свободными гражданами, помимо обязанностей наделяет правами.

Гуманизация условий труда и быта, а также создание возможностей для раскрытия и реализации творческого потенциала личности подопечного – также является одним из ключевых психолого-педагогических методов воздействия при работе в данном направлении. При необходимости он включает в себя работу с администрацией ИУ, беседы с окружением осужденного и прочее.

Нечаева Е.В. отмечает, что анализ различных аспектов приобщения осужденных граждан к трудовой деятельности показывает необходимость развития системы трудовой занятости осужденных и социальной сферы пенитенциарных учреждений [3]. Только комплексный подход к решению обозначенного круга проблем способен повысить трудовую активность осужденных и качество её реализации.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы: Осужденные имеют низкую мотивацию к трудовой деятельности, поэтому специалисту по социальной работе необходимо грамотно донести информацию о преимуществах трудовой занятости в пенитенциарных учреждениях: получение заработной платы, накопление стажа и пенсионных баллов, получение трудового отпуска, право на условно-досрочное освобождение, замена неотбытой части наказания более мягким видом наказания. Преодоление стресса и замкнутости позволяет направить личность осужденного на путь трансформации в сторону повышения степени самоактуализации, уровня самооценки, расширения границ сознания и спектра увлечений, что, в свою очередь, усиливает интерес осужденного к саморазвитию через трудовую деятельность, созидание и творчество.

По достижении позитивной трансформации сознания, осужденный может увидеть в труде некую интегрирующую связь с внешним миром, в который он должен выйти полноправным членом общества, способным приносить ему пользу и стремящимся к этому. Трудовая деятельность для осужденного может и должна служить практикой созидания, как желаемой формы социального поведения. Поэтому специалист по социальной работе акцентирует внимание на трудовую занятость осужденных как позитивное средство личностного роста и мотивацию собственного исправления.

Литература

1. Корякин Е.А. Трудовая занятость осужденных к лишению свободы в России и ее влияние на профилактику рецидивной преступности: постановка проблемы для исследования // Всероссийский криминологический журнал. 2017. Т. 11. № 1. С. 43 – 51.
2. Мирусин И.С. Труд в местах лишения свободы в восприятии осужденных и сотрудников исправительных учреждений // Уголовная юстиция. 2017. № 10. С. 97 – 102.
3. Нечаев Е.В., Федоров О.Н. Проблемы организации труда осужденных в условиях изоляции от общества // Вестник Российского университета кооперации. 2016. № 1 (23). С. 126 – 129.
4. Строева Г.В. Факторы повышения мотивации осужденных // Концепт. 2014. № 6. ART14161. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14161.htm> (дата обращения: 04.05.2021)
5. Уткин В.А. Проблемы правового регулирования труда осужденных в исправительных учреждениях Российской Федерации // Уголовная юстиция. 2015. № 2 (6). С. 81 – 88.

References

1. Koryakin E.A. Trudovaya zanyatost' osuzhdennyh k lisheniyu svobody v Rossii i ee vliyaniye na profilaktiku recidivnoy prestupnosti: postanovka problemy dlya issledovaniya. Vserossiyskiy kriminologicheskiy zhurnal. 2017. T. 11. № 1. S. 43 – 51.
2. Mirusin I.S. Trud v mestah lisheniya svobody v vospriyatii osuzhdennyh i sotrudnikov ispravitel'nyh uchrezhdenij. Ugolovnaya yusticiya. 2017. № 10. S. 97 – 102.
3. Nechaev E.V., Fedorov O.N. Problemy organizacii truda osuzhdennyh v usloviyah izolyacii ot obshchestva. Vestnik Rossijskogo universiteta kooperacii. 2016. № 1 (23). S. 126 – 129.
4. Stroeve G.V. Faktory povysheniya motivacii osuzhdennyh. Koncept. 2014. № 6. ART14161. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14161.htm> (data obrashcheniya: 04.05.2021)
5. Utkin V.A. Problemy pravovogo regulirovaniya truda osuzhdennyh v ispravitel'nyh uchrezhdeniyah Rossijskoj Federacii. Ugolovnaya yusticiya. 2015. № 2 (6). S. 81 – 88.

*Kozina G.Yu., Candidate of Sociological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bachurina E.P.,
Penza State University*

THE EMPLOYMENT IN THE ASPECT OF SOCIAL- PEDAGOGICAL WORK WITH CONVICTS

Abstract: the authors show in the article that the labour of convicts has both economic and social significance. Being a tool for impact on a human, the employment is especially relevant for penitentiary system, which is special institution for a filling of moral defects in a personality as well as for return one to society in renewed social quality. Based on analysis of Russian research on the convicts' employment, efficiency of contemporary Russian penitentiary system is evaluated in terms of imprisoned convicts joining to the labour relations. The labour activity as social phenomenon is appreciated in the aspect of purposeful pedagogical impact on citizens who broke the law.

The authors determined the role of social work specialist in involvement of convicts into labour relations for their further re-socialization. The objective and subjective factors which reduce level of convicts' initiative in labour sphere are analyzed in the article. The principles of work with convict persons are determined. The approximate periods in a specialist's work with convicts for their involvement in labour activity are described. A convict can see in labour some integrating link with the outside world in which he must come out as full-fledged member of society, who is able to benefit.

Keywords: social-pedagogical work, pedagogical influence on personality of convict, employment of convicts, labour activity, motivation for labour

*Пожидаетова Е.Ю., кандидат педагогических наук, преподаватель,
Курская государственная сельскохозяйственная
академия им. И.И. Иванова*

WEB-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИННОВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ СПО

Аннотация: в статье актуализируется проблематика реализации инновационных подходов в процессе преподавания математических дисциплин студентам системы среднего профессионального образования. Высокая значимость необходимости развития устойчивого познавательного интереса к дисциплинам математического цикла у студентов СПО должна обеспечиваться с самого начального этапа обучения в образовательном учреждении. Ранняя практико-ориентированная специализация обучающихся способствует эффективности усвоения преподаваемых знаний и оказывает прогрессивное влияние на успешное овладение навыками и компетенциями профессиональной направленности. Все это актуализирует проблему формирования самостоятельной познавательной активности студентов и определяет необходимость поиска инновационных путей преподавания математики. Автор подходит к решению данной проблемы путем использования Web-квест технологии, в рамках которой реализуется профессионально-контекстный задачный подход. Web-квест технология в рамках практико-ориентированной профессиональной (экономической) направленности преподавания математических дисциплин студентам СПО будет обеспечивать развития способности использования математического знания для решения профессионально-контекстных задач/ситуаций. Это реализуется в рамках организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся посредством использования Web-квест технологии. В статье обосновывается значимость практико-ориентированной направленности профессионально-контекстных задач квеста студентам экономических специальностей, раскрывается структура квеста в рамках преподавания математики, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, студенты, преподавание математики, инновационный подход, практико-ориентированный подход, Web-квест технология, экономика

В условиях современных реалий практико-ориентированная направленность преподавания учебных дисциплин в рамках фундаментальной подготовки студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования (далее СПО), обусловлена необходимостью развития у обучающихся как познавательной самостоятельности, так и обеспечения формирования должного уровня профессиональных компетенций. Это делает преподавание дисциплины (в нашем случае математики) направленным на достижение конкретных профессионально-ориентированных образовательных целей и интересным для студентов в плане приобретения практического опыта в решении профессионально-контекстных задач [1, 3].

Высокая значимость необходимости развития устойчивого познавательного интереса к дисциплинам математического цикла у студентов СПО должна обеспечиваться с самого начального этапа обучения в образовательном учреждении. Ранняя практико-ориентированная специализация обучающихся способствует эффективности усвоения преподаваемых знаний и оказывает прогрессивное влияние на успешное овладение навыками и компетенциями профессиональной направленности. Это предопределяет выявление потенциальных особенностей профессиональной направленности математических дисциплин в учреждениях СПО, а также поиска инновационных путей включения обучающихся в активную самостоятельную практико-ориентированную познавательную деятельность, характеризующуюся усвоением математических знаний, способов действий, а также способов их применения в решении профессионально-контекстных задач [2, 6].

Практико-ориентированная профессиональная направленность в рамках преподавания математики студентам СПО (в нашем случае студентов, обучающихся по программам экономических направлений) должна быть реализована на основе:

- использования текстов экономического содержания, включающих профессиональную терминологию (например, экономический эффект/ущерб предприятия, рентабельность продаж, коэффициент текущей ликвидности и др.) и являющихся «синонимами» изучаемой математической терминологии (например, функция прибыли – максимум функции – точки локальных максимумов и др.);

- изучаемых тем/разделов/модулей специальных дисциплин, в рамках которых осуществляется интегративная связь с математическими дисциплинами, используются математические понятия, свойства, способы действий и пр.;

-использования фрагментов профессионально-контекстного поля деятельности, в рамках которых изучаемый математический материал является востребованным (например, использование математических подходов к оценке эффективности слияния/поглощения предприятий и пр.);

-включения в процесс освоения математических дисциплин профессионально-ориентированных/профессионально-контекстных задач, решение которых будет являться синтезом самостоятельного практического профессионального опыта студентов СПО на начальном этапе профессиональной самореализации; подразумевается естественным, что при решении подобных заданий используются изучаемые в процессе преподавания математики формулы, свойства, методы и способы решения.

Все это актуализирует проблему формирования самостоятельной познавательной активности студентов и определяет необходимость поиска инновационных путей преподавания математики.

В настоящее время использование инновационных практико-ориентированных технологий, отвечающих требованиям практико-ориентированной профессиональной направленности в преподавании математических дисциплин студентам СПО (особенно на этапах заключительных этапах изучения тем/разделов/модулей), предопределяет использование заданий, показывающих уровень результативности достижения образовательной цели и действенного использования приобретенных математических знаний и опыта в профессионально-контекстной ситуации. Эффективность таких методических изысканий достаточно высока при реализации образовательных Web-квестов в рамках изучения математических дисциплин [4, 5].

Реализация Web-квест технологии как практико-ориентированная инновация в преподавании математических дисциплин, основанная на привлечении образовательных Интернет-ресурсов, делает учебную дисциплину интересной, ориентированной на новые способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также способствует формированию экономического профессионального портфолио на этапе начальной профессиональной самореализации. Помимо этого, Web-квест технология вооружает студентов математическими методами решения профессионально-контекстных задач плюралистической направленности, методами научного экономико-аналитического поиска, способствует расширенному видению возможных практических решений на основе математических расчетов.

Так, например, с целью совершенствования познавательной мотивации студентов в рамках реализации Web-квест технологии является целесообразным дифференцированный подход (распределение обучающихся в равноценные группы, в которых будут присутствовать студенты с низким, средним и высоким уровнем сформированности математических знаний, умений, навыков, компетенций; в данном случае группы будут равноценны и равноправны при выполнении квеста).

В процессе реализации квеста необходимо продумать количество станций с практико-ориентированными заданиями экономической направленности, последовательное прохождение которых будет обеспечивать набор студентами (группами) определенного количества баллов (необходимо отметить, что условия выполнения Web-квеста может содержать различные критерии: количество баллов, время прохождения станций и т.д.). Каждая профессионально-контекстная задача квеста, выполняемая в интерактивном режиме) должна основываться на синтезе как традиционного практикума, так и современных задачных подходах, которые базируются на окрестностях обобщенных математических задач. Все это реализуется в рамках организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся посредством использования Web-квест технологии.

Так, в заданиях квеста необходимо сконцентрироваться на четырех основных блоках (тема Web-квеста – «Эффективность производственной деятельности предприятия»):

Например,

-*блок теоретический базис*; определяет основную концепцию задания в соответствии с практико-ориентированной направленностью задачи квеста (например, «Средняя арифметическая: простая, взвешенная. Среднее квадратичное отклонение»); в теоретическом базисе предусматривается содержание формул вычисления средних арифметических (простой и взвешенной), среднего квадратичного отклонения, расчета общего количества отработанных чел./часов, количества произведенной за 1 чел./час продукции предприятия и т.д., использование каждой из которых в виде всплывающих подсказок снижает количество набранных баллов группой студентов;

-*блок ключевых задач*; данный блок содержит отдельные задания на применение каждой формулы, содержащейся в теоретическом базисе (например, задача в рамках бухгалтерского учета: определить динамику общего количества отработанных чел./часов, если количество продукции, произведенной за последние три года, увеличилось в X раз (в текущем году – a ; в прошедшем году – b , три года назад – c , а количество произведенной за 1 чел./час продукции увеличилось на 15%);

-блок *окрестностей задач*; данный блок может быть расширен за счет увеличения числа требования в задачах квеста, например, увеличить/уменьшить количество лет, за которые необходимо проследить количество произведенной продукции предприятием, или варьировать долю продукции, произведенной за 1 чел./час и т.д.;

-блок *заданий Web-квеста*; данный блок может содержать различное количество практико-ориентированных заданий, составляющих единую концепцию квеста; так, например, в рамках основного задания, подразумевающего осуществление оценки эффективности слияния/поглощения предприятия, блок заданий может быть представлен: расчетом производительности труда и надежности человеческого фактора, расчетом коэффициента текучести кадров, оценкой ресурсного потенциала и рентабельности продаж и др.; итогом выполнения квеста могут служить проект, доклад, презентация, портфолио и пр.

Таким образом, Web-квест технология в рамках практико-ориентированной профессиональной (экономической) направленности преподавания математических дисциплин студентам СПО будет обеспечивать развития способности использования математического знания для решения профессионально-контекстных задач/ситуаций. Важной составляющей таких задач в рамках использования квест технологии как практико-ориентированной инновации в процессе преподавания математики будут являться:

-использование в содержании профессиональной терминологии, а в решении – известных математических методов, формул, способов;

-использование задач профессионально-контекстного практического содержания, привлекающих для решения необходимые математические методы;

-использование задач с условием самостоятельного выбора математического метода (-ов) для ее решения, подразумевающих плюралистический подход к решению;

-содержание и способы решения профессионально-контекстной задачи должны соответствовать программе дисциплины; задача должна быть подобранной/разработанной с учетом уровня сформированности математических знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся.

Литература

1. Абдикаримова А.Б. Профессиональная направленность обучения учебным дисциплинам студентов средних профессиональных учебных заведений экономического и технического профилей // Преподаватель XXI век. 2013. № 4. С. 106 – 111.

2. Байгушева И.А. Педагогические условия формирования математической компетенции будущих экономистов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 9-1. С. 11 – 18.

3. Ивина Н.А. Профессиональная направленность обучения математике // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2019 г.). Казань: Молодой ученый, 2019. С. 23 – 25.

4. Кабулова С.Ж. Web-квест технологии на занятиях математики по решению задач [Электронный ресурс]. 2017. Режим доступа: <https://infourok.ru/primeneniye-kvest-tehnologii-na-uroke-matematiki-2503719.html>

5. Напалков С.В. О практическом использовании тематических образовательных Web-квестов в школьном обучении математике // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 8. С. 125 – 129.

6. Попова Н.В. Роль прикладных математических дисциплин в образовании экономиста // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 23 – 29.

References

1. Abdikarimova A.B. Professional'naya napravlennost' obucheniya uchebnym disciplinam studentov srednih professional'nyh uchebnyh zavedenij ekonomicheskogo i tekhnicheskogo profilej. Prepodavatel' НКНІ vek. 2013. № 4. S. 106 – 111.

2. Bajgusheva I.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya matematicheskoy kompetencii budushchih ekonomistov. Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 9-1. S. 11 – 18.

3. Ivina N.A. Professional'naya napravlennost' obucheniya matematike. Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy XII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', iyun' 2019 g.). Kazan': Molodoj uchenyj, 2019. S. 23 – 25.

4. Kabulova S.ZH. Web-kvest tekhnologii na zanyatiyah matematiki po resheniyu zadach [Elektronnyj resurs]. 2017. Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/primeneniye-kvest-tehnologii-na-uroke-matematiki-2503719.html>

5. Napalkov S.V. O prakticheskom ispol'zovanii tematicheskikh obrazovatel'nykh Web-kvestov v shkol'nom obuchenii matematike. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 8. S. 125 – 129.
6. Popova N.V. Rol' prikladnykh matematicheskikh disciplin v obrazovanii ekonomista. Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova. 2018. № 1 (97). S. 23 – 29.

*Pozhidaeva E.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Lecturer,
Kursk State Agricultural Academy named after I.I. Ivanov*

**WEB-QUEST TECHNOLOGY AS A PRACTICE-ORIENTED INNOVATION
IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS STUDENTS OF ECONOMIC
DIRECTIONS OF THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM**

Abstract: the article actualizes the problem of implementing innovative approaches in the process of teaching mathematical discipline to students of the secondary vocational education system. The high importance of the need to develop a stable cognitive interest in the disciplines of the mathematical cycle among students of the secondary vocational school should be ensured from the very initial stage of training in an educational institution. Early practice-oriented specialization of students contributes to the effectiveness of mastering the taught knowledge and has a progressive impact on the successful acquisition of skills and competencies of a professional orientation. All this actualizes the problem of forming independent cognitive activity of students and determines the need to find innovative ways of teaching mathematics. The author approaches the solution of this problem by using the Web-quest technology, within the framework of which a professional-contextual task approach is implemented. Web-quest technology within the framework of a practice-oriented professional (economic) orientation of teaching mathematical disciplines to students of SVE will ensure the development of the ability to use mathematical knowledge to solve professionally contextual problems/situations. This is implemented as part of the organization of independent cognitive activity of students through the use of Web-quest technology. The article substantiates the importance of the practice-oriented orientation of the professional-contextual tasks of the quest for students of economic specialties, reveals the structure of the quest in the framework of teaching mathematics, gives examples of tasks.

Keywords: secondary vocational education, students, teaching mathematics, innovative approach, practice-oriented approach, Web-quest technology, economics

*Корбачкова С.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Поздьякина А.А., старший преподаватель,
Подольская О.С., кандидат философских наук, доцент,
Тихоокеанский государственный университет*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: интерес со стороны граждан России к изучению китайского языка актуализирует тему подготовки квалифицированных педагогических кадров с высоким уровнем профессиональных компетенций. Данная статья посвящена вопросам моделирования процесса развития профессиональных компетенций студентов педагогического направления при обучении китайскому языку как второму иностранному. В результате исследования авторы статьи приходят к выводу, что модель процесса развития профессиональных компетенций средствами китайского языка как второго иностранного на продвинутом этапе обучения должна быть максимальной по числу обязательных компонентов. В качестве основных этапов моделирования процесса развития профессиональных компетенций у будущих учителей китайского языка предлагается определение тематических каркасов тематических полей, образующих педагогический стержень учебного иноязычного общения на китайском языке; уточнение существенных для профессиональной подготовки тематических областей учебного иноязычного общения (положение и роль профессии учителя в российском и китайском обществе; учебная деятельность российских и китайских студентов; особенности изучения иностранных языков в РФ и КНР; возможность продолжения педагогического образования в стране изучаемого языка; трудоустройство студентов педагогических направлений); профессионально ориентированное разворачивание темы в информационные блоки с последующим их представлением в профессионально ориентированных картах; детализация профессионально ориентированных карт в понятийных графах. В статье подчеркивается необходимость создания вариативных моделей развития профессиональных компетенций средствами родного и иностранного языка с учетом социокультурного контекста изучения китайского языка.

Ключевые слова: моделирование, профессиональные компетенции, педагогическое образование, китайский язык как второй иностранный

Отношения стратегического партнерства России и Китая, которые наблюдаются практически во всех сферах двустороннего взаимодействия, а также особая популярность китайского языка во всем мире привели к кардинальным изменениям и в языковом образовании России. Китайский язык был введен в качестве пятого иностранного языка в систему итоговой аттестации. Активное участие в апробации ЕГЭ по китайскому языку с 2015 года принимали и учащиеся гимназии восточных языков №4 г. Хабаровска, в связи с чем появилась объективная необходимость рассмотрения различных аспектов, связанных с подготовкой квалифицированных педагогических кадров в области преподавания китайского языка. В настоящее время в Тихоокеанском государственном университете (г. Хабаровск) ведется подготовка будущих учителей иностранных языков в рамках направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки, одним из которых является китайский язык).

Преподавание второго иностранного языка (ИЯ-2), безусловно, имеет свои особенности, что подтверждается исследованиями отечественных ученых (Барышников Н.В., Бим И.Л., Щепилова А.В.), предлагающими методики его обучения в условиях, когда первый (ИЯ-1) и ИЯ-2 являются языками романогерманских групп и для изучения ИЯ-2 существуют большие возможности для положительного переноса. Специфика преподавания китайского языка наиболее широко представлена работами Деминой Н.А., Кочергина И.В., Масловец О.И, но обучение китайскому языку, входящему в сино-тибетскую языковую семью и признанному самым сложным для овладения, как второму иностранному требует отдельного изучения, особенно при ограниченном количестве учебных часов по сравнению с ИЯ-1.

Для того чтобы обеспечить необходимый уровень развития профессиональных компетенций студентов педагогических факультетов важно разрабатывать вариативные учебные программы, учитывающие специфику педагогического образования на современном этапе. Исследование методических основ моделирования процесса развития профессиональных компетенций обучаемых требует выполнения ряда немаловажных дидактических условий. Так, например, важно не только внимательно проанализировать потребности общества и конкретного человека, но и уточнить цели изучения китайского языка в вузе. Кроме этого, представляется существенным ориентация на такие принципы отбора иноязычного материала, которые

позволяют использовать различные формы оптимизации учебного процесса, перераспределять функции между преподавателем и обучаемым, а также внедрять такой формат и содержание промежуточной аттестации, который ориентирован в большей мере на уровень сформированности необходимых компетенций будущих учителей ИЯ-2.

В свете вышесказанного именно метод моделирования ценен для нас в плане изучения образовательного процесса в целом и познания возможных дидактических аналогий. Ряд известных ученых (например, В. А. Штофф) понимал под термином "модель" "мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3, с. 19]. Не секрет, что данное понятие означает определенное воображаемое или семиотическое представление того или иного объекта, используемое зачастую в качестве эффективного средства обучения [1, с. 145]. Многолетний опыт преподавания иностранных языков в педагогическом вузе позволяет выделить два основных этапа обоснованного моделирования процесса становления профессионально компетентного специалиста в области преподавания китайского языка как ИЯ-2. Вначале целесообразно тщательно проанализировать особенности учебного процесса и возможные методы его управления, чтобы иметь в итоге наглядную основу (аналоговую модель). Затем можно приступать к созданию условной модели, в которой упоминаются все основополагающие моменты. И, наконец, после получения всего перечня необходимых структурных и содержательных элементов можно попытаться выяснить наиболее приемлемые формы, методы, приемы и стратегии обучения.

Так, к примеру, при ознакомлении будущих педагогов с национальным достоянием и символами страны изучаемого языка важно, чтобы студенты осознали сложный путь их становления, например, что возведение самого масштабного сооружения человечества – Великой Китайской стены (万里长城) было осуществлено ценой жизни сотен тысяч человек. При изучении дисциплин по китайскому языку необходимо создать условия, позволяющие студентам открыть в иноязычном наследии те смыслы, которые связывают народ в этой стране. Так, в Китае в период празднования Нового года по лунному календарю (春节) все жители Поднебесной стараются вернуться домой, чтобы отметить это событие в кругу семьи, поскольку члены многих семей учатся и работают в разных городах и провинциях. В этом году во всех новогодних передачах Центрального телевидения Китая самой обсуждаемой темой была возможность объединения семей в условиях больших ограничений по перемещению.

Будущие учителя по китайскому языку должны понимать, какие традиции, например, каллиграфия (书法), возведенная в ранг искусства, отражают сугубо национальные корни, а какие – характерны и для других изучаемых стран, например, уважение и почитание старшего поколения, ценность образования и т.д. К сожалению, в учебной практике обучения китайскому языку как второму иностранному в связи со сложностью языка и ограниченным количеством учебных часов трудно выйти за рамки перечисления национальных символов и раскрыть историко-культурный смысл многих социальных событий.

Не секрет, что при общении представителей различных национальностей и культур порой появляются различные препятствия социокультурного плана [2, с. 96]. Чаще всего это происходит, когда собеседники лингвострановедчески не компетентны или культуроведчески не осведомлены в отношении смыслового содержания речи на иностранном языке. Российские студенты, не являвшиеся участниками включенного обучения, порой не имеют представления о том, что, например, корректное обращение к учителю на китайском языке не требует воспроизведения его имени («老师» – «учитель» или 安老师 – «учитель по фамилии Ань»). В этой связи в процессе преподавания китайского языка как ИЯ-2 будущим педагогам чрезвычайно важно в дидактическом плане установить понятийные каркасы тематических полей, образующие профессиональный стержень иноязычного общения. Далее целесообразно конкретизировать актуальные для студентов-педагогов тематические области общения на китайском и сконцентрировать внимание именно на них.

Будущих педагогов целесообразно ознакомить с темой, освещающей важное положение и роль профессии учителя в российском и китайском обществе. Развитие и процесс становления российской образовательной системы в историческом контексте привели к осознанию важности профессионально подготовленных и высоко нравственных педагогов. В одной из первых китайских книг по педагогике «Сюэцзи» («学记») также присутствует мысль о первостепенной актуальности образования (教学为先), повлиявшая на особое отношение к преподавателям. В китайском языке существует немало словосочетаний, подтверждающих высокое социальное положение и статус учителя в жизни, например: 尊师不论贵贱穷富。 – «Ни бедный, ни богатый не имеют право не уважать учителя»; 一日为师，终身为父亲 – «Тот, кто учил человека хоть один день, на всю жизнь становится для него таким же уважаемым человеком, как родной отец» [4, с. 24].

Следующей тематической областью может стать учебная деятельность российских и китайских студентов, включающая изучение общих и отличительных черт систем высшего педагогического образования РФ и КНР и сравнительный анализ особенностей обучения студентов педагогических направлений подготовки Педагогического института ТОГУ и, например, Института педагогики Харбинского педагогического университета (哈尔滨师范大学教育科学学院). Важно ознакомить студентов и с возможностями участия в культурно-языковых стажировках, например, в том же Харбинском педагогическом университете, являющемся единственной базой для подготовки преподавателей китайского языка как иностранного в провинции Хэйлунцзян, граничащей с территорией Хабаровского края.

Особенности изучения иностранных языков в РФ и КНР также могут явиться темой для моделирования процесса развития профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков с целью формирования четкого представления о языках международного общения в современном мире. В связи с этим особый интерес представляет деятельность культурных центров, содействующая расширению двухсторонних культурных и образовательных связей между Россией и Китаем, которая получила активное развитие в соответствии с «Соглашением между правительством РФ и КНР о взаимном открытии культурных центров» от 13 октября 2009 года. Так, 27 октября 2010 года в Пекине был открыт Российский культурный центр (北京俄罗斯文化中心) и 5 декабря 2012 года – Китайский культурный центр в Москве (莫斯科中国文化中心).

Современная образовательная система, реализуемая в вузах России и Китая, дает возможность, в том числе и выпускникам педагогических направлений продолжить обучение в стране изучаемого языка, рассмотрение которой предлагается в качестве следующей тематической области. Например, для продолжения учебной деятельности по специальности в Китае российским студентам необходим сертификат, подтверждающий уровень владения китайским языком не ниже четвертого уровня HSK.

Вопросы трудоустройства студентов педагогических направлений должны стать обязательной тематической областью при их профессиональной подготовке, особенно в условиях большого спроса на дипломированных специалистов со знанием китайского языка, имеющих право заниматься преподавательской деятельностью. Для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» с английским языком в качестве первого профиля подготовки, крайне полезной будет детализация условий легального приема на работу иностранцев в китайские учебные заведения в связи с популярностью английского языка и с его активным введением в программы дошкольных образовательных учреждений КНР.

Исходя из результатов анализа междисциплинарных связей между учебными дисциплинами по китайскому языку и другими гуманитарными дисциплинами направления «Педагогическое образование», методически целесообразным является профессионально ориентированное развертывание тематической области в информационные разделы (блоки), затем появление их в тематических профессиональных картах и последующая конкретизация в понятийных графах [2, с. 103].

Так, например, профессионально ориентированное развертывание темы «Образование» («教育»), исходя из возможностей, достигаемых на продвинутом этапе изучения китайского языка как второго иностранного, может быть представлено информационными блоками, демонстрируемыми в следующей таблице.

Таблица 1

Профессионально ориентированное развертывание темы «Образование»

№	Информационные блоки
1.	Цели и перспективы высшего образования (значимость образования; функции образования; профессиональный статус; педагогическая профессия; доходы и стиль жизни; равноправие в образовании);
2.	Культура и образование (уровень культуры и образование; национальная культура и образование; культурная репродукция);
3.	Социум и образование (виды социализации; социальная репродукция);
4.	Семейное воспитание (значимость семейного воспитания; виды семейного воспитания; функции и особенности семейного воспитания; отношения между супругами; отношения между родителями и детьми);
5.	Формальное и неформальное образование (РФ и КНР);
6.	Образование, социализация и молодежная культура

В свою очередь, информационный блок может быть детализирован тематической профессиональной картой. Например, профессиональная карта блока о формальном и неформальном образовании в КНР (中国正规教育与非正规教育) детализируется в табл. 2.

Таблица 2

Тематическая профессиональная карта «Формальное и неформальное образование КНР»

№	Разветвление карты	Понятийные графы
1.	中国教育史；	孔子的教育思想、六艺、科举制度；
2.	中国教育现状；	中国教育改革与发展、中国教育体系、九年义务教育、普通高等学校招生全国统一考试 (高考)；
3.	基础教育；	学前教育、普通初等和中等教育；
4.	中国高等教育；	专科、本科、研究生、学位制度、211 工程、985 工程、高校招生咨询会；
5.	师范教育；	中国师范大学、对外汉语专业、师范生就业、国际汉语教师培训；
6.	课程设置；	必修课程、选修课程、核心课程和特色课程、实践、毕业论文；
7.	汉语国际教育；	孔子学院、汉语水平考试、奖学金申请材料；
8.	远程教育；	网课的好处和坏处、中文直播课；
9.	课外活动；	体育、义工、文学艺术、科研、游学、体验活动；
10.	非正规教育	儿童和青年教育中心、面试礼仪、餐桌礼仪、休闲方式

Понятийный граф «Документы для подачи на грант» («奖学金申请材料») (рис.1), подготовка которых необходима иностранным соискателям, желающим стать участниками правительственного гранта Китая, входит в серию графов, сопровождающих профессионально маркированную тематическую карту «Обучение китайскому как иностранному» («汉语国际教育»).

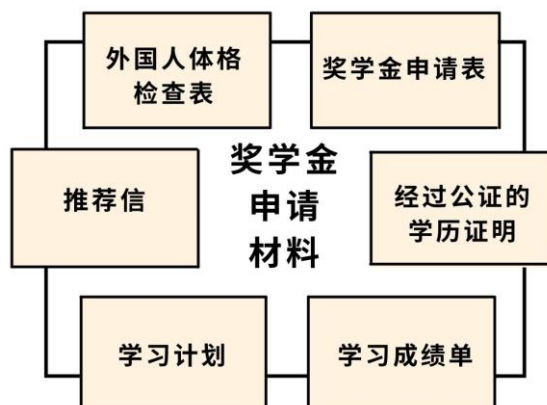


Рис. 1. Понятийный граф «Документы для подачи на грант»

Таким образом, понятийные графы – это не просто схематизированная презентация тематически взаимосвязанных педагогических терминов, которые информационно наполняют то или иное разветвление профессионально маркированной тематической карты (например, профессиональное понятие «Академическая справка» («学习成绩单») может быть детализировано при помощи соответствующих учебных дисциплин и т.д.). Особая значимость представленного графа заключается в его практической значимости и возможности его дальнейшей детализации с целью развития лексико-грамматических навыков и навыков письменной речи на китайском языке. Любое из тематических разветвлений карты можно развернуть и детализировать в разнообразных сериях понятийных графов. При этом включение лингвострановедческого и социолингвистического комментария создает надежную основу для познания студентами общего и национально-специфического в педагогической сфере России и Китая.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.

3. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.-Л.: Наука, 1966. 302 с.

中国文化常识 / 国家汉语国际推广领导小组办公室, 中华人民共和国国务院侨务办公室编. 北京华语教学出版社, 2006 201 页.

References

1. Azimov E.G., SHCHukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.

2. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam. M.: Vyssh. shk.; Amskort interneshnl, 1991. 311 s.

3. SHtoff V.A. Modelirovanie i filosofiya. M.-L.: Nauka, 1966. 302 s.

中国文化常识 / 国家汉语国际推广领导小组办公室, 中华人民共和国国务院侨务办公室编. 北京华语教学出版社, 2006 201 页.

*Korbachkova S.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pozdyaykina A.A., Senior Lecturer,
Podolskaya O.S., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Pacific National University*

DESIGNING THE PROCESS OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT WHILE TEACHING CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the interest of Russian citizens in learning the Chinese language updates the topic of training qualified teaching staff with a high level of professional competencies. The article deals with the questions of designing the development process of university students' professional competencies while teaching them Chinese as a second foreign language. The authors come to the conclusion that such model at an advanced level should be maximum in terms of the number of required components in it. As the main stages of modeling this process it is proposed to define not only thematic frameworks of thematic fields forming the pedagogical core of classroom communication in Chinese and clarification of the thematic areas of classroom communication that are essential for professional training (for instance, the position and role of the teaching profession in Russian and Chinese society; educational activities of Russian and Chinese students; peculiarities of studying foreign languages in both countries; the possibility of continuing teacher education in the target country; employment of future Chinese teachers); but also professionally oriented deployment of a topic into information units with their subsequent presentation in professionally oriented maps; as well as further detailing professionally oriented maps in concept graphs. By exploring these dimensions, the authors recognize the need to create variable models of professional competencies development and incorporate sociocultural context in language learning.

Keywords: designing, professional competencies, teacher training education, Chinese as a second foreign language

*Аквазба Е.О., кандидат филологических наук, доцент,
Эдилян Ю.Э.,
Тюменский государственный университет*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: вопрос повышения качества образования на ступени основного общего образования через формирование гибких навыков у обучающихся общеобразовательных организаций сегодня как никогда актуален, что обосновывается в данной статье.

Объектом теоретико-методологического исследования авторов статьи является процесс управления формированием гибких навыков обучающихся на ступени основного общего образования.

Авторы видят реальную проблему, с которой сталкивается современная образовательная организация в противоречии между существующей потребностью организованного комплексного педагогического менеджмента в вопросе управления формированием у обучающихся гибких навыков и слабой изученностью практического аспекта в реализации данного вопроса, а также наличии разнообразной теории, ориентированной на раскрытие этой проблемы на контингенте не общеобразовательной школы. Существующее противоречие позволило выделить проблему исследования, которая заключается в выделении, описании, апробации модели управления формированием гибких навыков обучающихся общеобразовательной организации, что и нашло отражение в данной статье.

Ключевые слова: гибкие навыки, общее образование, управление качеством образовательного процесса, педагогические условия

Одним из результатов процесса трансформации личности в полноценного субъекта, осуществляющего когнитивные действия, считается приобретение человеком устойчивого навыка разнообразным интеллектуальным фоном, а так же дивергентными приемами принятия действительности.

Основные направления российского образования призваны обеспечить стратегическую цель – подготовку выпускника образовательной организации, готового выдержать жесткую конкуренцию на рынке труда, свободно владеющего основным багажом знаний и готового к постоянному образовательному росту и социальной мобильности.

Вопрос качества организации образовательного процесса до сих пор не утрачивает актуальности и является одной из наиболее сложных и неоднозначных проблем, поскольку сегодня осложняется необходимостью учета специфики реализации организационно-педагогических условий, направленных на обеспечение потребности формирования гибких навыков у всех субъектов образовательной деятельности.

В современном педагогическом дискурсе о гибких навыках и их формировании много пишут, прежде всего, в контексте высшей школы. Например, в работах З.И. Васильева речь идет о формировании социальной позиции личности [2]; Н.В. Кузьмина посвятила свои исследования изучению вопроса воспитания нравственных привычек; [5]; о готовности обучающихся к обучению пишут С.Д. Погорелова, П.С. Медведев, Т.В. Шакирова [7]; о различных типах умений, в частности, проектировочных, организационных, коммуникативных, гностических интеллектуальных рассказывает в своих работах В.Ф. Паламарчук [6].

Мы считаем, что управление формированием гибких навыков обучающихся в образовательной организации может быть эффективным только в том случае, когда определены факторы, влияющие на эффективность управления формированием гибких навыков обучающихся в образовательной организации; разработана модель управления формированием гибких навыков преподавателей и обучающихся.

Основными методами реализации подходов, направленных на развитие soft skills мы считаем:

1. Самообучение и саморазвитие – индивидуальное самостоятельное изучение, анализ и обработка всей доступной информации о гибких навыках. Данный метод включает в себя чтение литературы, статей, блогов, прослушивание вебинаров.

2. Обратная связь (далее ОС). Метод основан на получении фидбэка от своего окружения: сотрудников, руководителей, наставников, менторов, специалистов об уровне владения конкретным гибким навыком.

Однако есть люди, которые не готовы к получению и обработке ОС. Важным является решение рецепиента принять или отвергнуть ОС. Большую роль в использовании описанного метода играет регулярность получения ОС, при этом как положительной, так и отрицательной. Человек должен обращать внимание не только на свои слабые стороны, так как в этом случае он забывает про те вещи, которые у него получаются

лучше всего. Таким образом, он теряет возможность усилить свои возможности и потенциал. ОС нужно получать от экспертов в своем деле, тех, кто обладает интересующими навыками.

Следует постоянно запрашивать ее от ментора, коллег. Отклик можно получить при применении любого метода развития гибких навыков, в том числе при посещении тренингов, мастер-классов. Поэтому для повышения эффективности от ОС нужно договориться с экспертом до начала об интересующих качествах, навыках, динамику которых надо отследить. Получая ОС, важно не спорить, а дослушать до конца и поблагодарить автора за нее.

Правильный отклик основан на действиях человека, а не на его личности. Соответственно, получив ОС нужно проанализировать все информацию, сделать выводы и начать их использовать.

3. Ментворкинг – это метод, основанный на использовании опыта других людей. Каждого, не важно на сколько он компетентен, окружает множество специалистов и экспертов, которые могут научить чему-то новому.

Автор метода предлагает выбрать для себя менторов, которые станут объектом изучения. Наставники распределяются на две группы. Первые из них знают о том, что являются менторами, тогда как вторые – нет.

В связи с этим существуют две стратегии работы с этими группами. Первая группа – это те люди, с которыми нужно поддерживать общение, спрашивать их совета, задавать сложные вопросы. Не стоит ожидать, что ментор будет сам делать. Он лишь помогает, рассказывая свой опыт, поэтому все интересующую информацию надо спрашивать, просить обратную связь, консультацию, совет.

Вторая группа менторов нуждается в изучении, необходимо наблюдать за ними, изучить их историю роста, узнать их опыт, какие были ошибки совершенные, узнать их успешные кейсы, исследовать модель поведения. Все эта информации нуждается в анализе, после важно улучшать свои навыки, основываясь на сделанных выводах. Найти менторов можно на тренингах и мастер-класс описанных выше, а так же на специализированных мероприятиях: конференции, круглые столы, форумы. Ментором может быть пожилой бизнесмен и Европы, а также и молодой 25 летний предприниматель, достигнувший успеха в интересующей вас области или навыке. Важен их опыт и пример, которые они дают [4].

Кроме такого ментворкинга важно чаще браться за более сложные задания, чем раньше, больше работать в команде с более компетентными коллегами, которые обладают необходимыми навыками и качествами. Обязательно надо советоваться с ним, просить рекомендации, обращаться с четкими вопросами, и конечно же наблюдать за их действиями, при выполнении типовых или нестандартных заданий. Все полученные знания необходимо применять на собственном опыте и выявлять более эффективные для каждого индивидуума.

4. Работа с кейсами. Содержание данного способа работы состоит в понимании, анализировании, поиске возможных вариантов решения ситуации. Сам термин «кейс» означает интерпретацию конкретной ситуации, моделируемой из практики, состоит из задания, которое необходимо выполнить, чтобы решить существующую проблему. Кейсы сравнивают с инструментами практического моделирования и решения тактических задач с мотивировкой действий.

Кейс как многоаспектный модуль должен отвечать ряду требований, среди которых на первом месте реалистичность, фактология, состоятельность, что обеспечивается наличием структурных компонентов кейса, таких как проблемный, конфликтогенный, ролевой, событийный, деятельностный, временной, пространственный. Действия обучающегося должны носить структурированный характер, во-первых, ему следует определить и интерпретировать описываемую ситуацию, смысловое прочтение которой отражает не только практическую проблему, но и дает возможность оценить сформированный знаниевый компонент; во-вторых, определить, обнажить, проговорить и квалифицировать проблему и выработать определённый алгоритм деятельности, который ведёт к решению проблемы.

Кейсовый метод несет потенциальные возможности для реализации следующего: усвоение знаниевого компонента образовательной структуры, усовершенствование имеющихся базовых составляющих понятийного компонента; формирование у субъектов образовательной деятельности критического мышления, стратегий и тактик, коммуникативного навыка, риторических умений; улучшение и закрепление умений осуществлять комплексную аналитическую работу; развитие рационального мышления, социально активных качеств; усвоение матрицы действий и алгоритмов их осуществления; развитие навыков командной интеракции; потенциал для принятия взвешенных осознанных решений, обеспечивающих решение поставленной задачи и др.

5. «Обучение через развертывание сюжетных линий на основе бинарных тематических оппозиций» – включение в изучение материала через представление его в виде связанного рассказа, истории путем выявления его эмоционально-личностной значимости.

Специфика реализации данного подхода связана со следующим. Базовым в работе с образовательными компонентами является определение личностного отношения субъекта образовательной деятельности, а так же определения степени значимости данного компонента в мотивационной структуре личности обучающегося. Педагог должен определить основные компоненты педагогического процесса и разработать технологическую карту урока, ориентируясь, прежде всего, на следующие пункты: содержание раздела, темы. При этом в процессе реализации данного действия важно задавать себе ряд вопросов, позволяющих определить именно суть процессов. Инструментом для реализации поставленной задачи в нашем случае будет определение в дидактических единицах образовательных антитез, позволяющих разместить дидактические структуры как бинарные оппозиции.

6. Специальные упражнения (тренинги, мастер-классы и т.д.). Этот метод подойдет для тех, кто обладает нулевыми знаниями и нуждается в получении их самых основ, а так же тем, кто обладает хаотичными знаниями про необходимый навык и нуждается в упорядочении всех мыслей.

В равной степени эффективность тренинга зависит от участника, так как он должен внимательно и сосредоточено прослушать информацию, обработать ее и сделать выводы. Учитывая вышесказанное, необходимо тщательно подходить к выбору тренинга. Следует заранее узнать план программы, на какой уровень участников рассчитано мероприятие. Это позволит избежать ситуации, когда время и ресурсы потрачены впустую.

Однако, даже в такой ситуации важно проявлять все советы по развитию гибких навыков: обмениваться опытом и анализировать происходящее. Во время тренингов всегда нужно проявлять активность, преодолевать смущение и стеснение: вовлекаться в процесс, принимать активное участие в выполнении упражнения, задавать вопросы, высказывать свое мнение и получать обратную связь. Это повысит личную эффективность участника и поможет получить максимум опыта и знаний, особенно, если уровень остальных участников гораздо выше.

Активная позиция позволит окружающим максимально помочь участнику получить обратную связь, почему что-то не удастся и как это улучшить. Выбирая путь развития навыков через посещение тренингов, необходимо понимать что, одного занятия не достаточно для выработки 26 навыка. Однако это не означает, что не следует ничего ожидать от тренинга.

Перед посещением тренинга важно определять цель, которую нужно достичь. Ведь тренинг позволяет получить и упорядочить знания, узнать, как развивать навык, какая работа для этого потребуется. Некоторые из них позволяют попрактиковаться в навыке или умении. Одним из минусов вышеописанного метода является искусственность ситуация, подобранных для обучения. Применение изученного материала на практике может в разы оказаться сложнее, чем во время тренинга. Вместе с тем все полученные знания, приемы важно использовать и отрабатывать, так как без этого навык не развить.

В педагогическом менеджменте мотивационный компонент один из наиболее значимых для определения потенциальных возможностей реализации поставленных задач. В стратегические задачи командно-административного аппарата образовательной организации при реализации социального управления входит достижение следующего действия – мотивация персонала образовательной организации на удовлетворение педагогических потребностей диверсификационными методами, позволяющими осуществить профессиональное развитие не только субъектов образования, но и всей образовательной организации. Речь идет об умении обеспечить создание такой среды, которая позволила бы педагогам произвести слияние личных и профессиональных задач.

Однако, в мотивационной теории и практике наиболее сложной является задача определения мотивационных рычагов действий, поскольку невозможно выделить универсальный мотиватор, учитывая индивидуальность человеческой природы и социально-психологические различия личности.

Стимулирование педагогического коллектива на преобразование педагогической среды, реализацию трансформационного потенциала – вот, что должно стать сегодня стратегической задачей педагогического менеджмента в аспекте управления инновационными процессами, в частности, на внутришкольном уровне. Для обеспечения данного компонента педагогического менеджмента необходим социальный ресурс командно-административной системы и грамотное манипулирование.

Удобным инструментом диагностики и анализа, на наш взгляд, является анкета нидерландской исследовательницы Рии ван Хувейк, позволяющая произвести выбор универсальной кандидатуры для реализации конкретной образовательной задачи, обеспечивающей осуществление концепции качества образования.

Уточним, что согласно теории Д. Мак-Клелланда в качестве базовых типов мотивации можно назвать: мотивация на целеполагание и результативность в реализации цели; мотивация на интеракцию и командную работу; мотивация на личностный статус, обеспечение самореализации личности.

Мы вслед за рядом исследователей под управлением качества образования понимаем «целенаправленный, ресурсобеспеченный, спроектированный образовательный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению качества запрограммированного результата (норм и стандартов)» [8].

Когда речь идет о процессе управления формированием гибких навыков обучающихся, мы прежде всего говорим об интеракции субъектов образовательного пространства, предполагающей функционирование в образовательном пространстве под контролем и руководством ряда мероприятий (корректировка ресурсной составляющей как человеческого ресурса так и материальных сегментов), направленных на обеспечение выполнения социального заказа.

В современном образовательном пространстве огромную роль начинают играть цифровые ресурсы, электронные образовательные платформы как альтернатива традиционному образованию, что создает потенциал для развития, в первую очередь, гибких навыков педагогов и как сопутствующий эффект обучающимся.

Литература

1. Аквазба Е.О., Богданова В.П., Мехришвили Л.Л. Основы педагогики и инновационные методы обучения: учебник. Тюмень: ТИУ, 2019. 130 с.
2. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
3. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. М.: Просвещение, 1989. 144 с.
4. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9 (1). С. 1 – 18. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117>
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
6. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Просвещение, 1987. 208 с. (Б-ка зам. дир. шк. по учеб.-воспитат. работе).
7. Погорелова С.Д., Медведев П.С., Шакирова Т.В. Гуманитаризация инженерного образования в ТИУ: лингво-коммуникативный подход // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: Материалы международной научно-методической конференции. Тюмень, Тюменский индустриальный университет, 2018. С. 740 – 745.
8. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. 288 с.

References

1. Akvazba E.O., Bogdanova V.P., Mekhrishvili L.L. Osnovy pedagogiki i innovacionnye metody obucheniya: uchebnik. Tyumen': TIU, 2019. 130 s.
2. Vasil'ev YU.V. Pedagogicheskoe upravlenie v shkole: metodologiya, teoriya, praktika. M.: Pedagogika, 1990. 144 s.
3. Gromceva A.K. Formirovanie u shkol'nikov gotovnosti k samoobrazovaniyu. M.: Prosveshchenie, 1989. 144 s.
4. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina YU.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2017. T. 9 (1). S. 1 – 18. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117>
5. Kuz'mina N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. L.: Izd-vo LGU, 1970. 114 s.
6. Palamarchuk V.F. SHkola učit myslit'. 2-e izd. dop. i pererab. M.: Prosveshchenie, 1987. 208 s. (B-ka zam. dir. shk. po ucheb.-vospitat. rabote).
7. Pogorelova S.D., Medvedev P.S., SHakirova T.V. Gumanitarizaciya inzhenerenogo obrazovaniya v TIU: lingvo-kommunikativnyj podhod. Gumanitarizaciya inzhenerenogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovy i praktika: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Tyumen', Tyumenskij industrial'nyj universitet, 2018. S. 740 – 745.
8. Tret'yakov P.I. Upravlenie shkoloy po rezul'tatam: Praktika pedagogicheskogo menedzhmenta. M.: Novaya shkola, 1997. 288 s.

*Akvazba E.O., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Edilyan Yu.E.,
University of Tyumen*

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MANAGING THE PROCESS OF
FORMING FLEXIBLE SKILLS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION**

Abstract: the issue of improving the quality of education at the stage of basic general education through the formation of flexible skills among students of general education organizations is substantiated in this article. This is extremely relevant today.

The process of managing the formation of flexible skills of students at the stage of basic general education is the object of theoretical and methodological research of the authors of the article.

The authors of the article see the real problem faced by a modern educational organization in the contradiction between the objective need for purposeful management of the formation of flexible skills in students and the insufficient development of this issue in the theory and practice of a general education school. It was this contradiction that determined the research problem, which consists in identifying and substantiating the model of managing the formation of flexible skills in secondary school students, which is reflected in this article.

Keywords: flexible skills, general education, quality management of the educational process, pedagogical conditions

*Бакуменко О.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Кубанский государственный университет, филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Терещенко И.Д., учитель,
Школа №28 им. полного кавалера ордена Славы
Михаила Романовича Перегоненко,
Станица Анастасиевская, Славянский район, Краснодарский край*

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АВТОРСКОГО КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: цель предлагаемой работы – описать авторский методический опыт разработки и внедрения в школьную практику комплекса упражнений на основе различных видов аутентичных текстовых материалов для формирования лингвострановедческой компетенции учащихся на уроках английского языка на средней ступени обучения. В статье обосновывается необходимость более широкого применения аутентичных материалов при обучении иностранному языку, приводится результат анализа учебника одного из действующих УМК по английскому языку с точки зрения обучения лингвострановедению и диагностика базового уровня сформированности лингвострановедческой компетенции школьников шестого класса. В статье дается описание авторского комплекса упражнений, рассчитанного на несколько уроков и разработанного с соблюдением методических принципов активности, доступности, наглядности и систематичности. Статистически обосновывается эффективность применения предлагаемого комплекса в конкретной группе школьников. Отмечено, что данные упражнения способствуют проведению уроков по принципам ФГОС. Упражнения могут быть использованы в процессе преподавания английского языка в средней школе, в качестве дополнительных заданий, в том числе на факультативных занятиях и курсах английского языка. Кроме того, предлагаемый комплекс может стать основой для дальнейшей разработки лингвострановедческого направления при обучении английскому языку.

Ключевые слова: лингводидактика, английский язык, лингвострановедческая компетенция, аутентичность, аутентичный текстовый материал, ФГОС, комплекс упражнений

В связи с внедрением России в мировое экономическое и культурное пространство, успешное овладение иностранным языком является одной из важных компетенций современного человека. Главной целью обучения иностранному языку, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [10], является коммуникативная компетенция, компонентом которой выступает лингвострановедческая компетенция (далее – ЛСК).

В рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» речь идет о формировании иноязычной лингвострановедческой компетенции, т.е. способности осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения [4].

Для формирования лингвострановедческой компетенции на уроках английского языка в современных условиях используются средства дидактического материала учебно-методического комплекса (УМК) и других вспомогательных образовательных источников. Дидактические возможности аутентичных текстовых материалов исследованы многими отечественными и зарубежными учеными: Е.М. Верещагиным и В.Г. Костромаровым [2], О.И. Коваленко [3], М.А. Нефедовой [5], Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд [6, 7], М.К. Просянкиной [8], Е.Н. Солововой [9], В.П. Фурмановой [12], J. Harmer [13], A. Martinez [14] и другими. Все они единодушно во мнении, что такие материалы способствуют стимулированию коммуникативно-познавательной деятельности, содействуют формированию лингвострановедческой компетенции, а также оказывает положительное влияние на личностно-эмоциональное состояние учащихся.

Наша работа основывается на предположении, что при помощи разработанного нами комплекса упражнений с применением аутентичных текстов возможно формирование более стабильных навыков лингвострановедческой компетенции у школьников на средней ступени обучения.

Одной из задач исследования был методический анализ учебника из УМК по английскому языку «Английский в фокусе», рекомендованного Министерством просвещения РФ и входящего в Федеральный перечень учебников на 2020–2021 учебный год [11]. Выбор учебника обусловлен его использованием для преподавания английского языка в образовательном учреждении, которое являлось базой нашего исследо-

вания. Выяснилось, что упражнения, направленные на формирование лингвострановедческой компетенции включены во все разделы учебника, однако заданий, с применением аутентичных текстовых материалов крайне мало.

Следующей задачей, стоящей перед нами, было определение уровня сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся 6 «Б» класса, обучающихся по УМК «Английский в фокусе» [1] в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа №28 имени полного кавалера ордена Славы Михаила Романовича Перегоненко станицы Анастасиевской муниципального образования Славянский район Краснодарского края. Для этого учащимся было предложено выполнить диагностическую работу, составленную на основе изученных ранее страноведческих тем и с учётом возрастных особенностей учащихся. Результаты выполнения диагностической работы показали, что никто из 13 учащихся класса не получил оценку «отлично», 15% – «хорошо», 46% были оценены на «удовлетворительно» и 39% – «неудовлетворительно».

На основе результатов были рассчитаны успеваемость и качество знаний учащихся 6 «Б». Качество знаний – нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт просвещения. Успеваемость – степень полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебной программы. Мы получили следующие данные: качество знаний учащихся 6 «Б» составляет 15%, а успеваемость – 62%.

Таким образом, результаты диагностической работы показали, что у большинства учащихся в этом классе довольно низкий уровень сформированности лингвострановедческой компетенции.

В поисках возможных путей решения сложившейся педагогической проблемы мы предположили, что эффективным способом формирования лингвострановедческой компетенции школьников могут служить аутентичные текстовые материалы, и предлагаем авторский комплекс упражнений, опирающихся на несколько разновидностей аутентичного материала, заимствованного из сети Интернет. Задания построены по принципу «от простого к сложному». Комплекс упражнений состоит из семи заданий и рассчитан на три урока. На протяжении всего комплекса выдерживается принцип преемственности в обучении лингвострановедению.

Начальный этап по внедрению комплекса представлен упражнениями 1-3, нацеленными мотивировать ученика, определить тему урока, повторить и актуализировать лингвострановедческую лексику, развивать навыки поискового чтения. Аутентичный материал предоставлен на рис. 1-3.

Exercise 1. Look at the map and the tic ket. Say what we are going to speak about.



Рис. 1. Наглядный аутентичный материал (карта Великобритании) к Exercise 1

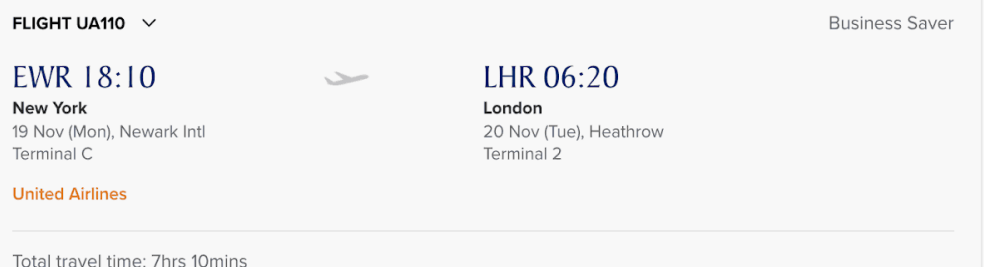


Рис. 2. Наглядный аутентичный материал (авиабилет в Великобританию) к Exercise 1

Exercise 2. Answer the following using the map and the ticket.

- Where are we going to fly?
- What country and city will we visit?
- What is the departure time?
- What time is arrival?

Exercise 3. Read the article from “Britannica” and fill in the table (табл. 1).

Таблица 1

Материал к Exercise 2

Important farm crops	The source of the main livestock products	Proportion of the population in agriculture	Ways to enlarge the agricultural output

The most important farm crops are wheat, barley, oats, sugar beets, potatoes, and rapeseed. While significant proportions of wheat, barley, and rapeseed provide **animal feed**, much of the remainder is processed for human **consumption** through flour milling (wheat), malting and distilling (barley), and the production of vegetable oil (rapeseed). The main livestock products derive from cattle and calves, sheep and lambs, pigs, and poultry. The United Kingdom has achieved a high level of self-sufficiency in the main agricultural products except for sugar and cheese.

The United Kingdom is unusual, even among western European countries, in the small proportion of its employed population (about 2 percent) engaged in agriculture. With commercial intensification of yields and a high level of mechanization, supported initially by national policy and subsequently by the **Common Agricultural Policy (CAP)** of the EU, the output of some agricultural products exceeded demand during much of the United Kingdom's **tenure** in the European Union. Employment in agriculture has declined gradually, and, with the introduction of policies to achieve reduction of surpluses, the trend is likely to continue. Efforts have been made to create **alternative** employment opportunities in rural areas, some of which are remote from towns. The land area used for agriculture (about three-quarters of the total) has also declined, and the arable share has fallen in favour of pasture.

Рис. 3. Наглядный аутентичный материал (фрагмент из энциклопедии «Британника») к Exercise 3

Тема второго урока-квеста – «Музеи Лондона», его цель: формирование лингвострановедческой компетенции с использованием аутентичных материалов, развитие навыков диалогической речи. В рамках этого урока нами представлены упражнения 4-6.

Цель упражнений: познакомиться с музеем Шерлока Холмса в Лондоне, активизировать навыки диалогической речи по теме. Аутентичный материал предоставлен на рис. 4-6.

Exercise 4. Look at the booklet of Sherlock Holmes' museum and write out:

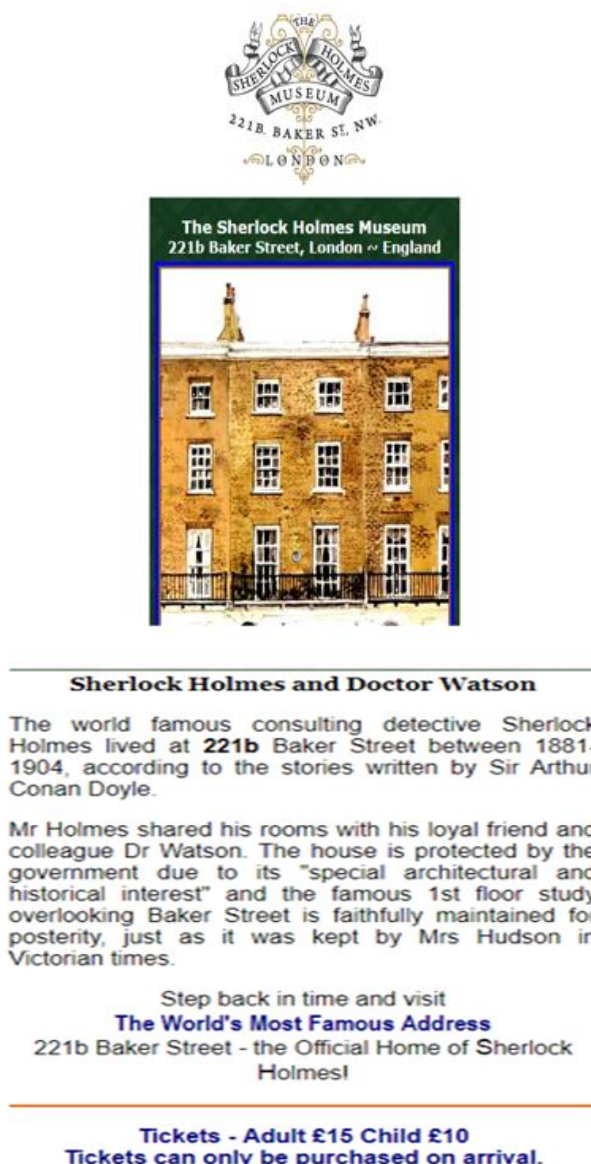


Рис. 4. Наглядный аутентичный материал (рекламно-информационный буклет музея) к Exercise 4

- Location.
- Ticket price for children.
- Ticket price for adults.

Exercise 5. Work in pairs. Ask 5 questions to your partner about the information from Exercise 4. Use the question words *Where, What, When, How many/much, Why, Who*.

Exercise 6. Work in teams. You are going to visit the museum of Sherlock Holmes. You need to plan a route to the museum using the underground and bus map and schedule. You should work in two teams; the first is going to arrive at the museum by bus and the second team – by underground. The team that comes first wins.

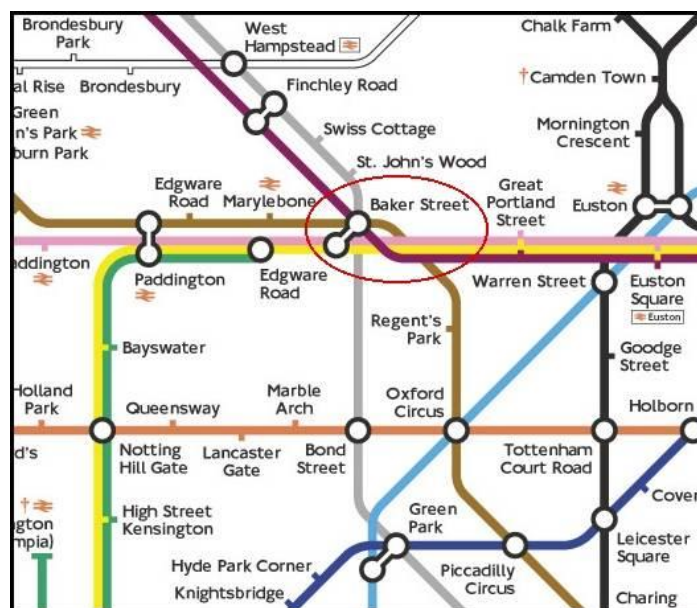


Рис. 5. Наглядный аутентичный материал (схема метро) к Exercise 6



Рис. 6. Наглядный аутентичный материал (схема движения автобусов) к Exercise 6

Тема третьего урока – «Английские писатели». Цель урока: формировать лингвострановедческую компетенцию, развивать навыки чтения и монологической речи.

На этом этапе предлагается заключительное, седьмое упражнение, преследующее те же цели. Аутентичный материал предоставлен на рис. 7.

Exercise 7. Read the given passage and tell what you learnt about Arthur Conan Doyle. Let the following questions serve as a plan to you.

- When and where was Conan Doyle born?
- Who was his father?
- How many children did he have?
- What did Arthur Conan Doyle study in the University of Edinburgh?
- When was Conan Doyle knighted?
- What are Conan Doyle's most known works?

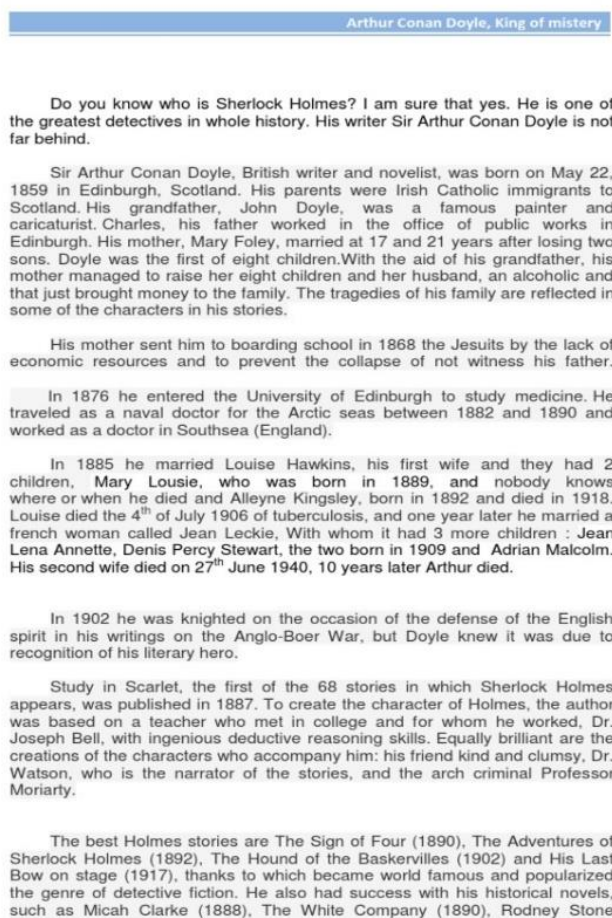


Рис. 7. Наглядный аутентичный материал (фрагмент биографии А. Конан Дойла) к Exercise 7

Представленный комплекс упражнений внедрялся на определённых этапах уроков в рамках календарно-тематического плана, принятого в базовом учебном заведении.

С целью контроля сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся по изученной теме после применения комплекса специально ориентированных упражнений, а также для оценки эффективности реализованных на практике педагогических условий была проведена контрольная работа, аналогичная диагностической.

Итоговая контрольная работа была выполнена со следующими результатами: с предложенным заданием на «отлично» справились 8% учащихся, на оценку «хорошо» – 30%, оценку «удовлетворительно» получили 54% учеников. Полностью не справились с заданием и получили оценку «неудовлетворительно» 8% учащихся 6 «Б».

Мы сопоставили результаты диагностической и итоговой контрольных работ в 6 «Б» классе в процентном соотношении (см. рис. 8).

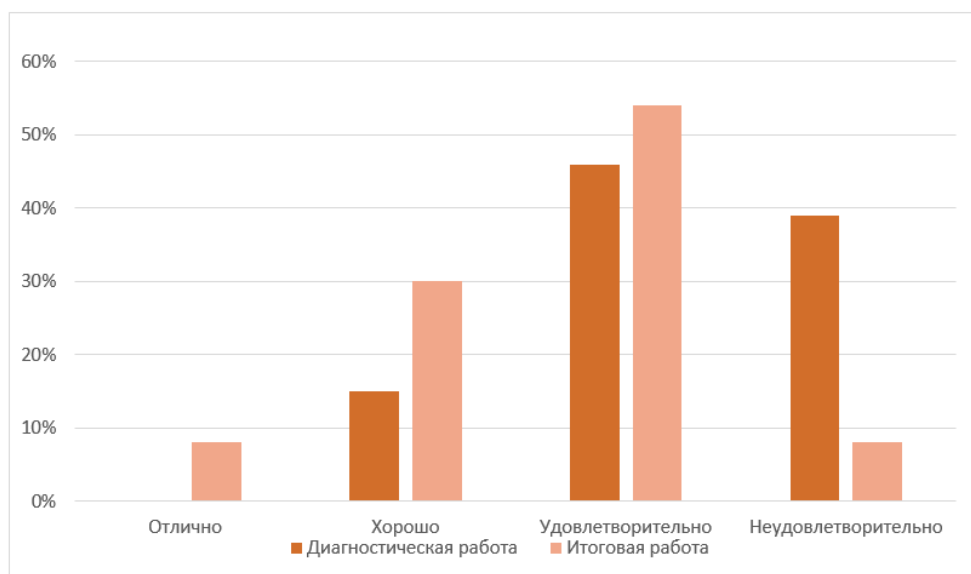


Рис. 8. Анализ результатов диагностической и итоговой контрольных работ в 6 «Б» классе

На рисунке видно, что по результатам итоговой контрольной работы процент учащихся с высоким уровнем знаний (показатель «отлично») вырос на восемь единиц по сравнению с диагностирующей работой. На 15% и 8% соответственно увеличилось число учащихся со средним и низким уровнем знаний (показатели «хорошо» и «удовлетворительно»). В то время как число учащихся с неудовлетворительной оценкой снизилось на 30%. Таким образом, в рамках лингвострановедческой темы успеваемость в 6 «Б» выросла с 62% до 92%, а качество знаний – с 15% до 38%.

Опыт применения доказал эффективность разработанного нами комплекса упражнений на основе аутентичных текстовых материалов для формирования более стабильных навыков лингвострановедческой компетенции в данной группе учащихся.

Работа с аутентичным материалом позволила школьникам погрузиться в языковую среду. Внимание учеников привлекли разнообразные задания, поэтому работа над ними велась с особым энтузиазмом, что способствовало работе на уроках по принципам ФГОС, развитию языковой догадки, ведущей роли не учителя, а ученика на уроке. Задания проводились в различных формах (индивидуальная, групповая, фронтальная, парная), что способствовало развитию навыка взаимопроверки, более высокому уровню заинтересованности, а также установлению хорошего психологического климата среди учащихся, умению работать в команде и в паре, учитывать мнение остальных. Кроме того, использование аутентичных текстовых материалов в процессе обучения английскому языку способствовало повышению мотивации учащихся 6 классов к изучению языка, иноязычному общению и улучшению качества знаний в целом по дисциплине.

Литература

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. Книга для учащихся. 6 класс. Серия «Spotlight» («Английский в фокусе») М.: Просвещение, 2016. 136 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 157 – 195.
3. Коваленко О.И. Аутентичные материалы как средство обучения иностранному языку: объем содержания понятия и его структура // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях. Минск: Белорусский Государственный Университет, 2013. № 4 (18). С. 22 – 26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44086614> (дата обращения: 29.06.2021)
4. Красножонина Е.С. Роль лингвострановедческой компетенции преподавателя иностранного языка при обучении основам межкультурной коммуникации. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/f3d/uch_2009_viii_00004.pdf (дата обращения 29.06.2021)
5. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // Иностранные языки в школе. 1994. № 4. С. 38 – 40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15597095> (дата обращения: 29.06.2021)
6. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 10 – 14. URL: <https://refdb.ru/look/2081135-pall.html> (дата обращения: 29.06.2021)

7. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11 – 18. URL: <https://docplayer.ru/29406806-Parametry-autentichnogouchebnogo-teksta.html> (дата обращения: 29.06.2021)
8. Просянкина М.К. Лингвострановедение и его роль в обучении иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 212 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва. 2012. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 29.06.2021).
11. Федеральный перечень учебников. Москва, 2019. URL: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/cuar/Prikaz_632_ot_22.11.2020.pdf (дата обращения 6.04.2021).
12. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 122 с.
13. Harmer J. How to teach English. London: Pearson. 2010. PP. 290. URL: <https://e.landbook.com/book19932> (дата обращения: 29.06.2021)
14. Martinez A. Authentic Materials: An Overview [online] // Karen's Linguistic Issues, 2002. URL: <https://3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. (дата обращения: 29.06.2021)

References

1. Vaulina YU.E., Duli D., Podolyako O.E., Evans V. Anglijskij yazyk. Kniga dlya uchashchihsya. 6 klass. Seriya «Spotlight» («Anglijskij v fokuse») M.: Prosveshchenie, 2016. 136 s.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. YAzyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk, 1990. С. 157 – 195.
3. Kovalenko O.I. Autentichnye materialy kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku: ob'em soderzhaniya ponyatiya i ego struktura. Aktual'nye problemy organizacii uchebnogo processa i obuche-niya inostrannyh grazhdan v vysshih uchebnyh zavedeniyah. Minsk: Belorusskij Gosudarstvennyj Uni-versitet, 2013. № 4 (18). S. 22 – 26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44086614> (data obrashche-niya: 29.06.2021)
4. Krasnozhonova E.S. Rol' lingvostranovedcheskoj kompetencii prepodavatelya inostrannogo yazyka pri obuchenii osnovam mezhkul'turnoj kommunikacii URL: https://pgu.ru/upload/iblock/f3d/uch_2009_viii_00004.pdf (data obrashcheniya 29.06.2021)
5. Nefedova M.A. Otbor materialov lingvostranovedcheskogo soderzhaniya dlya chteniya. Inostrannye yazyki v shkole. 1994. № 4. S. 38 – 40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15597095> (data obrashcheniya: 29.06.2021)
6. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. Kriterii soderzhatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta. Inostrannye yazyki v shkole. 2008. № 2. S. 10 – 14. URL: <https://refdb.ru/look/2081135-pall.html> (data obrashcheniya: 29.06.2021)
7. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta. Inostrannye yazyki v shkole. 1999. № 1. S. 11 – 18. URL: <https://docplayer.ru/29406806-Parametry-autentichnogouchebnogo-teksta.html> (data obrashcheniya: 29.06.2021)
8. Prosyankina M.K. Lingvostranovedenie i ego rol' v obuchenii inostrannym yazykam. M.: Prosveshchenie, 2002. 212 s.
9. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. M.: Prosveshchenie, 2005. 239 s.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Moskva. 2012. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya 29.06.2021).
11. Federal'nyj perechen' учебников. Москва, 2019. URL: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/cuar/Prikaz_632_ot_22.11.2020.pdf (data obrashcheniya 6.04.2021).
12. Furmanova V.P. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 1993. 122 s.
13. Harmer J. How to teach English. London: Pearson. 2010. PP. 290. URL: <https://e.landbook.com/book19932> (data obrashcheniya: 29.06.2021)
14. Martinez A. Authentic Materials: An Overview [online]. Karen's Linguistic Issues, 2002. URL: <https://3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. (data obrashcheniya: 29.06.2021)

*Bakumenko O.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban,
Tereshchenko I.D., Teacher,
Secondary school No. 28 named after the full knight of the
Order of Glory Mikhail Romanovich Peregonenko,
Anastasievskaya stanitsa, Slavyansky district, Krasnodar Territory*

**THE EXPERIENCE OF APPLYING THE AUTHOR'S SET OF EXERCISES
BASED ON AUTHENTIC MATERIALS TO FORM THE LINGUISTIC
AND CULTURAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN**

Abstract: the purpose of the proposed work is to describe the author's methodological experience of development and introduction of a set of exercises based on various types of authentic text materials into school practice to form the linguistic and cultural competence of students in English lessons at the secondary level of education. The article substantiates the need for a wider use of authentic materials in teaching a foreign language, presents the result of the analysis of the textbook of one of the existing teaching materials on the English language from the point of view of teaching linguistic and cultural studies and diagnostics of the basic level of the formation of the linguistic and cultural competence of sixth-grade schoolchildren. The article describes the author's set of exercises designed for several lessons and developed in compliance with the methodological principles of activity, accessibility, clarity and systematicity. The effectiveness of the proposed set in a specific group of schoolchildren is statistically justified. It is noted that these exercises contribute to conducting lessons on the principles of the Federal State Educational Standard. The exercises can be used in the process of teaching English in secondary school, as additional tasks, including optional classes and English language courses. In addition, the proposed set can become the basis for the further development of the linguistic and cultural direction in teaching English.

Keywords: linguodidactics, English, linguistic and cultural competence, authenticity, authentic text material, FSES, a set of exercises

*Николаева М.В., старший преподаватель,
Сусленникова Е.Э., старший преподаватель,
Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы применения и эффективность двух подходов к обучению иностранному языку: лингвокультурного и интегративного. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в последнее время в преподавании иностранных языков наблюдается тенденция к использованию различных подходов, помимо традиционного, но без предварительной оценки их эффективности. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного для сравнения и оценки эффективности, а также для выявления проблем реализации лингвокультурного и интегративного подходов для обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Цель исследования заключалась в выявлении эффективности двух подходов для формирования «языковой личности», в соответствии со ФГОС «+++». Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы, а также специальные методы: историографический научной литературы по теме исследования; метод социологического опроса (анкетирования); метод анализа статистических данных и метод педагогического наблюдения. По итогам проведенного эмпирического исследования автор статьи пришел к выводу о том, что оба подхода имеют свои особенности и проблемы, направлены на разные дидактические цели и поэтому должны использоваться поступательно: для формирования базовой языковой культуры необходимо использовать лингвокультурный подход, но для профессиональной деятельности требуется применение интегративного подхода в последующем обучении.

Ключевые слова: иностранный язык, преподавание, лингвокультурный подход, интегративный подход, коммуникативная компетенция

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современной системе российского образования владение иностранным языком на уровне свободного общения является приоритетом для большинства специальностей, что определено как коммуникативная компетенция во ФГОС «+++». Однако при наличии четко определенных компетенций – в том числе межкультурной и коммуникативной, государственный стандарт оставляет на усмотрение преподавателей сами подходы к обучению иностранному языку для достижения поставленной цели – формирования «языковой личности». Отсутствие четко определенных методологических рамок в данном случае обусловлено самой спецификой иностранного языка как вузовской дисциплины: каждый преподаватель подбирает определенные методы преподавания, исходя из характеристик конкретной студенческой аудитории (базовый уровень владения иностранным языком, индивидуальные способности студентов к обучению языкам и т.п.). При этом в научной литературе в последние пять лет особенно активно обсуждается два концептуальных подхода к изучению иностранных языков: лингвокультурный и интегративный. Лингвокультурный подход основан на том, что без знания общей культуры страны изучаемого языка невозможно достичь должного уровня понимания того, что и почему говорят носители языка в различных коммуникативных ситуациях [2, с. 123]. Интегративный подход основан на идее о том, что иностранный язык более глубоко воспринимается и дольше используется в процессе реализации профессиональной деятельности, в частности – в изучении дисциплин по выбранной студентом специальности, преподавание которых ведется на иностранном языке [8, с. 449].

Оба подхода направлены на формирование «языковой личности» (способности говорить, мыслить и реагировать в коммуникативной ситуации на иностранном языке). Однако есть и несколько важных отличий: в рамках интегративного подхода чаще всего используется английский язык как язык международного общения, поскольку подход предполагает активное использование иностранного языка в процессе будущей профессиональной деятельности. Лингвокультурный подход может быть реализован не только с помощью английского, но и любого другого иностранного языка, изучение культуры которого способствует формированию межкультурной и коммуникативной компетенций [4, с. 116]. С этой точки зрения лингвокультурный подход можно оценить как более широкий с позиций формирования «языковой личности».

В то же время, интегративный подход, реализуемый с помощью преподавания специальных дисциплин на иностранном языке, является более широким – по сравнению с лингвокультурным, – в отношении пред-

метной области применения: физика, химия, математика, весь спектр гуманитарных дисциплин можно преподавать на иностранном языке. Можно сказать, что интегративный подход является по своей сути межпредметным, в то время как лингвокультурный позволяет реализовать задачу межкультурной коммуникации. Различия подходов, таким образом, кроются в направленности формирования «языковой личности»: в первом случае нацеленность на профессиональную деятельность (практическая), во втором – общекультурная коммуникативная [10, с. 238]. Лингвокультурный подход требует, в свою очередь, создания учебной языковой среды, содержащей основные культурные коды изучаемой лингвокультуры. Интегративный подход не обязательно должен строиться на принципе создания лингвокультурной среды, поскольку он нацелен на получение конкретных профессиональных знаний по выбранной специальности, а не на изучение культурных кодов [13, с. 5].

Историография исследуемой темы достаточно обширна и включает исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. В частности, концептуальные характеристики лингвокультурного подхода рассматриваются в работах таких авторов, как Е.В. Кириллина и Н.В. Лысанова [1]; Т.В. Михайлова, К.К. Дуйсекова [2]; О.А. Сенаторова [3], О.И. Халупо [4]; Е.Г. Штырлина [5].

Возможностям применения интегративного (интегрированного) подхода к обучению иностранному языку в вузе посвящены труды таких исследователей, как Б. Бердсвелл [6], Б. Коллинз, И. Мис, П. Карли [7], З. Эльмуратова, Х. Джуманазарова, К. Калимбетова [8], З.Д. Эльмуратова, К.К. Халима [9], Б. Феруза-Шарипова [10]. Практическая направленность делает особенно ценными исследования таких авторов, как М.П. Гарсия-Майо [11], Т.Дж. Халли [12], К. Кода, Дж. Ямасита [13] и М. Садыкова [14].

Тем не менее, в современной историографии темы наблюдается нехватка исследований методологического сопоставительного характера, которые могли бы стать основой для выбора преподавателем конкретного подхода, исходя из его эффективности. В настоящей статье предпринимается попытка дополнить существующую исследовательскую базу по изучаемой теме с помощью сопоставительного анализа двух подходов к обучению иностранному языку.

Методы и материалы исследования

Методология исследования включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, дедукция, индукция), а также ряд специальных методов: педагогическое наблюдение, метод социологического опроса (анкетирование), анализ статистических данных. Для выявления эффективности и проблем реализации двух подходов была составлена анкета, включавшая 10 вопросов, каждый из которых оценивался по 10-балльной шкале. Вопросы были сгруппированы по следующим критериям: уровень свободной коммуникации с носителями языка, уровень адекватного понимания речи носителей языка, уровень практического использования в профессиональной деятельности; уровень развития профессиональных знаний путем изучения иностранного языка. Каждый критерий оценивался по 10-ти балльной шкале с привязкой к результатам анкетирования: низкий уровень (1-3 балла); средний уровень (4-6 баллов); высокий уровень (7-10 баллов).

После чего было проведено анкетирование студентов, по каждой из анкет был выведен средний балл, что позволило перевести качественные данные в количественные. Все полученные результаты были обработаны с помощью программы статистического анализа Neural Designer.

Материалами исследования послужили данные анкетирования среди студентов неязыковых вузов в количестве 175 человек (репрезентативная выборка). Неязыковые вузы были выбраны в качестве объекта исследования по той причине, что в них преподавание иностранных языков, как правило, не достигает требуемого во ФГОС уровня. Студенты были распределены по двум группам по 75 человек, в первой группе в процессе экспериментальных занятий был реализован лингвокультурный подход, во второй – интегративный. Контрольная группа составила 25 человек (в данной группе занятия проводились в рамках традиционного подхода).

Результаты исследования

В первой и второй группах после проведения экспериментальных занятий были получены следующие результаты (рис. 1).

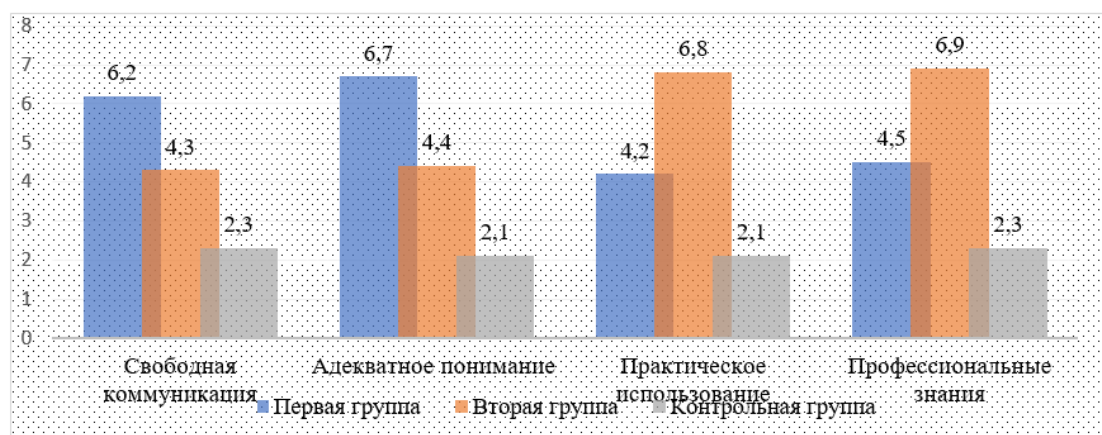


Рис. 1. Оценка эффективности лингвокультурного подхода в группе студентов неязыкового вуза (составлено автором с помощью Neural Designer)

Как показывают данные, приведенные на рис. 1, навыки свободной коммуникации с носителями языка и адекватного понимания речи носителей языка были оценены на высоком уровне, однако навыки практического использования в профессиональной деятельности и развития профессиональных знаний путем изучения иностранного языка были оценены на среднем уровне.

Во второй группе, где был реализован интегративный подход, были получены прямо противоположные результаты: свободная коммуникация и адекватная перцепция остались на среднем уровне, в то время как навыки, связанные с применением иностранного языка для преподавания специальных дисциплин, были оценены на средней уровне.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что интегративный подход более эффективен для профессионального использования иностранного языка в практических целях, в то время как лингвокультурный подход эффективен в отношении формирования общей языковой культуры для практической бытовой коммуникации с носителями языка.

В процессе исследования студенты отметили ряд проблем, которые возникли в ходе экспериментальных занятий.

В первой группе, где был реализован лингвокультурный подход, были отмечены следующие проблемы: сложности понимания культурных кодов страны изучаемого языка (в нашем случае использовался английский язык) не позволили оценить, насколько знание англоязычной культуры может помочь в будущей профессиональной деятельности. Более того, 50% студентов первой группы отметили, что у них возникает лингвобоязнь при общении с носителями языка на бытовом уровне. Для коррекции возникших проблем были проведены специальные занятия по снижению «страха говорения» с помощью деловых игр на иностранном языке.

Во второй группе студентов, где был реализован интегративный подход, была отмечена проблема слабой адекватной коммуникации с носителями языка на общекультурном уровне (в частности – с позиций речевого этикета), которая особенно ярко проявилась при общении с носителями языка при реализации совместной проектной деятельности в ходе экспериментальных занятий. Данная проблема отмечалась у 66% студентов второй группы и была нейтрализована с помощью мини-курса речевого этикета английского языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что два подхода должны дополнять друг друга, поскольку служат различным коммуникативным областям языковой практики.

Выводы

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Лингвокультурный и интегративный подходы нацелены на формирование «языковой личности» в разных направлениях: сферу бытового общения и адекватного коммуникативного поведения и сферу профессиональной деятельности, акцент на которую часто не оставляет места для достаточного изучения культурных кодов страны изучаемого языка.

2. Для формирования полноценной «языковой личности» необходимо применение двух подходов не по отдельности, а в зависимости от поставленных дидактических задач, причем лингвокультурный подход должен быть реализован как базис для интегративного подхода, чтобы они не противоречили, а дополняли друг друга в процессе обучения иностранному языку в силу специфики их направленности на разные дидактические задачи.

Литература

1. Кириллина Е.В., Лысанова Н.В., Протопопова Т.А. Связь национального менталитета и изучения иностранного языка в вузе // Концепт. 2019. № 12. С. 72 – 81.
2. Михайлова Т.В., Дуйсекова К.К. Обучение иностранному языку: лингвокультурологический подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 4. С. 122 – 135.
3. Сенаторова О.А. Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание // Русистика. 2020. № 3. С. 315 – 327.
4. Халупо О.И. Интерпретация базовых лингвокультурных единиц в процессе преподавания иностранного языка в специальных целях // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 115 – 123.
5. Штырлина Е.Г. Концепт как лингводидактическая единица в обучении русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2019. № 4. С. 147 – 150.
6. Birdsell B. Embodied Learning for Foreign Language Education. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/342354165_Embodied_Learning_for_Foreign_Language_Education
7. Collins B., Mees I., Carley P. Learning a Foreign Language. In book: Practical English Phonetics and Phonology. 2019. P. 182 – 207.
8. Elmuratova Z., Djumanazarova X., Kalimbetova K. Integrated approach in teaching a foreign language. ACADEMICIA An International Multidisciplinary Research Journal. 2021. Vol. 11 (1). P. 448 – 452. DOI:10.5958/2249-7137.2021.00078.1
9. Elmuratova Z.D., Xalima K.K. Integrated approach in teaching a foreign language. ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. 2021. Vol. 11 (1). P. 448 – 452. DOI:10.5958/2249-7137.2021.00078.1
10. Feruza-Sharipova B. The main difficulties in learning a foreign language. International Journal on Integrated Education. 2019. Vol. 2 (6). P. 237 – 239.
11. García-Mayo M.P. Learning in foreign language contexts. Language Teaching Research. 2019. Vol. 23 (1). P. 5 – 8. DOI:10.1177/1362168818822387
12. Hally T.J. Learning a Foreign Language. Oxford University Press. 2016. 122 p.
13. Koda K., Yamashita J. An integrated approach to foreign language instruction and assessment. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/329752106_An_integrated_approach_to_foreign_language_instruction_and_assessment
14. Sadikova M. Use of games when learning a foreign language at the university. International Journal on Integrated Education. 2021. Vol. 2. – P. 47-59. DOI:10.47100/conferences.v1i1.104
15. Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Савельева Н.Х., Сорокина Н.И. Обзор традиционных и современных форм обучения иностранному языку в ВУЗе // Обзор педагогических исследований. 2020. Т.2. № 3. С. 105 – 111.

References

1. Kirillina E.V., Lysanova N.V., Protopopova T.A. Svyaz' nacional'nogo mentaliteta i izucheniya inostrannogo yazyka v vuze. Koncept. 2019. № 12. S. 72 – 81.
2. Mihajlova T.V., Dujsekova K.K. Obuchenie inostrannomu yazyku: lingvokul'turologicheskij podhod. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. № 4. S. 122 – 135.
3. Senatorova O.A. Uchebno-prakticheskoe posobie po lingvokul'turologii dlya inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk: koncepciya i sodержanie. Rusistika. 2020. № 3. S. 315 – 327.
4. Halupo O.I. Interpretaciya bazovyh lingvokul'turnyh edinic v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka v special'nyh celyah. Prepodavatel' HKHI vek. 2017. № 4. S. 115 – 123.
5. SHtyrlina E.G. Koncept kak lingvodidakticheskaya edinica v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. Filologiya i kul'tura. 2019. № 4. S. 147 – 150.
6. Birdsell B. Embodied Learning for Foreign Language Education. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/342354165_Embodied_Learning_for_Foreign_Language_Education
7. Collins B., Mees I., Carley P. Learning a Foreign Language. In book: Practical English Phonetics and Phonology. 2019. P. 182 – 207.
8. Elmuratova Z., Djumanazarova X., Kalimbetova K. Integrated approach in teaching a foreign language. ACADEMICIA An International Multidisciplinary Research Journal. 2021. Vol. 11 (1). P. 448 – 452. DOI:10.5958/2249-7137.2021.00078.1

9. Elmuratova Z.D., Xalima K.K. Integrated approach in teaching a foreign language. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*. 2021. Vol. 11 (1). P. 448 – 452. DOI:10.5958/2249-7137.2021.00078.1
10. Feruza-Sharipova B. The main difficulties in learning a foreign language. *International Journal on Integrated Education*. 2019. Vol. 2 (6). P. 237 – 239.
11. García-Mayo M.P. Learning in foreign language contexts. *Language Teaching Research*. 2019. Vol. 23 (1). P. 5 – 8. DOI:10.1177/1362168818822387
12. Hally T.J. *Learning a Foreign Language*. Oxford University Press. 2016. 122 p.
13. Koda K., Yamashita J. An integrated approach to foreign language instruction and assessment. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/329752106_An_integrated_approach_to_foreign_language_instruction_and_assessment
14. Sadikova M. Use of games when learning a foreign language at the university. *International Journal on Integrated Education*. 2021. Vol. 2. – P. 47-59. DOI:10.47100/conferences.v1i1.104
15. Nevraeva N.YU., Kabanov A.M., Savel'eva N.H., Sorokina N.I. Obzor tradicionnyh i sovremennyh form obucheniya inostrannomu yazyku v VUZe. *Obzor pedagogicheskikh issledovanij*. 2020. T. 2. № 3. S. 105 – 111.

*Nikolaeva M.V., Senior Lecturer,
Suslennikova E.E., Senior Lecturer,
Moscow Aviation Institute (National Research University)*

LINGUOCULTURAL AND INTEGRATIVE APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS IN NON-LANGUAGE UNIVERSITIES: ESSENCE, FEATURES, EFFICIENCY

Abstract: the article discusses the problems of application and the effectiveness on two approaches to teaching a foreign language: linguocultural and integrative. The relevance of the research topic is due to the fact that recently in teaching foreign languages there has been a tendency to use various approaches, in addition to the traditional one, but without a preliminary assessment of their effectiveness. The article presents the results of an empirical study conducted to compare and evaluate the effectiveness, as well as to identify the problems of the implementation of linguocultural and integrative approaches for teaching a foreign language to students of non-linguistic challenges. The purpose of the study was to identify the effectiveness of two approaches for the formation of a «linguistic personality», in accordance with the Federal State Educational Standard «+++». The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group, as well as special methods: historiographic scientific literature on the research topic; method of sociological survey (questionnaire survey); statistical data analysis and pedagogical observation. Based on the results of the empirical study, the author of the article concluded that both approaches have their own characteristics and problems, are aimed at different didactic goals and therefore should be used progressively: to form a basic language culture, it is necessary to use a linguocultural approach, but professional activities require the use of an integrative approach in subsequent training.

Keywords: foreign language, teaching, linguocultural approach, integrative approach, communicative competence

*Трошин М.Ю., аспирант,
Педагогический институт им. В.Г. Белинского,
Пензенский государственный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА ТРЕТЬЕГО ЭТАПА)

*«Выражаю особую признательность и огромную благодарность научному руководителю
доктору педагогических наук, профессору Гагаеву Павлу Александровичу за чуткое
руководство и содействие, за бесценный опыт, переданный мне
в процессе научных исследований и чуткое наставничество»*

Аннотация: в данной статье рассматривается обзор взглядов современных ученых (П.И. Пидкасистый, В.К. Буряк, Н.В. Бочкина). Философов (Л.Н. Кочеткова, С.Н. Кочерова, Н.Г. Баранец, А.Н. Чумакова) и педагогов (К.Д. Ушинский, В.Т. Чепиков) рассмотренных в рецензируемом журнале Высшей Аттестационной Комиссией на тему «Формирование самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры (результаты эксперимента второго этапа)» о понятии самостоятельность. Дается анализ научных источников (А.С. Белкин, И.В. Федосова, Н.Б. Ошорова, Т.Д. Марциновская, А.К. Маркова, А.П. Матвеев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) в рассмотрении особенностей младшего школьного возраста. Сообщается о проведенном исследовании констатирующего этапа по выявлению портрета современного младшего школьника в связи с изменениями младшего школьника в двадцать первом веке, на шестой Всероссийской научно-практической конференции в Пензенском государственном аграрном университете. Указана методика по (В.И. Моросановой) в определении особенностей школьников. Очерчивается реализация разработанной программы в соответствии с положениями о возрастных особенностях младших школьников на уроках физической культуры. Рассматривается ряд высказываний с особенностями поведения у младших школьников на уроках физической культуры. Продемонстрированы нами разработанный нониус обработки результатов суждений по особенностям формирования самостоятельности младших школьников на формирующем этапе восемью вопросами и четырьмя ответами. Изображена уровневая шкала особенностей формирования самостоятельности младших школьников на формирующем этапе с бальными показателями. Указан общий уровень высокого, среднего и низкого спектра особенностей формирования самостоятельности у младших школьников этого среза. Приводятся данные в процентах о выявлении особенностей формирования самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры в современной начальной школе, по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: самостоятельность; физическая культура; младший школьник; программа, особенности, показатель

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что перемены, происходящие в нашей стране в последние десятилетия, привели к введению новых федеральных государственных стандартов воспитания младших школьников на уроках физической культуры. Требования в государственных образовательных стандартах к физическому развитию младших школьников отражены в предметной области физической культуры. На уроках физической культуры в начальной школе сможем достичь сформированности самостоятельности у младших школьников.

Самостоятельность – это внутреннее своеобразие, особенность человеческого поведения, где зарождается у младших школьников любовь к своей деятельности и ее результата.

Согласно нашему мнению формирование самостоятельности по выявлению особенностей формирования самостоятельности у младших школьников требует серьезного отношения при подготовке специалистов в области физической культуры.

Цель: формирование самостоятельности у физически развивающихся младших школьников, выявление и обоснование особенностей у младших школьников на уроках физической культуры.

Объект исследования: образовательный процесс в современной начальной школе.

Предмет исследования: особенности формирования самостоятельности у младших школьников на уроках физической культуры в современной школе.

Научная новизна работы заключается в выявлении особенностей формирования самостоятельности обучающихся на уроках физической культуры в современной модернизирующейся школе (рефлексия учеником своего физического развития, рефлексия своей роли в игровой деятельности на уроках физической культуры, ориентационная компетентность в сфере собственного физического и нравственного развития и др.).

Теоретическая значимость

Внесены уточнения в содержание понятия «самостоятельность младшего школьника в условиях усовершенствования образования в российской школе» (самостоятельность как внутреннее своеобразие – особенность поведения в преобладании силы воли и смелости, по получению знаний умений и навыков).

Практическая значимость исследования заключается в подготовке методических рекомендаций для учителей физической культуры по проблемам формирования самостоятельности младших школьников в учебное время (целеполагание, содержание, методы, уровни и др.).

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы при подготовке, переподготовке и повышении квалификации учителей физической культуры работающих с младшим школьным возрастом.

Задачи:

1. Выявление особенности младших школьников, учет которых необходим в процессе формирования личностного качества, как самостоятельность в принятии решений в учебной и внеучебной деятельности.

2. Рассмотреть реализацию программы в соответствии с положениями: возрастных особенностей младших школьников и современных понятиях о самостоятельности.

3. Рассмотреть ход научного эксперимента по выявлению особенностей формирования самостоятельности в высоком, среднем и низком уровнях с его результатами.

Методы исследования представлены в научной статье [12].

Метод прогнозирования.

Литературный обзор

Рассматривая взгляды современных ученых о понятии «самостоятельность» как поиске знаний, их осмысления, закрепления, формирования и развития умений и навыков (П.И. Пидкасистый) [10], укажем, что последняя в их трактовке есть одна из качественных характеристик интеллектуальной активности (В.К. Буряк) [3]. Самостоятельность развивается как стержневое, интегральное качество личности, проявляющееся в различных видах деятельности (Н.В. Бочкина) [2].

Рассмотрев точки зрения в определении самостоятельности современными учеными [10, 3, 2]. Философами и педагогами [11]. Мы не можем не обратить внимания на особенности младшего школьного возраста.

Младшее школьное детство – это период (7-11 лет) развития индивидуально-психологических особенностей человека и формирования основных социально-нравственных качеств личности (А.С. Белкин) [1]. Младший школьник открыт для ценностных ориентаций (И.В. Федосова) [15]. Ему (младшему школьнику) внимательны обращения к себе со стороны взрослых и сверстников. В начальной школе происходит становление личности (Н.Б. Ошорова) [9]. Личность открывается воздействиям извне. Возраст младшего школьника, как отмечается, характеризуется низкой тревожностью и средним уровнем агрессивности (Т.Д. Марциновская) [6], комплиментарным восприятием учителя и его оценок (А.К. Маркова) [5], быстрой сменой эмоциональной активности (А.П. Матвеев) [7], овладением рационально – размышляющим сознанием и мышлением (В.В. Давыдов) [4] и чувства взрослости (Д.Б. Эльконин) [16].

Приведенное свидетельствует об особой актуальности и значимости формирования самостоятельности в указанной возрастной группе. В начальной школе «показана» работа по формированию у детей искомой реальности.

В рамках представляемого исследования разработан вопросник и проведено анкетирование в ряде школ с целью выявления портрета современного младшего школьника (констатирующий эксперимент) [13].

Для определения особенностей школьников В.И. Моросановой разработана опросная многошкальная методика «Стиль саморегуляции поведения». Особое место в шкале опросника занимает шкала «самостоятельность» [8].

Эксперимент осуществлялся на основе реализации разработанной в соответствии с выше приведенными положениями программы.

Программа предполагала конкретное наполнение занятий обучающихся по физической культуре, обращение педагога к определенным формам и видам проведения занятий, опору на выверенную критериальную базу оценки эффективности деятельности педагога. Программа ориентировала педагога на осуществление коррекционных действий по формированию у обучающихся рефлексии своего поведения на уроках физической культуры и осуществления на основе это необходимых учебных шагов. Программа

включала в себя компонент адресной работы с родителями по искомой проблеме (лектории, консультации, совместные мероприятия и пр.).

Программа – и в этом ее отличительная особенность – явилась результатом общей работы субъектов организации процесса формирования самостоятельности младших школьников на занятиях физической культуры (руководства школы, педагогического коллектива, учителей физической культуры, родителей).

Результаты

Задачей третьего этапа получить данные о выявлении особенностей формирования самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры в современной школе по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Самостоятельность – определяет развитие корректировочной независимости.

Высокие значения показателей в 25-32 балла (табл. 2) по уровневой шкале самостоятельности подтверждает независимость, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу в соответствии выдвинутой цели, контролировать ее ход выполнения, думать и оценивать как межинтервальные, так и конечные результаты своей деятельности на уроках физической культуры. Среднее значение, интервальное между низким и высоким уровнем которое равняется от 16 до 24 баллов (табл. 2). Младшие школьники с низкими показателями в 8 баллов считаются, зависимыми от окружающих, и их мнения оценочного вердикта (табл. 2).

В связи с тем, что тест разработан для учащихся от 14 лет и старше, состоящий из 6 шкал и 46 утверждений, мы для нашей возрастной группы использовали только шкалу «самостоятельность» из 8 утверждений. Что применительно к возрасту начальной школы.

Рассмотрим ряд высказываний с особенностями поведения: Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему»; Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей; Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают; Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей; Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте; Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам; Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях; Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Соответственно предлагалось четыре варианта ответа (А. «Верно», Б. «Пожалуй, верно», В. «Пожалуй, неверно», Г. «Неверно»), за четвертый вариант ответа мы ставили один бал, так как младший школьник старался, прикладывал свои усилия, самостоятельно думал, отвечая на утверждения.

Обработка результатов проводилась по разработанной нами шкале представленной в (табл. 1) и в уровневой (табл. 2).

Таблица 1

Нониус обработки результата суждений по особенностям формирования самостоятельности младших школьников на формирующем этапе.

вопросы	Оценка за 1 ответ	Оценка за 2 ответ	Оценка за 3 ответ	Оценка за 4 ответ
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	4	3	2	1
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
Общ. результ.	32	24	16	8

Во второй таблице представлены уровни самостоятельности с общими результатами.

Таблица 2

Уровневая шкала особенностей формирования самостоятельности младших школьников на формирующем этапе

Уровни	Баллы
Высокий	25-32
Средний	16-24
Низкий	8-15

Нами были полученные данные по выявлению особенностей формирования самостоятельности высокого, среднего и низкого уровня искомой реалии при учете критериев сформированности самостоятельности у младших школьников на уроках физической культуры в начальной школе.

Оценка уровня самостоятельности младших школьников в первой экспериментальной группе третьего среза на высоком уровне составило 28,57%, в среднем уровне 62,86% и низкий уровень 8,57%. В сравнении с первым срезом [14], высокий уровень третьего среза выше на 28,57%, средний уровень тоже выше с разницей 45,72% а в низком уровне показатель больше в первом срезе чем в третьем с разницей 74,29%.

Во второй экспериментальной группе оценка уровня самостоятельности младших школьников третьего среза в высоком уровне составили 5,72% в среднем 71,43% а в низком 22,85%. В сравнении с первым срезом [14], высокий уровень третьего среза выше на 5,72%, средний уровень ниже в первом срезе с разницей в 28,57% и в низком уровне показатель меньше в третьем срезе с разницей 34,29%.

Рассмотрев сравнения первой и второй группы первого среза с третьим срезом, перейдем к рассмотрению сравнения первой и второй группы третьего среза.

У первой экспериментальной группы третьего среза высокий уровень выше, чем у второй экспериментальной группы с разницей 22,85%, в среднем уровне выше показатель у второй экспериментальной группы, разница составила 8,57%, и показатели низкого уровня ниже у первой экспериментальной группы с разницей 14,28%.

Общий показатель уровня самостоятельности у младших школьников экспериментальных групп первого среза [14], в высоком уровне преобладание на 17,14% в третьем срезе, показатели среднего уровня ниже в первом срезе с разницей 37,14% и оценка низкого уровня ниже в третьем срезе, разница составляет 54,28%.

Общий показатель третьего среза, по выявлению особенностей формирования самостоятельности младших школьников в современной школе имеет не плохой процент в отличие от первого среза, где общий уровень самостоятельности младших школьников был равен нулю [14]. А также высокий процент в среднем уровне третьего среза и низкий процент в низком уровне третьего среза по отношению к первому срезу.

Показатели в обобщенном виде в выявлении особенностей формирования самостоятельности у учеников начальной школы на формирующем этапе третьего среза представлены в (табл. 3).

Таблица 3

Общий показатель уровня особенностей формирования самостоятельности младших школьников (третий срез)

Школьники	Высокий	средний	низкий
Общее количество 70 детей	12	47	11
Общее количество детей в (%)	17,14	67,14	15,72

Исходя из выше представленных данных, можем предположить, в дальнейшем исследовании, возможен прирост показателей по выявлению особенностей формирования самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры.

Обсуждение

Основные результаты исследования озвучивались в виде докладов на научно-практических конференциях различного уровня: всероссийских:

– Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: История и современность: сб. статей VI Всероссийской научно-практической конференции – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет «Портрет современного младшего школьника»;

– Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: История и современность: сб. статей VII Всероссийской научно-практической конференции – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет «Формирование самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры (результаты эксперимента)».

– А также в 1 статье международного уровня и в статье рецензируемого издания ВАК.

Заключение

Выявлены возрастные особенности формирования самостоятельности у младших школьников на уроках физической культуры. Рассмотрели реализацию разработанной программы в соответствии с положениями о возрастных особенностях младших школьников на уроках физической культуры и взгляда современников на понятие самостоятельность. Третий срез научного эксперимента показал положительные результаты о выявлении особенностей формирования самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры в современной школе по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Литература

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
2. Бочкина Н.В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. СПб., 1991. 16 с.
3. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности // Педагогика 2007. № 8.
4. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Издательство: Просвещение, 1993. 192 с.
6. Марциновская Т.Д. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Т.Д. Марциновской. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 336 с.
7. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 248 с.
8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. В.И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. М.: Издательство Наука, 2010. – 519 с.
9. Ошорова Н.Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования: дис. ... на соиск. ученой степени кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2001. 196 с.
10. Пидкасистый П.И. Педагогика учеб. пособие для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2012. 11 с.
11. Трошин М.Ю. Формирование самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры (результаты эксперимента второго этапа) // Вестник педагогических наук: Белгород, 2021 № 5. С. 217 – 223.
12. Трошин М.Ю. Методы формирования самостоятельности у младших школьников на уроках физической культуры // Вопросы педагогики: М.: «Институт стратегических исследований», 2020. № 7-2 С. 163 – 167.
13. Трошин М.Ю. Портрет современного младшего школьника // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: История и современность: сб. статей VI Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 197 – 201.
14. Трошин М.Ю. Формирование самостоятельности младших школьников на уроках физической культуры (результаты эксперимента) // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: История и современность: сб. статей VII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2021. С. 226 – 231.
15. Федосова И.В. Формирование ценностных ориентаций младших школьников // Начальная школа, 2017. № 6.
16. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред. Сост. Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.

References

1. Belkin A.S. Osnovy vozzrastnoj pedagogiki: echeb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. 192 s.
2. Bochkina N.V. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya samostoyatel'nosti shkol'nika: avtoref. dis. ... na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk. SPb., 1991. 16 s.
3. Buryak V.K. Aktivnost' i samostoyatel'nost' uchashchihsya v poznavatel'noj deyatel'nosti. Pedagogika 2007. № 8.

4. Davydov V.V. Lekcii po obshchej psihologii: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. 176 s.
5. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: Kn. dlya uchitelya. M.: Izdatel'stvo: Prosveshchenie, 1993. 192 s.
6. Marcinovskaya T.D. Vozrastnaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. Obrazovaniya, pod red. T.D. Marcinovskoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011. 336 s.
7. Matveev A.P. Metodika fizicheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole: ucheb. posobie dlya stud. sred. spec. ucheb. zavedenij. M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003. 248 s.
8. Morosanova V.I. Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka. V.I. Morosanova; In-t psihologii Ran; Psihologicheskij in-t RAO. M.: Izdatel'stvo Nauka, 2010. – 519 s.
9. Oshorova N.B. Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov v usloviyah lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya: dis. ... na soisk. uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Ulan-Ude, 2001. 196 s.
10. Pidkasistyj P.I. Pedagogika ucheb. posobie dlya bakalavrov. pod red. P.I. Pidkasistogo. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2012. 11 s.
11. Troshin M.YU. Formirovanie samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov na urokah fizicheskoy kul'tury (rezul'taty eksperimenta vtorogo etapa). Vestnik pedagogicheskikh nauk: Belgorod, 2021 № 5. S. 217 – 223.
12. Troshin M.YU. Metody formirovaniya samostoyatel'nosti u mladshih shkol'nikov na urokah fizicheskoy kul'tury. Voprosy pedagogiki: M.: «Institut strategicheskikh issledovanij», 2020. № 7-2 S. 163 – 167.
13. Troshin M.YU. Portret sovremennogo mladshego shkol'nika. Filosofiya obrazovaniya v otechestvennoj kul'turno-istoricheskoy tradicii: Istoriya i sovremennost': sb. statej VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2020. S. 197 – 201.
14. Troshin M.YU. Formirovanie samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov na urokah fizicheskoy kul'tury (rezul'taty eksperimenta). Filosofiya obrazovaniya v otechestvennoj kul'turno-istoricheskoy tradicii: Istoriya i sovremennost': sb. statej VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2021. S. 226 – 231.
15. Fedosova I.V. Formirovanie cennostnyh orientacij mladshih shkol'nikov. Nachal'naya shkola, 2017. № 6.
16. El'konin D.B. Detskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij. Red. Sost. B.D. El'konin. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 384 s.

*Troshin M.Yu., Postgraduate,
Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky,
Penza State University*

FORMATION OF INDEPENDENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS (RESULTS OF THE THIRD STAGE EXPERIMENT)

Abstract: this article reviews the views of contemporary scholars (P.I. Pidkasisty, V.K. Buryak, N.V. Bochkina). Philosophers (L.N. Kochetkova, S.N. Kocherova, N.G. Baranets, A.N. Chumakova) and teachers (K.D. Ushinsky, V.T. Chepikov) discussed in the reviewed journal of the Higher Attestation Commission "Formation of independence of junior schoolchildren at physical education lessons (results of the second stage experiment)" about the concept of independence. The analysis of scientific sources (A.S. Belkin, I.V. Fedosova, N.B. Oshorova, T.D. Martsinovskaya, A.K. Markova, A.P. Matveev, V.V. Davidov, D.B. Elkonin) in consideration of the features of the younger school age. It is reported on the conducted research of the ascertaining the portrait of the modern junior school student in connection with the changes of the junior school student in the twenty-first century, at the sixth All-Russian Scientific and Practical Conference at Penza State Agrarian University. The technique according to (V.I. Morosanova) in determining the characteristics of schoolchildren is specified. The realization of the developed program according to the provisions of age features of younger schoolchildren at the lessons of physical education is outlined. A number of statements with features of behavior of younger schoolchildren at lessons of physical education is considered. We demonstrate the developed nonius of processing the results of judgments on the features of the formation of independence of junior schoolchildren at the formative stage with eight questions and four answers. The level scale of the peculiarities of formation of independence of junior schoolchildren at the formative stage with the ball indicators is depicted. The general level of high, average and low spectrum of features of formation of independence among elementary schoolchildren of this cut-off is indicated. The data in percents on revealing of features of formation of independence of elementary schoolchildren at the lessons of physical training at modern elementary school, on three levels are resulted: high, average and low.

Keywords: independence, physical education, junior school student, program, features, indicator

*Шилина Н.В., старший преподаватель,
Кочеткова Л.Г., преподаватель,
Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний России*

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ

Аннотация: происходящие изменения в образовательной системе направлены на гуманизацию, коммуникативную культуру, что представляет собой обмен культурными ценностями в международной жизни. Изучение культуры народов изучаемого языка становится необходимым, а формы культурного взаимодействия являются более актуальными. Изучение иностранных языков можно отнести к одному из способов решения этой проблемы. Владение иностранным языком как средством общения обеспечивает доступ к культуре и социальному опыту других народов, а также широкий спектр возможностей для межкультурного взаимодействия. Актуальность проблемы формирования рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний обусловлена социальным заказом общества, который отражен в Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года.

Ключевые слова: рефлексивный компонент, компетенция, формирование, курсанты, интерактивные технологии обучения, уровни сформированности

В процессе формирования рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов нами была организована специальная форма обучения, предполагающая активность обучающихся на занятии, развитие профессиональных и коммуникативных умений и навыков.

Интерактивные технологии обучения выступили основным средством при формировании рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов, так как они позволяют приблизить создавшуюся ситуацию к реальной действительности и развивают необходимые качества: самостоятельность, ответственность, мотивируют к познавательной и творческой деятельности.

Наше исследование направлено на проведение опытно-экспериментальной работы, в процессе которой происходит формирование рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов с использованием интерактивных технологий обучения.

В опытно-экспериментальной работе основополагающими методологическими подходами выступили:

- деятельностный, позволяющий раскрыть сущность взаимодействия курсантов и преподавателей в процессе формирования рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции обучающихся (А.А. Вербицкий [3], А.Н. Леонтьев [4], С.Л. Рубинштейн [6] и др.);

- социокультурный, способствующий подготовке обучающихся к межкультурному взаимодействию, развитию толерантного отношения и эмпатии в отношении к представителям иноязычной культуры (А.Л. Бердичевский [1], И. Л. Бим [2], Н.Н. Ярошенко [13] и др.);

- личностно-ориентированный подход, позволяющий создать определенные условия развития рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов, принимая во внимание индивидуальные и личностные особенности обучающихся (Т.И. Шамова [7], П.М. Эрднеев [12] и др.).

Основные положения лингвострановедческого подхода, обеспечивающего целостное представление о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, учтены нами в рамках социокультурного подхода, который, в частности, предполагает использование полученных обучающимися лингвострановедческих знаний для их подготовки к межкультурному взаимодействию.

Составляющими рефлексивного компонента социокультурной компетенции мы определили уровень эмпатии и толерантного отношения к представителям культуры изучаемого языка. Для определения сформированности указанных составляющих нами была использована «Методика диагностики уровней сформированности толерантности у обучающихся» П.В. Степанова, представляющая собой ряд вопросов, предполагающих подтверждение согласия обучающихся (согласны или нет) с предложенным утверждением. Данные утверждения содержат в скрытой форме проявление толерантности к представителям иноязычной культуры. Нами были определены следующие критерии:

- «высокий уровень, предполагающий признание равных прав, положительное отношение к отличиям представителей другой социокультурной среды; проявляется в способности извлекать ценное для себя в

ином культурном пространстве, умении избегать конфликтных ситуаций, стереотипов в отношении другого культурного сообщества;

- средний уровень предполагает признание прав, принципа равенства представителей других культур, не зависимо от их национальной принадлежности, при выраженном неприятии некоторых социокультурных групп;

- низкий уровень проявляется в признании культурного многообразия, положительном отношении к разнообразным социокультурным группам, склонности разделять предрассудки в отношении представителей иной социокультурной среды и использовать стереотипы в отношении другого культурного сообщества» [9, с. 79].

После проведения данной диагностики мы получили следующие результаты. Количество курсантов, обладающих высоким уровнем сформированности толерантного отношения к представителям иноязычной культуры составило 29,3%, средним уровнем – 49,8%, низким уровнем – 20,9%. Графически представлено на рис. 1.

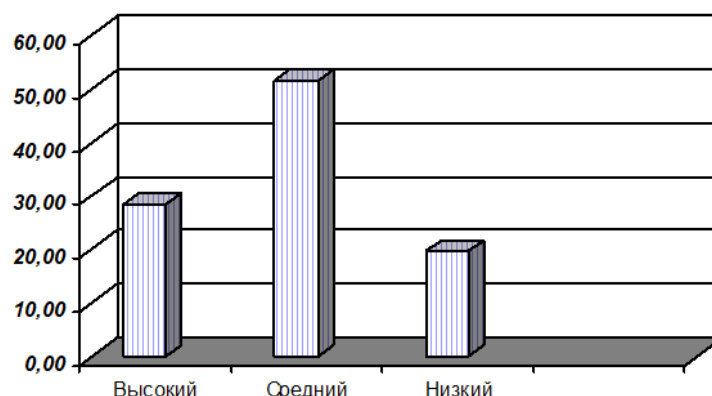


Рис. 1. Результаты тестирования до проведения опытно-экспериментальной работы

Следующая составляющая рефлексивного компонента социокультурной компетенции курсантов – эмпатия. Критериями сформированности выступили следующие уровни:

- «высокий, проявляющийся в чуткости, сострадании, сочувствии, способности понять эмоциональное состояние другого человека, стремлении оказать помощь;

- средний, характеризующийся способностью понимать эмоциональное состояние другого человека, сочувствием, состраданием без их внешнего проявления;

- низкий, характеризующийся отсутствием сочувствия, сострадания, понимания и принятия чувств представителей другого социокультурного пространства» [8, с. 239].

Эмпатические способности курсантов мы определяли при помощи тестирования А. Мехрабиана, Н. Эпштейна. Тестирование предполагало прочтение заданных утверждений и выражение своего согласия либо несогласия с ним, учитывая конкретную ситуацию.

Результаты тестирования показали, что 28,6% курсантов обладают высоким уровнем, 44,7% – средним, 26,7% – низким уровнем сформированности эмпатии по отношению к представителям иноязычной культуры (рис. 2).

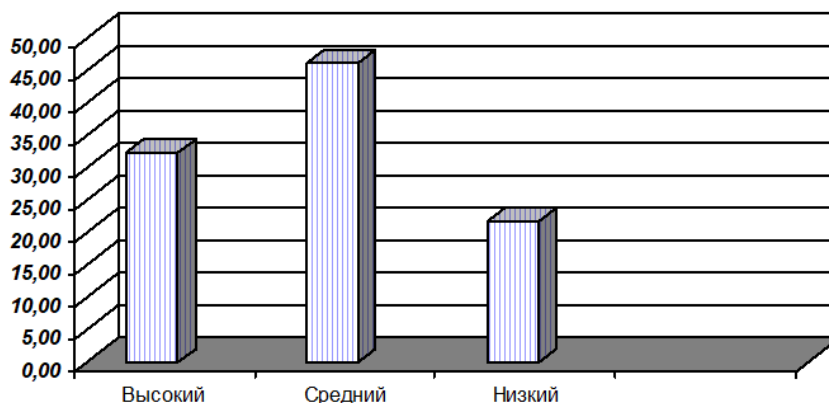


Рис. 2. Результаты тестирования до проведения опытно-экспериментальной работы

Мы получили исходные данные сформированности рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов, которые свидетельствуют о его недостаточном развитии (большинство курсантов обладают средним уровнем).

Для его развития мы использовали интерактивные технологии обучения на занятиях. Учебно-тематический план предполагал занятия по темам: «Право. Виды права», «Судебная деятельность», «Профессиональная деятельность юриста», в рамках которых обучающиеся познакомились со сходствами и различиями в правоохранительной системе зарубежных стран и своей страны. Использование интерактивных технологий обучения предполагало вовлечение курсантов в обсуждение, анализ тем, связанных с будущей профессией. При этом проявляя толерантное отношение к социокультурным различиям и эмпатию.

Проанализировав научную литературу, мы выявили интерактивные технологии, которые в большей мере способствовали развитию рефлексивного компонента – дискуссию, анализ ситуаций (кейс-стади) и др. Данные технологии способствовали формированию рефлексивного компонента: готовности ответственно и обоснованно принимать решения, способности креативно мыслить, действовать объективно и в соответствии со сложившейся ситуацией, «уметь организовывать работу строго по плану и т. д.» [10, с. 134].

Примером могут послужить следующие задания:

– дискуссии:

1. Argue your opinion on the issue «Become or are born a criminal?».

Provide arguments to support your point of view. Use an active vocabulary on the subject you learned.

2. Are alternatives to life imprisonment needed?

Express your opinion on this issue. Divide into groups. One group offers alternatives to life imprisonment. Others refute these proposals. Record your statements.

3. The released defendant needs rehabilitation or is already ready for life in society. Find arguments for and against.

– кейс-стади:

1. Draw up a plan of action for the lawyer and his client.

The algorithm should contain suggestive questions, drawing up a protocol.

2. Your task is to prepare a jury speech in defense of the offender.

The evidence confirms his innocence.

3. Review the law system in the United Kingdom and Russia.

Write in two columns the similarities and differences in the branches of law. Use the vocabulary learned at the lessons.

4. The judicial system of Great Britain has a pyramidal appearance. What is this expressed in. Do a detailed analysis of the UK judicial system.

Use the tutorial information.

Повторная диагностика сформированности рефлексивного компонента показала, что 54,6% курсантов обладают высоким уровнем сформированности толерантности, 28,6% обладают средним уровнем и 16,8% – низким уровнем сформированности толерантности (рис. 3).

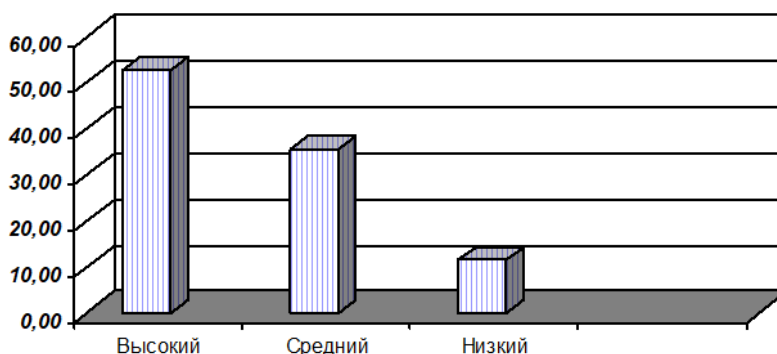


Рис. 3. Результаты тестирования после проведения опытно-экспериментальной работы

Полученные результаты повторного тестирования (по методике А. Мехрабиана, Н. Эпштейна) свидетельствуют о повышении высокого уровня сформированности эмпатии обучающихся (56,9% – высокий уровень, 29,6% – средний уровень, 13,5% – низкий уровень).

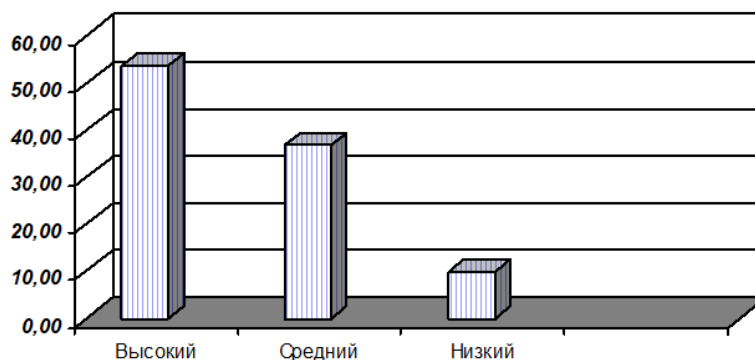


Рис. 4. Результаты тестирования после проведения опытно-экспериментальной работы

Проведенная опытно-экспериментальная работа свидетельствует о положительном влиянии интерактивных технологий обучения на процесс формирования рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов.

Таким образом, возможности интерактивных технологий в процессе развития рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов определяются как педагогические условия, необходимые для профессионального общения за счет диалога, определяющие успех взаимодействия между курсантами и курсантами и преподавателями, оказывающие влияние на формирование рефлексивного компонента иноязычной социокультурной компетенции.

Интерактивные технологии обучения способствуют повышению активности обучающихся, мотивируют познавательную деятельность, что позволяет развивать рефлексивный компонент иноязычной социокультурной компетенции курсантов [5].

Литература

1. Бердичевский А.Л., Соловьева Н.Н. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностранные языки в школе. 1993. № 6. С. 12 – 15.
2. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11 – 15.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1975. 121 с.
5. Пешня И.С. Интерактивные технологии обучения как средства развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза: дис. ... канд. наук. Иркутск, 2005. 176 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
7. Шамова Т.И., Ильина И.В. Технология управления развитием субъектности учителя в условиях общеобразовательного учреждения // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса. Москва: Прометей, 2008. С. 133 – 148.
8. Шилина Н.В. Иноязычная социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. № 1 (39). С. 238 – 241.
8. Шилина Н.В. Анализ уровня сформированности компонентов иноязычной социокультурной компетенции у обучающихся // Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 78 – 82.
9. Шилина Н.В., Аксенова Г.И. Критерии сформированности иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России // Психолог и современный мир. Тамбов: Принт-Сервис, 2018. С. 133 – 136.
10. Шилина Н.В., Аксенова Г.И. Формирование деятельностного компонента иноязычной социокультурной компетенции курсантов // Современный ученый. 2020. № 6. С. 94 – 99.

11. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Москва: Просвещение, 1986. 246 с.
12. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория. Москва: МГУКИ, 2000. 204 с.

References

1. Berdichevskij A.L., Solov'eva N.N. Dialog kul'tur na urokah rodnogo i inostrannogo yazykov. Inostrannye yazyki v shkole. 1993. № 6. S. 12 – 15.
2. Bim I.L. Lichnostno-orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly. Inostrannye yazyki v shkole. 2002. № 2. S. 11 – 15.
3. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. Moskva: Vysshaya shkola, 1991. 207 s.
4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. Moskva: Politizdat, 1975. 121 s.
5. Peshnya I.S. Interaktivnye tekhnologii obucheniya kak sredstva razvitiya professional'noj kompetentnosti kursanta voenizirovannogo vuza: dis. ... kand. nauk. Irkutsk, 2005. 176 s.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1989. T. 1. 488 s.
7. SHamova T.I., Il'ina I.V. Tekhnologiya upravleniya razvitiem sub"ektnosti uchitelya v usloviyah obshcheo-brazovatel'nogo uchrezhdeniya. Teoriya i praktika realizacii kompetentnostnogo podhoda v upravlenii razvitiem sub"ektov obrazovatel'nogo processa. Moskva: Prometej, 2008. S. 133 – 148.
8. SHilina N.V. Inoyazychnaya sociokul'turnaya kompetenciya kak komponent kommunikativnoj kompetencii kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN Rossii. Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2017. № 1 (39). S. 238 – 241.
8. SHilina N.V. Analiz urovnya sformirovannosti komponentov inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii u obuchayushchihsya. Mir nauki. 2018. T. 6. № 6. S. 78 – 82.
9. SHilina N.V., Aksenova G.I. Kriterii sformirovannosti inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN Rossii. Psiholog i sovremennyy mir. Tambov: Print-Servis, 2018. S. 133 – 136.
10. SHilina N.V., Aksenova G.I. Formirovanie deyatel'nostnogo komponenta inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii kursantov. Sovremennyy uchenyj. 2020. № 6. S. 94 – 99.
11. Erdniev P.M. Ukrupnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike. Moskva: Prosveshchenie, 1986. 246 s.
12. YAroshenko N.N. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': paradigmy, metodologiya, teoriya. Moskva: MGUKI, 2000. 204 s.

*Shilina N.V., Senior Lecturer,
Kochetkova L.G., Lecturer,
Academy of Law and Management
Federal Penitentiary Service of Russia*

EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF REFLEXIVE COMPONENT OF FOREIGN- LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Abstract: the changes in the educational system are aimed at humanization, communicative culture, which is the exchange of cultural values in international life. Learning the culture of the peoples of the language being studied becomes necessary, and forms of cultural interaction are more relevant. The study of foreign languages can be attributed to one of the ways to solve this problem. Knowledge of foreign language as a means of communication provides access to the culture and social experience of other peoples, as well as a wide range of opportunities for intercultural interaction. The relevance of the problem of forming a reflexive component of foreign-language socio-cultural competence of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service is due to the social order of society, which is reflected in the Concept for the Development of the Penal Correction System of the Russian Federation until 2020.

Keywords: reflexive component, competence, formation, cadets, interactive learning technologies, levels of formation

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

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОГУЛКЕ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы формирования музыкально-сенсорных способностей детей дошкольного возраста на прогулке посредством педагогической анимации. Проанализировано психолого-педагогическая литература по проблеме исследования: раскрыли сущность музыкально-сенсорных способностей и их структуру, определили особенности формирования музыкально-сенсорных способностей детей дошкольного возраста, обосновали педагогическую анимацию на прогулке как средство формирования музыкально-сенсорных способностей старших дошкольников. Раскрыт комплекс музыкальных анимационных мероприятий на прогулке для формирования музыкально-сенсорных способностей у детей, определена динамика влияния комплекса анимационных мероприятий на прогулке на процесс формирования музыкально-сенсорных способностей детей шестого года жизни. Использование музыкальных анимационных мероприятий на прогулке позволило повысить уровни музыкально-сенсорных способностей. Научное обоснование и экспериментальная проверка доказали эффективность использования педагогической анимации на прогулке как средства формирования музыкально-сенсорных способностей старших дошкольников. Авторами предложен комплекс анимационных мероприятий на прогулке. В программе формирующего эксперимента были использованы такие формы музыкального досуга, как музыкальный час, музыкальная викторина и музыкальный мастер-класс, цель которых была повысить уровень знаний о мелодии, ритме и различных музыкальных инструментах, а также формировать умения сопоставлять услышанную музыку с конкретным художественным образом.

Ключевые слова: музыкально-сенсорные способности, педагогическая анимация, дети дошкольного возраста, анимационные мероприятия

Дошкольное детство является важнейшим периодом формирования личности. От того, насколько полноценно и всесторонне будет развиваться ребенок в этот отрезок времени, зависит его успех при обучении в школе и вузе, становление в будущей профессии, а также его благополучие в обществе. Переход от авторитарных установок к субъект-субъектному взаимодействию в образовательном пространстве способствует развитию творческого мышления и способностей у детей. В теории и практике дошкольной педагогики огромное внимание уделяется воспитанию творческого восприятия ребенком окружающей среды, а кроме того, активности и самостоятельности. Формирование творческой личности является одной из важнейших задач педагогики на данный момент. Формирование музыкально-сенсорных способностей у детей дошкольного возраста соответствует одной из главных задач дошкольного воспитания, которая отражена в Законе РФ «Об образовании», а именно – формирование общей культуры.

Проблеме музыкальных способностей было посвящено множество исследований таких известных ученых, как Б.М. Теплов [9], Н.А. Ветлугина [1], О.П. Радынова [7], А.Н. Зимина [3], К.В. Тарасова [8] и др. На сегодняшний день проблемой музыкально-сенсорных способностей занимаются такие ученые, как Г.П. Овсянкина [6], С.Г. Корлякова [5], А. Л. Готсдинер [2].

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и в жизни.

В комплекс анимационных мероприятий на прогулке включены такие формы досуга, как музыкальный час, музыкальный мастер-класс, музыкальная викторина, танцевальный флешмоб и дискотека. Все они направлены на решение разнообразных задач по формированию музыкально-сенсорных способностей в зависимости от своего содержания: формирование чувства ритма и воплощение музыкального образа – дискотека и танцевальный флешмоб, обогащение знаний детей об основных средствах музыкальной выразительности и сопоставление музыкальных произведений с художественными образами – музыкальный час и музыкальный мастер-класс и музыкальная викторина.

Как мы видим в последних трех формах реализуется работа по формированию музыкально-сенсорных способностей по первому и второму критерию, в первых двух – по третьему критерию. Смешанное чередование этих форм, содержащих различные цели по трем критериям, обеспечивает комплексное воздействие

на развитие всех аспектов музыкально-сенсорных способностей дошкольников, то есть знаниевого и деятельностного их компонентов.

Также различие содержания анимационных мероприятий поддерживает высокий интерес детей к совместной досуговой деятельности с педагогом. Периодичность проведения анимационных мероприятий (1 раз в 2 недели) обусловлена необходимостью тщательной проработки хода сценария, его содержания, материально-технического обеспечения и методических приемов, которые будут использоваться педагогом в процессе педагогической анимации.

При разработке любого сценария также необходимо учитывать возможность вариативного изменения его хода с учетом того, что педагогическая анимация предусматривает участие ребенка как субъекта совместной деятельности с ориентацией на его интересы и стремления в музыкально-творческой деятельности.

Также отметим важность сохранения эффекта эмоциональной новизны досуга, так как более частое проведение музыкальных досуговых мероприятий, по мнению Н.В. Ключевой, может снизить эмоциональную восприимчивость интерес у детей к деятельности [4].

Далее проанализируем методику проведения анимационных мероприятий на прогулке в старшей группе детского сада. Все анимационные программы на прогулке имеют приблизительно одинаковую структуру, которая включает в себя три этапа:

- организационный, цель которого состоит в создании педагогом мотива совместной деятельности, атмосферы дружелюбия и принятия целей деятельности детей и педагога аниматора;
- основной, на котором реализуется содержание досугового взаимодействия (пение, танцевально-ритмические упражнения, выполнение игровых заданий и т.д.);
- результативно-рефлексивный или этап подведения итогов, на котором дети выражают свое отношение к деятельности, а педагог-аниматор отмечает активность всех участников и награждает призами.

Результатом также может выступать продукт совместной деятельности – плакат, танцевальный или вокальный номер, театральная мини-постановка.

При подведении итогов важно, чтобы никто из детей не чувствовал эмоциональный дискомфорт. Согласно данной структуре мы разработали десять сценариев анимационных мероприятий на прогулке для детей старшего дошкольного возраста с учетом задач по формированию музыкально-сенсорных способностей, ориентируясь на результаты диагностического исследования по трем критериям.

Рассмотрим методику проведения различных форм педагогической анимации с детьми на прогулке в контексте нашего формирующего эксперимента.

Сценарий дискотеки «Вечеринка у клоуна Няши» был составлен с учетом того, что такая форма взаимодействия педагога с группой проводится впервые, поэтому целью данного мероприятия стало приобщение детей к музыкальному досугу, их раскрепощение в общении со знакомым персонажем Клоуном. Данную роль берет на себя педагог, переодетый в костюм клоуна. Участие детей в данном мероприятии способствует формированию умения воплощать музыкальный образ в движении и развитию чувства ритма.

Дискотека «Танцевальная шляпа» запланирована на конец формирующего эксперимента, соответственно, цель данного мероприятия заключается в выработке навыков самостоятельного подбора содержания досуга и его реализация.

Таким образом, детям дается больше свободы в выборе музыкальной деятельности (пении, музицировании или танце), а ведущий становится соучастником и помощником в обеспечении культурного детского досуга.

Организационный этап дискотеки состоит из сюрпризного момента, который достигается внезапным звучанием фанфар или музыкальных композиций на групповой площадке, а также появлением неожиданного гостя, который просит ребят устроить настоящий праздник на групповой площадке.

Содержание мероприятия насыщено танцевальными композициями в порядке усложнения. Сначала эта деятельность может носить подражательный характер, а потом, используя метод соревнования, ведущий стимулирует детей к танцевальному творчеству.

Для максимального эмоционального раскрепощения детей следует использовать музыкальные фрагменты из популярного мультипликационного сериала «Фиксики» (авторы Г.Васильев и А.Симонова), серии танцевальных видео-роликов «Кукутики», танцевальные композиции, заимствованные из анимационных программ отелей разных стран.

Для обогащения музыкального опыта также используются фрагменты музыки народов мира (латино-американская композиция «Ламбада», «Грузинская танцевальная», р.н.п. «Калинка» и т.д.).

Кульминация дискотеки – это завершающий общий танец совместно с аниматором в кругу с использованием мыльных пузырей, нарезных ленточек или воздушных шаров. Такой прием привносит атмосферу

праздника и веселья в любое мероприятие и помогает детям почувствовать единство детской группы и аниматора.

Таким образом, дискотека как форма музыкально-танцевального досуга направлена на решение задач по формированию умений воплощать музыкальный образ (в движении, подборе музыкального инструмента, звуковысотного регистра).

Музыкальные викторины «Музызнайка» и «Поющий десант» направлены на формирование знаниевого компонента музыкально-сенсорных способностей, а также умения сопоставить музыкальное произведение с художественным образом.

Мотивация к участию на организационном этапе анимационного мероприятия обеспечивается наличием мультипликационного персонажа, а также наличием приза победителю викторины (в викторине «Музызнайка» – «золотой» скрипичный ключ, в викторине «Поющий десант» – право взорвать праздничную хлопушку).

Основной этап мероприятия представляет собой перечень вопросов с вариантами ответов или без них, касающихся мелодии, ритма музыкальных произведений, а также вопросы и игровые задания на знание музыкальных инструментов. Для данной формы характерно использование мультимедийной презентации с красочными картинками и анимацией, звукоусиливающего оборудования, а также вспомогательного оборудования и материалов (детских музыкальных инструментов, карточек с ритмическим рисунком произведения, доски для рисования, фишки для начисления баллов командам).

В процессе викторины должны использоваться не только классические произведения, но и популярные детские песенки, так как на простом музыкальном материале детям проще ориентироваться в мелодии и ритме. Для построения вопросов о музыкальных инструментах лучше использовать наглядные методы в сочетании со слуховыми и кинестетическими. Закреплять эти знания необходимо в конкретных заданиях «Нарисуй музыкальную картинку», «Выбери наиболее подходящего персонажа для песни» и т.д.

Результативно-рефлексивный этап не должен огорчать команду, заработавшую меньшее количество баллов, поэтому педагогу-аниматору – ведущему викторин – необходимо предусмотреть наличие утешительных призов (наклеек, конфет и т.д.).

Далее рассмотрим особенности проведения музыкального часа. В данной форме преобладает непосредственное общение педагога с детьми в процессе познавательной и игровой деятельности, основанной на музыкальном содержании. Так, музыкальный час «По следам Снегуши» проводится в виде конкурсной программы, в которой дети ищут следы персонажа Снегуши, спрятавшего «Новый год» от детей.

Содержание конкурсов должно соответствовать решению конкретных задач по формированию знаниевого компонента музыкально-сенсорных способностей. То есть игровой сюжет должен способствовать расширению представлений детей о мелодии, ритме и музыкальных инструментах, а также стимулировать использование большого количества определений к средствам музыкальной выразительности – мелодии и ритму. Для этого целесообразно использовать такие дидактические игры, как «Что лучше подойдет?» (дети выбирают указывают на карточки с изображением звучащего инструмента), «Скажи словами, что бы угадали» (ребенок слушает в наушниках одно музыкальное произведение, потом старается описать его словами, после чего дети прослушивают три произведения и выбирают нужное под описание) и др.

Для музыкального часа «Рождественская сказка» характерно использование метода театрализации, когда дети попадают в обстановку русской народной избы. Здесь педагог-аниматор берет на себя роль сказчицы-кудесницы, повествующей рождественскую историю о святках и гаданиях. В процессе данной формы дети знакомятся с классическими произведениями, с некоторыми русскими народными обрядовыми композициями (колядками и шедровками) и беседуют о прослушанной музыке с аниматором, соотносят образы медведя, козы, петуха (участников святочных гуляний) с характером музыкальных произведений.

В процессе слушания фрагментов классических произведений детям предлагается фиксировать свои впечатления через изобразительную деятельность. Так, девочки должны украсить узорами «платок» (квадратный картон с обрамлением), а мальчики – «дощечку» (картон в форме маленькой разделочной доски). По результатам этой работы также проводится беседа. Педагог задает вопросы «почему ты выбрал именно этот цвет?», «что означают твои узоры?» и др.

Таким образом, активизируется описательный словарь детей, а педагог наводящими вопросами и подсказками может уточнять некоторые определения мелодии, ритма, опираясь на «словарь эмоций» О.П. Радыновой [7]. В рамках данного мероприятия также можно организовать разучивание народной колядки, с которой дети смогут ходить по своим знакомым и «наколядовать» угощение. Таким образом, результатом данной формы станет обогащение знаний дошкольников о мелодии, ритме музыкальных произведений, а также практикование в описании данных средств музыкальной выразительности и сопоставлении музы-

кального и художественного образов, что соответствует показателям первого и второго критериев нашей диагностики.

Схожей формой педагогической анимации является музыкальный мастер класс. Его особенностью является то, что аниматор демонстрирует образец творческой музыкальной деятельности. Так, игру на простейших ударных инструментах (ложках, рубеле, барабане, треугольнике и др.) дети осваивают с педагогом в рамках мастер-класса «Музыкальные предметы», а особенности игры на свистульках и кугиклах ручной работы дети осваивают на музыкальном мастер-классе «Весну звали», причем аниматор должен сам хорошо владеть игрой на всех музыкальных инструментах и тем самым заинтересовывать детей содержанием досуга.

Обязательной частью мастер класса является обогащение знаний об истории, видах, особенностях и пользе той деятельности, которой будут заниматься дети. Важно, чтобы музыкальная деятельность вносила новизну в жизнь группы детского сада (не копировала программное содержание по музыкальному развитию). Такая форма предусматривает использование таких методов педагогической анимации как «иллюстрация» и «сопереживание».

Результатом данной формы являются полученные знания и умения в конкретной музыкальной деятельности. Педагог-аниматор должен предусмотреть наличие музыкальных инструментов или материалов для их изготовления по количеству детей.

Теперь рассмотрим особенности проведения танцевального флешмоба для детей старшего дошкольного возраста. Как и в других формах, важно заинтересовать дошкольников в проведении совместного мероприятия, определив важную социальную цель. Так, флешмоб «Здравствуй, Дедушка Мороз» имеет своей целью поздравить работников ДОО с наступающим Новым Годом, а флешмоб «Я, ты, он, она вместе – целая страна» посвящается всем защитникам Отечества, ветеранам ВОВ, отцам и дедушкам. В основной части флешмоба «Здравствуй, Дедушка Мороз!» содержание является тематическим, согласно традициям празднования Нового Года.

Ориентируясь на танцевальный опыт детей, педагог-аниматор предлагает детям на выбор одну из несколько новогодних танцевальных композиций, под которую будет ставиться танец для флешмоба. Данный прием реализует главные принципы педагогической анимации – субъектности и активности участников культурного досуга. Важно давать максимальную свободу в выборе форм проявления танцевального творчества: разделить всю группу на творческие команды, выбрать капитанов, сопровождать процесс создания танца подсказками, всячески поощрять их к добавлению новых связей. Для флешмоба «Я, ты, он, она вместе – целая страна» целесообразно заранее разработать попури фрагментов песен военных лет, разных по характеру. Это позволит прочувствовать разные эмоции самим детям и разнообразить содержание флешмоба.

В одном из музыкальных фрагментов желательно использование живого пения ребят хорошо знакомой песни (например «Катюша») с одновременным выполнением движений, что даст возможность более качественно музыкальный воплощать образ. Сопровождать маршировку можно мини-оркестром, в составе которого будет звучать барабан, треугольник, тарелки и деревянные ложки.

Педагог-аниматор должен тщательно подготовиться к проведению флешмоба, а именно: самостоятельно разучить максимальное количество доступных детям движений и танцевальных связок, подобрать на выбор детей те музыкальные композиции, под которые удобно эти связки танцевать детям (они должны быть не слишком быстрые и не слишком медленные), продумать наличие атрибутов (костюмов, одинаковых головных уборов, воздушных шаров и т.д.). Итогом данной формы будет выступать небольшой танцевальный блок, посвященный какому либо празднику (Новому Году или Дню Защитника Отечества). Важно, чтобы результат (само выступление) был положительно отмечен приглашенными зрителями, так дети поймут, что они потрудились не зря.

Таким образом, разработанный комплекс мероприятий педагогической анимации на прогулке, состоящий из разнообразных форм музыкального досуга, направленных на формирование знаний об основных средствах музыкальной выразительности, умения сопоставлять музыку с художественным образом и умения воплощать музыкальный образ, в целом способствует формированию всех компонентов музыкально-сенсорных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комиссарова Л.Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / под ред. Н.А. Ветлугиной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1982. 271 с.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманит. актер. лицей. М.: Малое изд. предприятие NB Магистр", 1993. 190 с.
3. Зими́на А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 304 с.
4. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
5. Корлякова С.Г., Островерхов А.Г. Музыкально-ритмическая способность в структуре музыкальных способностей: ретроспективный анализ // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 272 – 273.
6. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Союз художников, 2007. 240 с.
7. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс+, 2011. 352 с.
8. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / НИИ дошк. воспитания АПН СССР. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: АПН РСФСР, 1947. 336 с.

References

1. Vetlugina N.A., Dzerzhinskaya I.L., Komissarova L.N. Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu: uchebnyk dlya uchashchihsya ped. uch-shch po spec. «Doshkol'noe vospitanie». pod red. N.A. Vetluginoj. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshchenie, 1982. 271 s.
2. Gotsdiner A.L. Muzykal'naya psihologiya. Mezhdunar. akad. ped. nauk, Mosk. gumanit. akter. licej. M.: Maloe izd. predpriyatie NB Magistr", 1993. 190 s.
3. Zimina A.N. Osnovy muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detej mladshego vozrasta: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. 304 s.
4. Klyueva N.V. Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. dlya stud. vyssh ucheb zavedenij. Pod red. N.V. Klyuevoj. M.: VLADOS-PRESS, 2003. 400 s.
5. Korlyakova S.G., Ostroverhov A.G. Muzykal'no-ritmicheskaya sposobnost' v strukture muzykal'nyh sposobnostej: retrospektivnyj analiz. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 5 (60). S. 272 – 273.
6. Ovsyankina G.P. Muzykal'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. SPb.: Soyuz hudozhnikov, 2007. 240 s.
7. Radynova O.P., Komissarova L.N. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta: uchebnyk dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Dubna: Feniks+, 2011. 352 s.
8. Tarasova K.V. Ontogenez muzykal'nyh sposobnostej NII doshk. vospitaniya APN SSSR. M.: Pedagogika, 1988. 173 s.
9. Teplov B.M. Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej. M.: APN RSFSR, 1947. 336 s.

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

FORMATION OF MUSICAL AND SENSORY ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN ON A WALK THROUGH PEDAGOGICAL ANIMATION

Abstract: the article deals with the actual problems of the formation of musical and sensory abilities of preschool children on a walk through pedagogical animation. The psychological and pedagogical literature on the research problem is analyzed: the essence of musical-sensory abilities and their structure are revealed, the features of the formation of musical-sensory abilities of preschool children are determined, pedagogical animation on a walk is justified as a means of forming musical-sensory abilities of older preschoolers.. The complex of musical animation activities on a walk for the formation of musical-sensory abilities in children is revealed, the dynamics of the influence of a complex of animated activities on a walk on the process of forming musical-sensory abilities of children of the sixth year of life is determined. The use of musical animation activities on the walk allowed to increase the levels of musical-sensory abilities. Scientific substantiation and experimental verification proved the effectiveness of using pedagogical animation on a walk as a means of forming musical and sensory abilities of older preschoolers. The authors have proposed a set of animated activities on a walk. The program of the formative experiment used such forms of musical leisure as a music hour, a music quiz and a music master class, the purpose of which was to increase the level of knowledge about the melody, rhythm and various musical instruments, as well as to form the ability to compare the music heard with a specific artistic image.

Keywords: musical-sensory abilities, pedagogical animation, preschool children, animation events

*Касьянова М.А.,**Черкасова М.А.,**Березина С.Л., кандидат технических наук,**Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,**Зубрицкий Д.С., заместитель главного конструктора,**ПАО «Ракетно-космическая корпорация «Энергия» им. С.П. Королева»*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЗАПУСК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МОДУЛЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА ПАРАМЕТРОВ ОКОЛОЗЕМНОЙ АТМОСФЕРЫ

Аннотация: подготовка инженеров с инновационным мышлением является задачей, приоритетной в мировом масштабе. Для ее достижения процесс обучения в техническом университете должен быть практико-ориентированным и обеспечивать интегрированный подход на междисциплинарном уровне. Повышению интереса студентов к получению знаний в специализированных инженерных областях способствует привлечение их с начала обучения к участию в различных образовательных практико-ориентированных проектах. В статье проиллюстрирован практический пример реализации студентами проекта инженерной **направленности** по разработке, изготовлению и испытанию исследовательского модуля для мониторинга параметров околоземной атмосферы, осуществленный под эгидой Корпорации «Энергия». В процессе командной работы студентов были решены задачи баллистического проектирования, энергопитания, разработаны системы ориентации и вывода исследовательского модуля с помощью ракеты-носителя на высоту до одного километра. Проведен мониторинг метеорологических параметров атмосферы на различных высотах с передачей телеметрической информации на наземную приемную станцию и графической интерпретацией полученных данных.

Ключевые слова: образовательные практико-ориентированные проекты, исследовательский модуль, ракета-носитель, метеорологические параметры, данные телеметрии

Введение

Естественно-научное образование в соответствии с мировыми стандартами ориентировано на проектное и проблемное обучение [1, 2, 3, 4]. Помимо необходимости усвоения теоретической и практической составляющих обучения, акценты смещаются на практическое применение знаний, формирование у студентов умений и навыков принимать самостоятельные решения в разработке моделей, стратегий, проектов по различным прикладным инженерным направлениям.

Выполнение работы и пробное тестирование аппарата проводились в учебных мастерских с предоставлением необходимого оборудования, запуск – на испытательном полигоне.

Целью работы являлось изготовление и применение атмосферного модуля для мониторинга параметров околоземной атмосферы (температуры, давления, загрязненности воздуха с оксидом углерода).

Изготовление элементов аппарата проводилось 3D-моделированием с использованием в качестве материала термопластичного полимера PLA. Функции систем аппарата включали определение времени выхода аппарата из ракеты и контроль этапов его работы, степени заряда аккумуляторных батарей. Решались задачи по измерению распределения температуры и давления и степени содержания в воздухе оксида углерода СО на траектории спуска, по получению и интерпретации данных 3-х-осевого акселерометра.

В компоновку атмосферного зонда входили платы с датчиками температуры, давления и содержания оксида углерода, микроконтроллером, автономным источником энергопитания. В схему аппарата были включены акселерометры, редукторные электродвигатели, радиомодуль и GPS-система (рис. 1).

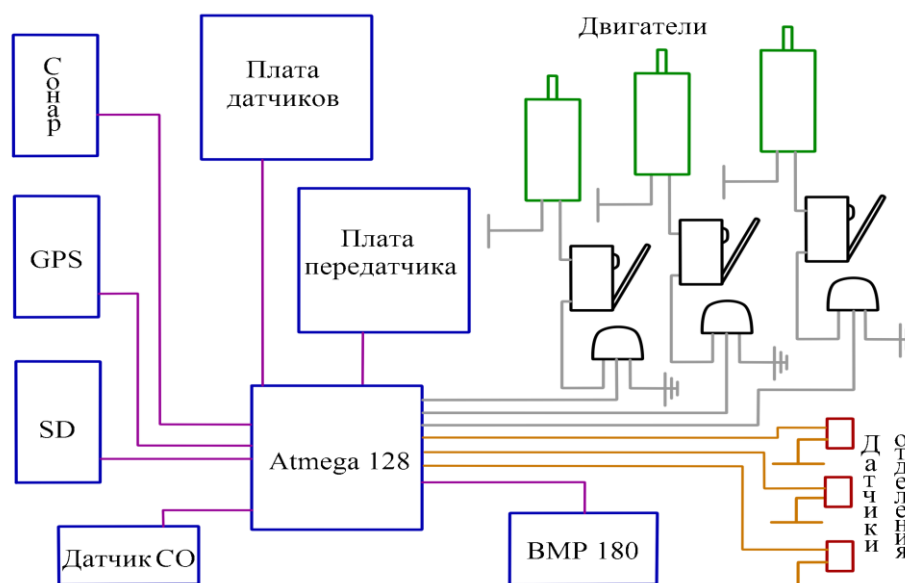


Рис. 1. Схема подключений в исследовательском модуле

В процессе эксперимента производились:

- забор проб воздуха на различных высотах в герметичные капсулы для последующего химического анализа в лабораторных условиях;
- резервирование данных по измерению давления и температуры;
- оценка точности определения высоты по барометрической формуле;
- проверка данных датчиков на достоверность;
- копирование данных на внешний носитель (SD);
- определение местоположения аппарата (GPS).

В соответствии с разработанной для микроконтроллера программой в его задачи входило:

- слежение за показаниями датчиков;
- ожидание определенного события для завершения одного цикла и начала другого;
- вычисление высоты;
- включение и выключение двигателей по достижении заданного значения высоты или при обнаружении повышенного содержания СО;
- поступление данных на приемную станцию и резервная запись на носитель SD.

Забор воздуха на загрязненность оксидом углерода для последующего количественного определения в лабораторных условиях проводился на разных высотах. Для этой цели использовались миниатюрные капсулы-шприцы с поршнями, приводимыми в движение с помощью нитей, наматываемых на вал электродвигателя с редуктором. Используемые капсулы и поршни состояли из неактивного материала, не выделяющего токсичных веществ в окружающую среду. Движение поршня ограничивалось контактным датчиком, по срабатыванию которого электродвигатель отключался. Запорные клапаны помещались в верхней части аппарата, электродвигатели и редукторы – в нижнем отсеке. По завершении забора пробы воздуха капсула герметично закрывалась во избежание дополнительного проникновения внутрь воздуха из внешней среды.

Координаты забора проб воздуха определялись с использованием датчиков. Для оценки точности показаний датчиков на модуле был установлен их дополнительный комплект. Для анализа точности вычисления высоты в состав аппарата был включен ультразвуковой высотомер. Для резервного сохранения получаемых в процессе полета данных на зонде был установлен SD-носитель.

Экспериментальные данные

Аппарат массой около 450 г фиксировался под обтекателем ракеты, выводимой на высоту менее километра и через определенное время выходил в атмосферу.

Измеряемые параметры записывались на разных высотах, характер их изменения во времени представлен на рис. 2, 3, 4.

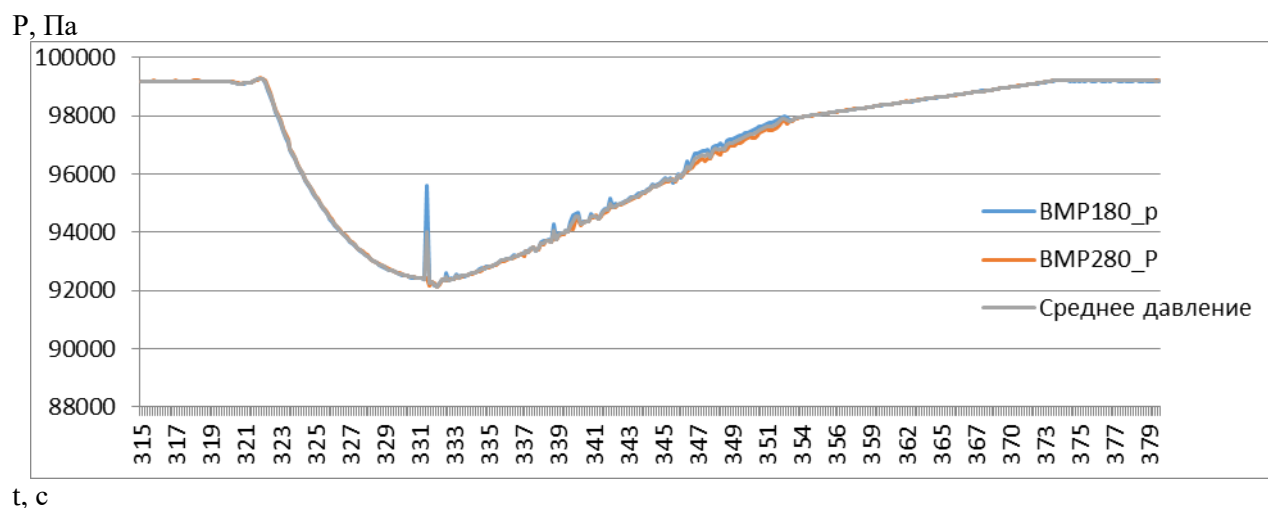


Рис. 2. Показания датчиков давления

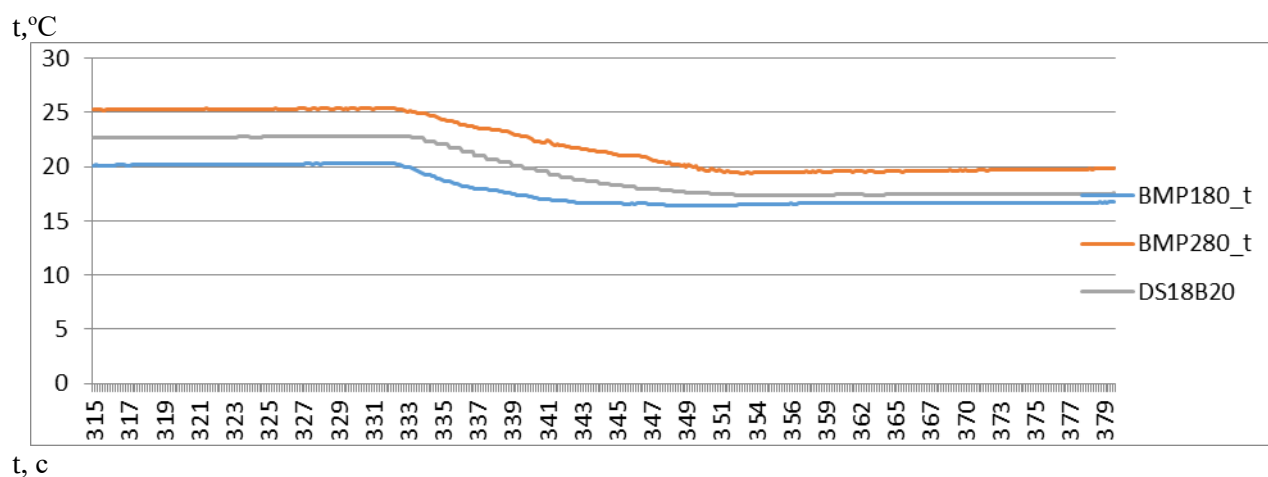


Рис. 3. Показания датчиков температуры

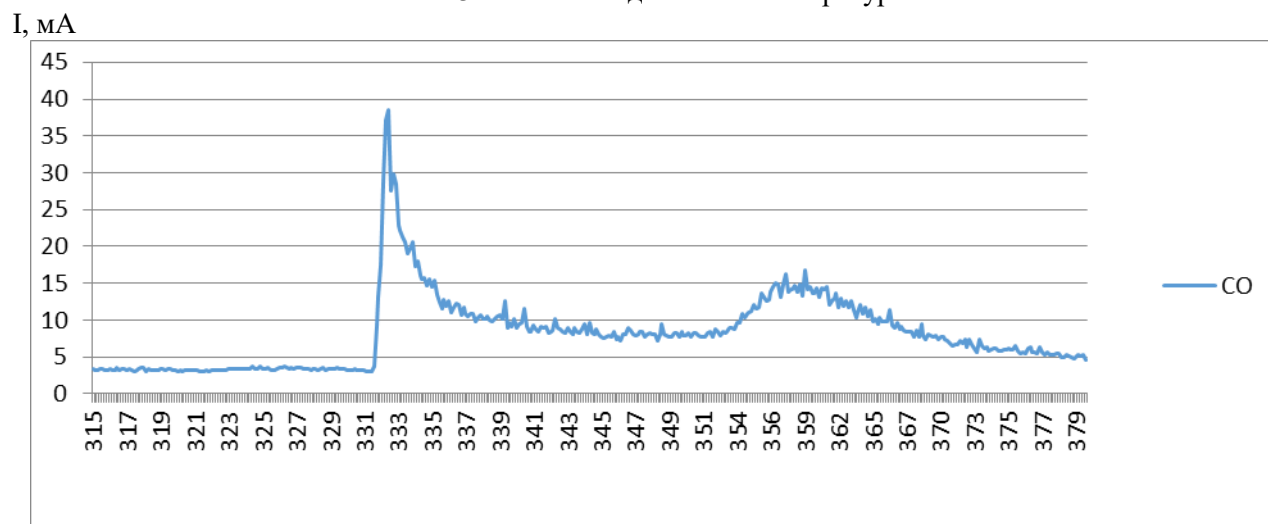


Рис. 4. Показания датчика CO (при отсутствии оксида углерода значение тока равно 4 мА)

Оценка результатов эксперимента

1. Выполнены задачи по конструированию аппарата, программному обеспечению пилотной и управляющей систем.
2. 3D-конструированием выполнена экспериментальная модель аппарата.
3. Осуществлен эксперимент по запуску ракеты-носителя с исследовательским модулем на борту и его отделением на высоте выведения.

4. Выполнена задача по измерению распределения температуры, давления и содержания оксида углерода CO на траектории спуска и передаче телеметрических показателей на приёмную станцию.

5. Проведен экологический мониторинг путем забора на определенных высотах проб воздуха для проведения химического анализа в лабораторных условиях.

6. Установлен характер изменения измеряемых параметров атмосферы.

7. С помощью GPS-модуля определено местоположение приземления исследовательского аппарата.

Заключение. Показана эффективность привлечения студентов к самостоятельной исследовательской работе, способствующей реализации их интеллектуального и творческого потенциала и обеспечению конкурентоспособности будущего инженера в предстоящей инновационной деятельности.

Литература

1. UNESCO's first world report on engineering: lack of engineers is a threat to development. UNESCO ORG. France. 2010.

2. Duderstadt J.J. Engineering for a Changing World. A Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research, and Education. The University of Michigan, 2008. P. 119.

3. Froyd J.E., Wankat P.C., Smith K.A. Five Major Shifts in 100 Yearsof Engineering Education // Proceedings of the IEEE. 2012.Vol. 100. May 13 th. 2012. P. 1344 – 1360.

4. Berezina S.L., Safonov V.A., Babaskina L.I. Student research skills development at University // Opcion. 2020. Vol. 36. № S26. P. 1331 – 1347.

References

1. UNESCO's first world report on engineering: lack of engineers is a threat to development. UNESCO ORG. France. 2010.

2. Duderstadt J.J. Engineering for a Changing World. A Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research, and Education. The University of Michigan, 2008. R. 119.

3. Froyd J.E., Wankat P.C., Smith K.A. Five Major Shifts in 100 Yearsof Engineering Education. Proceedings of the IEEE. 2012.Vol. 100. May 13 th. 2012. P. 1344 – 1360.

4. Berezina S.L., Safonov V.A., Babaskina L.I. Student research skills development at Universit. Opcion. 2020. Vol. 36. № S26. R. 1331 – 1347.

Kasyanova M.A.,

Cherkasova M.A.,

Berezina S.L., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.),

Bauman Moscow State Technical University

Zubritsky D.S., Deputy Chief Designer,

S.P. Korolev Rocket and Space Corporation Energia

DESIGN AND LAUNCH OF A RESEARCH MODULE FOR MONITORING THE PARAMETERS OF THE NEAR-EARTH ATMOSPHERE

Abstract: training engineers with innovative thinking is a priority task on a global scale. To achieve this goal, the learning process at a technical university should be practice-oriented and provide an integrated approach at an interdisciplinary level. Students interest in obtaining knowledge in specialized engineering fields is increased by attracting them to participate in various educational practice-oriented projects from the beginning of their studies. The article illustrates a practical example of the implementation by students of an engineering project on the development, manufacture and testing of a research module for monitoring the parameters of the near-Earth atmosphere, carried out under the auspices of the Energia Corporation. In the course of the students teamwork, the problems of ballistic design, power supply were solved, systems for orientation and output of the research module using a launch vehicle to an altitude of up to one kilometer were developed. The meteorological parameters of the atmosphere were monitored at various altitudes with the transmission of telemetric information to the ground receiving station and graphical interpretation of the data obtained.

Keywords: research module, launch vehicle, meteorological parameters, telemetry data

*Жигалова Е.А., научный сотрудник,
Научно-исследовательский и редакционно-издательский отдел,
Восточно-Сибирский институт Министерства
Внутренних дел Российской Федерации*

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация: целями исследования являлись акцентуализация проблемы повышения качества профессиональной переподготовки сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) на современном этапе и теоретико-методическое обоснование в этой связи комплекса интерактивных методов, приёмов, форм, способствующих совершенствованию профессиональных компетенций и развитию личностных качеств сотрудника полиции. *Материалы и методы.* Использовались методы обзора научной литературы, сопоставительного анализа отечественной практики, метод моделирования организационно-педагогических условий внедрения интерактивных методов и форм в образовательную деятельность, а именно в процесс профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности «Полицейский».

Результаты и обсуждение. Представлена общая содержательная характеристика комплекса интерактивных методов, приёмов и форм, способствующих совершенствованию профессиональных компетенций сотрудника полиции; намечены пути и механизм их внедрения в практику образовательной деятельности курсов профессиональной переподготовки системы МВД России. *Выводы.* На основании результатов теоретического исследования представлен и обоснован комплекс интерактивных методов, приёмов и форм, роль которого заключается в повышении качества профессиональной переподготовки сотрудников МВД России и более оптимальной социально-профессиональной адаптации сотрудников с различной первоначальной подготовкой.

Основные положения:

1. Использование интерактивных методов и форм обучения в развитии опыта социально-профессиональной адаптации, мотивации к самообразованию в системе переподготовки сотрудников полиции отвечает требованиям компетентностного и личностно-развивающего подходов в современном образовании, повышает качество профессиональной переподготовки.

2. Отбор интерактивных методов и форм обучения на курсах переподготовки базируется на учёте их потенциала для развития основных профессиональных умений слушателей, навыков социального и профессионального взаимодействия, ценностных установок на дальнейшее самообразование и социально-профессиональную адаптацию.

Ключевые слова: сотрудники полиции, профессиональная переподготовка, интерактивные методы и формы

Введение

Актуальность, значимость, сущность и постановка проблемы

Деятельность полиции в Российской Федерации выступает частью государственной политики обеспечения безопасности, защиты прав и свобод граждан. В непростое время социально-экономических трансформаций, снижения контролирующей роли морали в обществе отмеченная функция сотрудников полиции обуславливает требование высокого уровня их профессиональных компетенций, гражданско-правового сознания и нравственности. В то же время проводимые неоднократно опросы общественного мнения, в том числе и непосредственно службами Министерства внутренних дел Российской Федерации, констатируют имеющиеся недостатки в деятельности полиции: некомпетентность, слабый уровень оперативного реагирования, низкая правовая и общая культура, отсутствие должного внимания к проблемам людей, грубость, неразвитые навыки конструктивного взаимодействия и т.п. [см., например, 1, 2]

Отмеченные недостатки свидетельствуют о необходимости поиска более оптимальных и действенных форм и методов организации образовательной деятельности в рамках подготовки и переподготовки действующих сотрудников полиции.

Материалы и методы

Обсуждаемая проблема, с одной стороны, обусловила анализ специфики существующей системы деятельности курсов переподготовки сотрудников МВД России, с другой стороны – выдвижение гипотезы (на

основе теоретико-аналитического обзора научной литературы) о нереализованном потенциале интерактивных методов, приёмов и форм обучения на курсах для повышения качества переподготовки слушателей.

Состояние проблемы и теоретические предпосылки её решения

Специфика организации образовательной и воспитательной деятельности в рамках курсов переподготовки сотрудников полиции обусловлена несколькими факторами:

1) отмечается неоднородность подготовки в рамках получения общих и профессиональных знаний и умений: слушатели прошли только предварительную первоначальную подготовку в институте МВД и при этом, как правило, имеют опыт службы в армии, общее среднее, средне-специальное или (реже) высшее не юридическое образование;

2) в группах широко представлены представители различных национальностей (русские, буряты, якуты, азербайджанцы, армяне, тувинцы и др.), выступающие носителями этнических традиций и конфессиональных предпочтений;

3) у слушателей имеется очень непродолжительный (в пределах 6 месяцев) первоначальный профессиональный опыт.

Отмеченные факторы обуславливают, на взгляд автора статьи, необходимость включения в общую систему профессиональной подготовки целенаправленной работы со слушателями по их социально-профессиональной адаптации, важнейшим условием реализации которой может выступать применение интерактивных методов, приёмов и форм обучения.

Понятие интерактивности (*interact, interaction*, англ.: «*inter*» – «взаимный», «*act*» – «действовать») в теории обучения связывается с утверждением такого методического подхода, который обеспечивает усвоение знаний, формирование навыков, личностное развитие через диалог и полилог (межсубъектное взаимодействие, взаимодействие на оси «слушатель-компьютер» и т.п.), так как «интерактивный» – значит способный взаимодействовать в режиме диалога [3, 4, 5, 6]. Исследование сущности и специфики интерактивного обучения, как правило, связывается с идеями педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, П.Ф. Каптерев, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.).

В контексте исследуемой проблемы с понятием «интерактивность обучения» соотнесён специальным образом подобранный комплекс методов, приёмов и форм обучения, которые обуславливают активное учебное взаимодействие слушателей в виде диалога и полилога. Это способствует включенности каждого слушателя в процесс получения знаний, формирования на основе проблемно-аналитической, учебно-исследовательской и творческой деятельности, что, в целом, обеспечивает профессионально-адаптивный процесс и наработку конструктивного опыта применения знаний на практике. Отличием интерактивных методов от традиционных активных является ярко выраженная направленность на всестороннее взаимодействие не только с преподавателем, но и друг с другом (в том числе), и через получившее развитие в последнее время сетевое взаимодействие, дистанционное обучение и т.п.).

Важно подчеркнуть, что при этом слушатель выступает субъектом *процесса* обучения – «процесса добывания знаний и наработки опыта, а не простого аккумуляирования фактов» [7, с. 43]. И, как справедливо отмечает Ю.А. Готлан, к несомненным преимуществам интерактивного обучения можно отнести существенное различие между понятиями «дать знания» и «достичь понимания», так как применение интерактивных методов и форм способствует именно достижению понимания и позволяет избежать установки на механическое запоминание информации.

Таким образом, можно констатировать, что понятие «интерактивность» приобретает на современном этапе развития дидактики особое значение и используется: 1) для описания многообразия контактов человека и новых информационных систем; 2) для привлечения внимания к инновационным методам, приёмам и формам обучения, тем или иным путём связанных со взаимодействием; 3) для непосредственной характеристики данных методов и форм [8, 9, 10, 11].

В рамках решения проблемы повышения качества переподготовки сотрудников МВД России, развития их профессиональной компетентности и адаптивности наиболее оптимальным считаем применение следующих интерактивных форм и методов, которые могут быть использованы в ходе преподавания практически всех дисциплин:

Лекция с компонентами диалога

Реализуется преподавателем в двух направлениях: с одной стороны, диалоговое взаимодействие между слушателями и преподавателем обеспечивается путём создания в ходе изложения материала проблемной ситуации и предложения высказаться о способах её решения. С другой стороны, излагается вопрос и предлагаются к обсуждению несколько точек зрения на его решение: предлагается отдельные из них принять или опровергнуть. И в том и в другом случае слушатели должны высказаться аргументированно, при этом материал для аргументации уже был предоставлен преподавателем в предыдущей части лекции,

то есть идёт отработка нескольких важных умений у слушателя: понимать суть информации, структурировать информацию, применять информацию для аргументации собственной точки зрения и т.п. Немаловажное значение при этом имеет социально-адаптивный эффект применения данного метода: сотрудник полиции учится держать себя перед большой аудиторией, понимать уместность своего высказывания, понимает необходимость развития словарного запаса, культуры речи, учится аргументированно высказывать свою точку зрения и так же аргументированно и последовательно высказывать своё несогласие с оппонентом. Применение такой, пусть фрагментарно, но всё же диалоговой формы изложения имеет большое значение и с точки зрения психологии усвоения материала, так внимание и восприятие постоянно стимулируются.

Групповая работа по анализу проблемно-дискуссионных ситуаций

Данный метод имеет ряд преимуществ в рамках развития профессиональных компетенций и опыта, развития коммуникативных навыков конструктивного взаимодействия, наработки опыта социальной адаптации, принятия «другого» и т.п. (в этой связи нельзя допускать произвольного объединения слушателей в группы по национальному признаку, дружеским отношениям и т.п.). Методика работы предполагает объединение в малые группы (не более 5 человек), каждой из которых предлагаются для практического решения проблемная ситуация правового характера (к примеру, определение норм нравственной допустимости при задержании, обыске, освобождении заложника, пресечения действий в социальных сетях и т.п.). Небольшие группы позволяют эффективно работать каждому участнику, приобщая их к обсуждению и обмену опытом. Анализ ситуации соотносится с рядом последовательных шагов:

- «погружение» в ситуацию, пониманию её специфики (происходит на основе представленных материалов, просмотра видеоматериалов, отсылки к сайту и т.п.);
- групповое обсуждение ситуации и выдвижение первоначальных предложений по её решению (как и при мозговом штурме записываются без критики первоначально все предложения);
- дискуссия на уровне «моё предложение с аргументами» – «высказывания других курсантов» – моё согласие или обоснованное опровержение, дополнительные конкретные пояснения»; обсуждение идёт по кругу, выбирается наиболее приемлемый вариант;
- обсуждается техническое, организационное, материальное, этическое и т.п. обеспечение применения данного;
- прогнозируются и обсуждаются риски, пути их устранения;
- идёт подготовка к публичной защите выбранного группой варианта разрешения ситуации (или сдаётся отчёт от группы преподавателю).

Кроме развития значимых для профессиональной деятельности интеллектуальных навыков анализа, сравнения, обобщения, прогнозирования и т.п., в ходе применения данной интерактивной формы совершенствуются навыки самоорганизации и самоконтроля, коммуникативные умения позитивного общения, умения работать в команде и т.п.

Групповое консультирование через сетевой ресурс вуза на оси «слушатель-слушатели»

Применение данного метода обучения реализуется исключительно через взаимодействие слушателей; преподаватель здесь выступает только модератором. Он организует первичный сбор вопросов, интересующих слушателей; даёт общую консультацию (совместно с сотрудниками библиотеки и подразделения, отвечающего за информационно-техническое обеспечение) по информационным ресурсам, возможностям сервисов Web 2.0 (нормативные акты, электронные юридические библиотеки, электронные журналы: «Кодекс», «Правоман»; электронная версия газеты «Правовая культура», официальный сайт МВД России и др.). Консультация готовится предварительно слушателем ведётся в пределах 20-30 мин. с помощью скайпа с использованием презентации, видеофрагментов, рекомендаций списка литературы; допускается участие двух человек. В течение всего времени переподготовки в роли консультантов могут побывать практически все слушатели. По наиболее значимым проблемам материал консультации может быть засчитан как реферат. После нескольких консультаций преподавателем организуется обратная связь, идёт групповой обсуждение тех проблем, которые, возможно, остались без должного обсуждения.

Применение данного метода интерактивного обучения (по сути – взаимного обучения) трудно переоценить. Во-первых, отрабатываются навыки работы как с источниками информации (поиск, оценка, выбор, сравнение и т.п.), так и с самой информацией (анализ, классификация, интерпретация, структурирование и т.п.), что очень важно для профессиональной компетентности сотрудника полиции. Во-вторых, развивается умение презентовать материал, его доступно донести, грамотно изложить, умение держать себя перед аудиторией (перед виртуальной это ещё сложнее). В-третьих, развивается навык

саморегулируемого обучения, актуализируются умения самоорганизации, планирования, идёт осознанная мотивация к самообразованию.

Результаты и обсуждение

Представлена содержательная характеристика отдельных интерактивных методов и форм, которые, на взгляд автора статьи, могут быть органично и уместно использованы в системе профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности «Полицейский». Представлен анализ потенциала охарактеризованных методов и форм для формирования профессиональных и социальных компетенций, развития личностных качеств сотрудников полиции, навыков позитивного взаимодействия, конструктивного принятия решений в стандартных и нетипичных ситуациях.

Выводы

Применение предложенных интерактивных методов и форм на курсах переподготовки сотрудников МВД России, на взгляд автора, будут способствовать не только повышению интереса к обучению и его качества, но социально-профессиональной адаптации слушателей в рамках развития социальных и профессиональных компетенций, а также личностных качеств сотрудников полиции. Важнейшими организационно-педагогическими условиями применения интерактивных методов и форм в системе переподготовки выступают: наличие проблемного тезауруса по каждой дисциплине; современное информационно-техническое оснащение занятий, проведение проблемно-методических семинаров и мастер-классов по обмену опытом применения различных форм и методов обучения слушателей; совершенствование стиля педагогического взаимодействия (от указания как действовать – к направлению и поддержке самостоятельного поиска слушателей с организацией позитивной рефлексии).

Перспективы

К перспективам отнесена разработка модели внедрения интерактивных форм и методов обучения и развития личности слушателя на курсах переподготовки сотрудников МВД России, а также эмпирическое исследование организационно-педагогических условий социально-профессиональной адаптации слушателей в контексте применения интерактивных форм и методов их профессиональной переподготовки.

Литература

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные исследования, приуроченного ко Дню сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (Москва, 9 ноября 2018 г.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://мвд.рф/publicopinion> (дата обращения: 10.07.2020)
2. Результаты опросов посетителей сайта. 2019 год [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://xn--b1aew.xn--plai/blanks> (дата обращения: 10.07.2020)
3. Баженова Н.Г. Арутюнова Г.З. Интерактивное обучение: от понимания смысла к дидактическому обороту // Инновации в образовании. 2014 № 3. С. 35 – 43.
4. Ханин С.В. Использование кейс-метода как метода интерактивного обучения в преподавании курса «История органов внутренних дел» // Вестник Нижегородской академии МВД России. 2013. № 24. С. 177 – 180.
5. Ярчак И.Л. Технологическое сопровождение будущих бакалавров в интерактивном обучении деловому общению (на материале иностранного языка): автореф. дис... канд. пед. наук. Москва, 2017. 24 с.
6. Davis C. Portrait of the Creative Person // The Educational Forum Volume. 1995. Vol. 59 (4). P. 423 – 429.
7. Печенёва Т.А. Интерактивные технологии в системе подготовки бакалавра // Материалы IV Межд.научно-практ. конф. «Образование. Наука. Культура. Гжель, 2013. С. 41 – 46.
8. Байдаев М.М. Интенсификация профессиональной подготовки сотрудников территориальных органов МВД России на основе современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук I Москва, 2015. 24 с.
9. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2-1. С. 84 – 88.
10. Цифровая трансформация образования: Материалы научно-практической конф. (Минск, 30 мая 2018 г.) / под. ред. В.А. Богуша. Мн., 2018. 472 с.
11. Sibbald D. Virtual Interactive Case Tool for Asynchronous Learning // American Journal of Pharmaceutical Education. 2003. № 67 (1) Article 19. P. 144 – 152.

References

1. Vserossiiskij centr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VCIOM) predstavlyaet dannye issledovaniya, priurochennogo ko Dnyu sotrudnika organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii (Moskva, 9 noyabrya 2018 g.) [Elektronnyj resurs]. Oficial'nyj sayt Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. URL: <https://mvd.rf/publicopinion> (data obrashcheniya: 10.07.2020)
2. Rezul'taty oprosov posetitelej sajta. 2019 god [Elektronnyj resurs]. Oficial'nyj sayt Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/blanks> (data obrashcheniya: 10.07.2020)
3. Bazhenova N.G. Arutyunova G.Z. Interaktivnoe obuchenie: ot ponimaniya smysla k didakticheskomu oborotu. *Innovacii v obrazovanii*. 2014 № 3. S. 35 – 43.
4. Hanin S.V. Ispol'zovanie kejs-metoda kak metoda interaktivnogo obucheniya v prepodavanii kursa «Istoriya organov vnutrennih del». *Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii*. 2013. № 24. S. 177 – 180.
5. YArchak I.L. Tekhnologicheskoe soprovozhdenie budushchih bakalavrov v interaktivnom obuchenii delovomu obshcheniyu (na materiale inostrannogo yazyka): avtoref. dis... kand. ped. nauk. Moskva, 2017. 24 s.
6. Davis C. Portrait of the Creative Person. *The Educational Forum Volume*. 1995. Vol. 59 (4). P. 423 – 429.
7. Pechenyova T.A. Interaktivnye tekhnologii v sisteme podgotovki bakalavrova. *Materialy IV Mezhd.nauchno-prakt. konf. «Obrazovanie. Nauka. Kul'tura. Gzhel'»*, 2013. S. 41 – 46.
8. Bajdaev M.M. Intensifikaciya professional'noj podgotovki sotrudnikov territorial'nyh organov MVD Rossii na osnove sovremennyh informacionnyh tekhnologij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk Moskva, 2015. 24 s.
9. Muhametzhanova A.O., Ajdarbekova K.A., Muhametzhanova B.O. Interaktivnye metody obucheniya v vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016. № 2-1. S. 84 – 88.
10. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: *Materialy nauchno-prakticheskoy konf.* (Minsk, 30 maya 2018 g.). pod. red. V.A. Bogusha. Mn., 2018. 472 s.
11. Sibbald D. Virtual Interactive Case Tool for Asynchronous Learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2003. № 67 (1) Article 19. R. 144 – 152.

*Zhigalova E.A., Research Officer,
Research and Editorial and Publishing Department,
East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*

**THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS AND FORMS IN THE
SYSTEM OF PROFESSIONAL RETRAINING OF EMPLOYEES OF THE
MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Abstract: the purpose of the study was to emphasize the problem of improving the quality of professional retraining of employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (hereinafter – the MIA of Russia) at the present stage and theoretical and methodological justification in this regard of a set of interactive methods, techniques, forms that contribute to the improvement of professional competencies and the development of personal qualities of a police officer. *Materials and methods.* The methods of overview of scientific literature, comparative analysis of domestic practice, the modeling method of organizational-pedagogical conditions of the introduction of interactive methods and forms in education activities of vocational courses of educational institutions of the MIA of Russia were used.

Results and discussion. The general content characteristic of a complex of interactive methods, techniques and forms that contribute to improving the professional competence of a police officer is presented; the ways and mechanism of their implementation in the practice of educational activities of professional retraining courses of the Ministry of Internal Affairs of Russia are outlined. **Conclusions.** Based on the results of the theoretical study, a set of interactive methods, techniques and forms is presented and justified, the role of which is to improve the quality of professional retraining of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia and more optimal socio-professional adaptation of employees with different initial training.

Fundamentals:

1. the use of interactive methods and forms in the system of retraining of police officers, on the one hand, is a requirement of the time, corresponds to the competence and personal development approaches to modern education at present stage. On the other hand, it improves the quality of professional retraining, acting as a factor in the development of competencies, personal characteristics, experience of social and professional adaptation, and motivation for self-education.

2. the selection of interactive methods and forms in retraining courses is based on taking into account their potential for the development of basic professional skills of students, skills of social and professional interaction, values for further self-education and socio-professional adaptation.

Keywords: police officers, professional retraining, interactive methods and forms

*Касумова Г.А., старший преподаватель,
Государственный аграрный университет Северного Зауралья,
Моложавенко В.Л., доктор педагогических наук, доцент,
Тюменский индустриальный университет*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация: сложившееся противоречие между системой профессионального образования и современными потребностями общества привело к кризису знаниевой парадигмы. Авторы статьи отмечают, что традиционный подход к обучению, который заключается в передаче знаний от преподавателя к обучающемуся, не отвечает требованиям, предъявляемым к выпускнику. Рыночная экономика страны нуждается в практико-ориентированных специалистах, поэтому конкурентоспособный специалист помимо набора профессиональных навыков должен обладать высоким уровнем речевой культуры. Актуальность исследования заключается в том, что в современной педагогике недостаточно изучен феномен формирования речевой культуры у обучающихся в условиях практико-ориентированной образовательной среды в вузе. Авторы предлагают использовать коммуникативно-речевые практико-ориентированные задания в качестве инструмента практико-ориентированной технологии для формирования речевой культуры будущих специалистов. В статье раскрываются основные характеристики и приводятся примеры практико-ориентированных заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. Авторы приходят к выводу, что практико-ориентированный подход и использование лингвистических практико-ориентированных заданий способствуют развитию у обучающихся речевой культуры и навыка самостоятельной поисковой деятельности, который дает возможность на практике применять теоретические знания по учебной дисциплине, планировать, анализировать и используя коммуникативные навыки, обосновывать способы решения академических и профессиональных задач.

Ключевые слова: культура речи, практико-ориентированные задания, коммуникативная компетенция, обучающийся, образовательные технологии

Интеграция в европейское образовательное пространство в следствии присоединения к Болонскому процессу привело к необходимости модернизации российского образования и обеспечении мировой мобильности специалистов [1, с. 80]. Выпускник высшего учебного заведения должен не только обладать комплексом необходимых теоретических знаний, но и уметь практически их применять в профессиональной деятельности. Одним из векторов подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающим актуальным требованиям экономического рынка, является практико-ориентированный подход в обучении. Практико-ориентированная направленность обучения позволит обучающемуся приобрести навыки самостоятельного поиска недостающих знаний и применения их на практике, что в свою очередь способствует профессиональному и личностному саморазвитию. Практико-ориентированное обучение направлено на активизацию интереса к изучаемой дисциплине, в следствии чего повышается качество знаний у обучающегося, который из объекта образовательного процесса трансформируется в активного субъекта.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в современной педагогике в учебном процессе недостаточно используются практико-ориентированные технологии, а если и используются, то преимущественно в процессе обучения профильным дисциплинам и в организации производственной практики. Ряд авторов – Образцов П.И., Виленский В.Я., Дмитриенко Т. и др., определяют данную технологию как дидактическую систему, в которой, в рамках определенной учебной дисциплины, организуется образовательная среда с практико-ориентированным содержанием, целью которой является формирование профессиональных компетенций у обучающихся [2, 3].

Одним из основных необходимых качеств, которым должен обладать конкурентоспособный специалист в современном обществе, является культура речевого общения. Речевая культура профессионально-ориентированного индивида помимо общепринятых норм речевого поведения включает знание и владение узкоспециальной терминологией, умение строить и соблюдать правила деловой профессиональной коммуникации [4, с. 38]. Развитие общей речевой культуры и формирование профессионально-ориентированной речевой культуры основывается на организации практико-ориентированной образовательной среды в вузе, которая обеспечивает развитие внутренней мотивации к приобретению новых знаний по изучаемой дисциплине и практического опыта, осуществляемого на постановке задач, нахождении путей решения проблемных ситуаций, оценке явлений и полученных результатов.

Одним из инструментов практико-ориентированного обучения в вузе для формирования речевой культуры у обучающихся являются практико-ориентированные задания. Использование практико-

ориентированных заданий на занятиях по дисциплине «Культура речи и делового общения» способствует формированию лингвистической компетенции в профессиональной коммуникации. Анализ методической литературы, освещающей дидактические возможности практико-ориентированной образовательной среды показал, что недостаточно изучена и разработана методика составления практико-ориентированных заданий для формирования речевой культуры у обучающихся. Под практико-ориентированными заданиями мы понимаем речевые и коммуникативно-деятельностные упражнения, которые основываются на практических, жизненных ситуациях и ситуациях, связанных с будущей профессиональной деятельностью с применением актуального обучающего материала.

Цель речевых и коммуникативных практико-ориентированных заданий – сформировать коммуникативно-речевой навык в различных ситуациях общения, будь то социальная или профессиональная коммуникация.

Основываясь на исследованиях ряда ученых (В.М. Брадис, В.А. Петров и Т.И. Козак), выделим следующие особенности практико-ориентированных заданий:

- моделирование ситуации, связанной с различными видами общения;
- использование актуального для обучающегося материала;
- использование различных видов исходных данных (противоречивых, недостающих, избыточных) при формулировании условия задания;
- решение задания основывается на знаниях материала нескольких дисциплин и на жизненном опыте обучающегося;
- значимость (познавательная, профессиональная, общекультурная, социальная) результата, мотивирующая обучающегося.

Практико-ориентированные задания имеют следующую структуру:

1) Преамбула. Для практико-ориентированных заданий особое значение имеет введение в проблему, которое предшествует заданию и является своего рода стимулом. В зависимости от цели предлагаемого упражнения, содержание введения должно отражать связь с реальной или профессиональной деятельностью и мотивировать обучающихся на поиск решения поставленной проблемы.

2) Формулировка задания зависит от поставленной учебной цели и направлено на конкретное действие обучающегося. В качестве опоры можно использовать «Дидактический конструктор» Л.С. Илюшина, который включает список дидактических глаголов-действий для конструирования упражнений [5, с. 163]:

- если цель задания ознакомление с учебным материалом в процессе которого обучающийся воспроизводит конкретные элементы предложенной информации, то для формулирования задания можно использовать следующие глаголы: описать, перечислить, сформулировать и т.д.
- задание на понимание смысла предложенного материала может содержать в формулировке такие глаголы как: объяснить, переформулировать, описать, прокомментировать и т.д.
- цель задания – применить на практике полученные знания, интерпретируется следующими глаголами и конструкциями: аргументировать, доказать, применять на практике и т.д.
- для того, чтобы произвести анализ предложенного учебного материала, в формулировке задания предлагается использовать глаголы-действия: проанализировать, определить, найти, классифицировать, соотносить и т.д.
- если целью учебного упражнения является синтез информации, то сформулировать задание помогут глаголы: сконструировать, оформить, создать, спроектировать, предложить и т.д.
- к действию приводимого к оценке учебного материала могут сподвигнуть следующие глаголы и клише в формулировке практико-ориентированного задания: оценить, сделать вывод, определить, составить мнение и т.д.

3) Информационная часть. Этот блок содержит различного рода данные, которые могут быть представлены в виде текста, рисунка, графика, таблицы, материала с использованием ИКТ и т.д. В зависимости от дидактической цели конкретного задания, материал может содержать избыточную, противоречивую, либо недостающую информацию, иметь профориентационную направленность или основываться на реальной жизненной ситуации. Вариативность представленной информации направлено на развитие различных умений и навыков обучающихся: вычленение основных данных и поиск недостающей информации для решения коммуникативных задач, нахождение метапредметной связи в процессе речевого общения, использование профессиональной лексики в предложенной профессионально-ориентированной ситуации, развитие речевых и риторических навыков.

Инструментарий оценивания практико-ориентированного задания, т.е. определение критерии оценки ответа обучающегося зависит от поставленной преподавателем учебной цели.

Конструирование практико-ориентированного задания требует соблюдения следующих правил [6, 7]:

1) Доступность предлагаемой информации. Это правило предполагает использование понятной для обучающегося терминологии и понятий.

2) Способы решения поставленной задачи должны быть идентичны тем, которые используются в реальных жизненных ситуациях.

3) Окончательный результат выполненного практико-ориентированного задания должен быть представлен в том же виде, что и на практике. Например, смоделированная коммуникативная ситуация, публичное выступление, презентация, правильно оформленный документ.

4) При конструировании задания должны учитываться возрастные, психологические и интеллектуальные особенности обучающегося.

5) В том случае, если задание подразумевает решение нескольких вопросов, то они должны быть логически взаимосвязаны.

Приведем несколько примеров практико-ориентированных заданий, которые используются на занятиях по дисциплине «Культура речи и делового общения» в аграрном университете.

Нормативный компонент культуры речи подразумевает соблюдение всех норм устной и письменной речи русского языка. Обучающиеся должны понимать, что все участники коммуникативного процесса должны знать и на практике применять правила использования слов, учитывая их значение, лексическую сочетаемость и стиль общения. В рамках изучения темы «Лексические нормы» рассматриваются лексические группы слов, их особенности и правила употребления. Молодежный жаргон занимает особое место в речи обучающихся, является своеобразным кодом для представителей данной социальной группы [8, с. 96]. Практико-ориентированные задания, направленные на социальную сферу употребления лексики, способствуют их мотивированному использованию в речи и осознанному отказу от них в неуместной языковой ситуации.

Следуя представленной выше структуре, приведем пример практико-ориентированного задания по теме «Лексические нормы. Молодежный жаргон».

1) Преамбула. Предложенная ситуация случилась во время экзаменационной сессии между двумя приятелями, один из которых успешно сдал экзамен по математике, в то время как другому предстоит пройти данное испытание.

2) Формулировка задания. Прочитайте и проанализируйте диалог. Определите к каким социальным группам относятся жаргонные слова. Назовите источник возникновения жаргонизмов, представленных в данном диалоге. К какому стилю относится данный текст? Какие языковые особенности говорят об этом? Преобразуйте диалог в литературную форму.

3) Информационная часть представлена в виде текста.

- Привет! Ну что, отстрелялся? Как там математичка, сильно агрится?
- Привет! Режет всех подряд. Особенно топит тех, кто весь семестр чилил и у кого много хвостов.
- Жест! Я шпоры накатал, надеюсь прокатит.
- Вряд ли. Я вот секу в матише, но чуть трояк не схлопотал. Трояк для меня – не тема. Степуха позарез нужна, а то мои олды и так зашиваются.
- Чёт мне крипово.
- Не дрейфь! Еще есть время. Погугли и сдашь на изи.
- Ок. Пойду свой мозг поюзаю. Если чё, завтра потусим.
- Удачи, бро!

Данный диалог основан на результатах исследования речевой культуры студентов аграрного университета и представлен в утрированной форме, но он ярко иллюстрирует лексику молодежного и студенческого жаргона [9, с. 413]. Обратим внимание на то, что в упражнении прослеживается метапредметная связь, в данном случае с дисциплиной «Иностранный язык», так как часть представленной ограниченной лексики является заимствованной из английского языка. Кроме того, это задание позволяет проверить знания по нескольким учебным темам: «Лексические нормы» и «Функциональные стили русского языка».

В качестве инструментария оценки выполнения задания можно использовать групповую дискуссию, в ходе которой обучающиеся могут предложить свои литературные варианты диалога и высказать свою точку зрения об уместности и мотивированности использования подобной лексики в речевом общении. Подобные задания можно использовать во время занятий для изучения и проверки знаний, а также в качестве самостоятельной работы обучающихся.

Для того, чтобы подобное упражнение носило профессионально-ориентированную направленность, обучающемуся предлагается смоделировать производственную ситуацию и составить диалог, используя профессиональную лексику и терминологию будущего специалиста. Например, для обучающихся направления подготовки «Ветеринария» предлагается следующая коммуникативно-деятельностная ситуация про-

фессиональной направленности: «Вы – ветеринарный врач. В вашу клинику обратился владелец собаки с целью консультации по вакцинации питомца от клещевого энцефалита. Смоделируйте диалог, в котором вы должны рассказать о первых симптомах и последствиях заболевания». К данному заданию прилагается памятка «Внимание! Пироплазмоз». Как указывалось выше, обучающиеся при выполнении задания должны опираться на изученные темы, личный опыт и предлагаемый дополнительный материал. Подобное практико-ориентированное задание имеет профессиональную (пополнение профессионального словарного запаса), коммуникативную (использование языковых средств в зависимости от ситуации общения) и социальную (приобретение первого профессионального ролевого опыта) значимость.

Диалогический характер упражнений охватывает все аспекты культуры речи [10, с. 585]: знание норм русского языка и соблюдение их в речевой коммуникации; коммуникативный аспект, который определяется: богатством словарного запаса коммуниканта; умением точно, ясно и логично излагать свою мысль, используя все средства русского языка; способностью избегать использования речевых элементов, чуждых литературному языку; этический компонент предполагает соблюдение речевых норм в зависимости от коммуникативной ситуации.

Риторическая компетенция является важной составляющей коммуникативной компетенции и отражает речевую культуру современного человека. Как показывает практика, умение публично выражать свою мысль, аргументированно отстаивать свою точку зрения удается небольшому количеству специалистов, поэтому особое значение имеет формирование риторической компетенции посредством риторических технологий в речевой среде [11, с. 95]. Первые риторические навыки обучающийся приобретает в процессе обучения и для того, чтобы опыт публичного выступления в естественной речевой среде был успешным, необходимо его оттачивать в искусственно созданной коммуникативной ситуации.

В качестве практико-ориентированного задания может быть предложена дискуссия на актуальную тему, которая может носить либо социальный, либо профессиональный характер. Исследователи выделяют спонтанную и подготовленную форму дискуссии [12, 15]. Формат дискуссии может носить фронтальный или групповой характер. При фронтальном – каждый из участников высказывает свою точку зрения, отметим, что данный способ полемики подходит для спонтанных дискуссий. Групповая форма дает возможность провести дискуссию структурированно и более продуктивно, так как предварительно обучающиеся получают тему, делятся на две группы, одна из которых приводит аргументы в пользу высказывания, а вторая подбирает контраргументы [13, с. 104]. В качестве примера предложим профессионально-ориентированную тему для студентов аграрного университета направления подготовки «Экология и природопользование»: «В 2021 году в Тюменской области общая площадь лесных пожаров составила более 121 тысячи гектаров. По мнению сторонников Гринписа причиной роста ландшафтных пожаров является бездействие региональных властей. Изучите предложенную информацию и выскажите свое мнение по следующим вопросам: Каковы причины и экологические последствия данной природной катастрофы? Как вы думаете – профилактические меры позволят в дальнейшем избежать подобной экологической катастрофы? Приведите примеры профилактики и борьбы с лесными пожарами в других странах». Источники: статья в электронном журнале: «Эксперт Гринписа – о причинах крупных лесных пожаров в Тюменской области» «7x7» Горизонтальная Россия (7x7-journal.ru).

Практическая значимость подобного вида заданий заключается в том, что обучающийся получает опыт публичного выступления, учится принимать чужую точку зрения, аргументированно отстаивать свое мнение, вести спор, соблюдая правила полемического диалога, оперировать риторическими приемами с целью воздействия на оппонента [14, с. 223].

В данном исследовании нами была представлена незначительная часть практико-ориентированных заданий, направленных на формирование речевой культуры у обучающихся. Ценность практико-ориентированных заданий состоит в том, что они способствуют развитию внутренней мотивации для получения недостающих знаний, осознанию собственной компетентности и возможности применения на практике полученных знаний. В основе коммуникативно-речевых практико-ориентированных заданий лежит моделирование различного рода реальных жизненных ситуаций, связанных с повседневной или профессиональной деятельностью. Анализ и решение коммуникативно-речевых задач способствуют развитию креативного мышления и мотивации, осознанию профессиональной значимости и ответственности принимаемых решений в процессе индивидуальной или групповой работы. Практико-ориентированные задания позволяют расширить границы учебного процесса, выйти за рамки одной конкретной дисциплины, стать инструментом организации профессиональной и социальной практики обучающихся.

Литература

1. Моложавенко В.Л. Обеспечение качества подготовки конкурентоспособных специалистов // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2007. № 4. С. 76 – 81.
2. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
3. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения: Монография. М., «Прометей», 2003. 20,5 п.л. 327 с.
4. Васюхневич И.А. Проблемы формирования коммуникативных компетенций в рамках дисциплины «русский язык и культура речи» // Вузovская наука: проблемы подготовки специалистов: Материалы Международной научно-практической конференции, Тюмень, 01 декабря 2020 года / Отв. ред. М.Л. Белоножко. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2021. С. 37 – 39.
5. Илюшин Л.С. Разработка урока с использованием "конструктора задач". В: Народное образование. 2013. № 2. С. 159 – 168.
6. Пискунова Е.В., Белкина Н.В., Обухович В.В., Шевцова Д.Н. Методические рекомендации по разработке и применению практико-ориентированных заданий профориентационной направленности по предметам общеобразовательного цикла (с приложениями) // Письма в Эмиссия. Оффлайн. СПб, 2018. 60 с.
7. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 90 с. (Педагогический взгляд). ISBN 9785898159702
8. Касумова Г.А., Демидюк М.Г. Особенности речевой культуры студентов аграрного университета // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 95 – 97.
9. Лучкина Н.В., Касумова Г.А. Жаргонизмы в речи студентов аграрного университета // Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения: Сборник материалов LIV студенческой научно-практической конференции, посвящённой памяти 75-летия Победы в Великой отечественной войне, Тюмень, 19-20 марта 2020 года. Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2020. С. 410 – 414.
10. Касумова Г.А., Моложавенко В.Л. Учебный диалог как коммуникативная составляющая речевой культуры // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 12. С. 582 – 588.
11. Касумова Г.А. Использование риторических технологий для формирования коммуникативной компетенции у студентов аграрного университета // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 94 – 97.
12. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи: учеб. для вузов. М.: ИНФРА-НОРМА, 2003. 560 с.
13. Богданова Ю.З. Дискуссия как метод преподавания риторики в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 103 – 105.
14. Богданова Ю.З. О совершенствовании риторической компетенции у специалистов технического профиля // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 5. С. 220 – 227.
15. Шарифуллина Э.И., Ши Д.Д., Нурутдинова А.Р. Стратегии формирования коммуникативно-речевой компетенции: проектная деятельность и творческие задания // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 4. С. 55 – 65.

References

1. Molozhavenko V.L. Obespechenie kachestva podgotovki konkurentosposobnyh specialistov. Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika. 2007. № 4. S. 76 – 81.
2. Vilenskij M.YA., Obrazcov P.I., Uman A.I. Tekhnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole: uchebnoe posobie. Pod red. V.A. Slastenina. 2-e izd., pererab. Orel: GOU VPO «OGU», 2010. 270 s.
3. Dmitrenko T.A. Professional'no-orientirovannye tekhnologii obucheniya: Monografiya. M., «Prometej», 2003. 20,5 p.l. 327 c.
4. Vasyuhnevich I.A. Problemy formirovaniya kommunikativnyh kompetencij v ramkah discipliny «russkij yazyk i kul'tura rechi». Vuzovskaya nauka: problemy podgotovki specialistov: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Tyumen', 01 dekabrya 2020 goda. Otv. red. M.L. Belonozhko. Tyumen': Tyumenskij industrial'nyj universitet, 2021. S. 37 – 39.

5. Ilyushin L.S. Razrabotka uroka s ispol'zovaniem "konstruktora zadach". V: Narodnoe obrazovanie. 2013. № 2. S. 159 – 168.
6. Piskunova E.V., Belkina N.V., Obuhovich V.V., SHEvcova D.N. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i primeneniyu praktiko-orientirovannyh zadaniy proforientacionnoj napravlenosti po predmetam obshcheobrazovatel'nogo cikla (s prilozheniyami). Pis'ma v Emissiya. Offlajn. SPB, 2018. 60 s.
7. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Konstruirovaniye situacionnyh zadach dlya ocenki kompetentnosti uchashchihsya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov shkol. Sankt-Peterburg: KARO, 2008. 90 s. (Pedagogicheskij vzglyad). ISBN 9785898159702
8. Kasumova G.A., Demidyuk M.G. Osobennosti rechevoj kul'tury studentov agrarnogo universiteta. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61-3. S. 95 – 97.
9. Luchkina N.V., Kasumova G.A. ZHargonizmy v rechi studentov agrarnogo universiteta. Aktual'nye voprosy nauki i hozyajstva: novye vyzovy i resheniya: Sbornik materialov LIV studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchyonnoy pamyati 75-letiya Pobedy v Velikoy otechestvennoy vojne, Tyumen', 19-20 marta 2020 goda. Tyumen': Gosudarstvennyj agrarnyj universitet Severnogo Zaural'ya, 2020. S. 410 – 414.
10. Kasumova G.A., Molozhavenko V.L. Uchebnyj dialog kak kommunikativnaya sostavlyayushchaya rechevoj kul'tury. Innovacii. Nauka. Obrazovanie. 2020. № 12. S. 582 – 588.
11. Kasumova G.A. Ispol'zovanie ritoricheskikh tekhnologij dlya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii u studentov agrarnogo universiteta. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-3. S. 94 – 97.
12. Graudina L.K., SHiryaev E.N. Kul'tura russkoj rechi: ucheb. dlya vuzov. M.: INFRA-NORMA, 2003. 560 s.
13. Bogdanova YU.Z. Diskussiya kak metod prepodavaniya ritoriki v neyazykovom vuze. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 2 (75). S. 103 – 105.
14. Bogdanova YU.Z. O sovershenstvovanii ritoricheskoy kompetencii u specialistov tekhnicheskogo profilya. Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. № 5. S. 220 – 227.
15. SHarifullina E.I., SHi D.D., Nurutdinova A.R. Strategii formirovaniya kommunikativno-rechevoj kompetencii: proektnaya deyatel'nost' i tvorcheskije zadaniya. Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2020. T. 2. № 4. S. 55 – 65.

*Kasumova G.A., Senior Lecturer,
State Northern Trans-Urals Agrarian University,
Molozhavenko V.L., Doctor of Pedagogic Sciences
(Advanced Doctor), Associate Professor,
Industrial University of Tyumen*

PRACTICE-ORIENTED TASKS AS A TOOL FOR THE FORMATION OF SPEECH CULTURE AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: the existing contradiction between the system of vocational education and the modern needs of society has led to a crisis of the knowledge paradigm. The authors of the article note that the traditional approach to learning, which consists in transferring knowledge from a teacher to a student, does not meet the requirements for a graduate. The market economy of the country needs practice-oriented specialists, so it is necessary to teach the student to independently acquire the missing knowledge and apply it in professional activities. A competitive specialist, in addition to a set of professional skills, must have a high level of speech culture. The relevance of the research lies in the fact that in modern pedagogy, the phenomenon of the formation of speech culture among students in the conditions of a practice-oriented educational environment at a university has not been sufficiently studied. The authors propose to use communicative-speech practice-oriented tasks as a tool of practice-oriented technology for the formation of the speech culture of future specialists. The article reveals the main characteristics and provides examples of practice-oriented tasks aimed at the formation of students' communicative competence. The authors come to the conclusion that the practice-oriented approach and the use of linguistic practice-oriented tasks contribute to the development of students' speech culture and the skill of independent search activity, which makes it possible to apply theoretical knowledge in the academic discipline in practice, plan, analyze and use communication skills, justify ways to solve academic and professional tasks.

Keywords: speech culture, practice-oriented tasks, communicative competence, student, educational technologies

*Фаттахов Р.Р., аспирант,
Насибуллов Р.Р., кандидат педагогических наук, доцент,
Яруллин И.Ф., кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в связи с быстрыми тенденциями развития и изменения современного общества и с утверждением компетентностного направления образования нынешние обучающиеся высших учебных заведений сталкиваются с новыми требованиями по развитию и формированию тех или иных компетенций. В частности, можно выделить «динамические компетенции», которые акцентированы на создание, приобретение и реконфигурацию как внешних, так и внутренних компетенций для того, чтобы вовремя подстроиться на измененную окружающую нас среду. К базовым навыкам любого выпускника вуза можно отнести умение работать с большим количеством информации, умение вести коммуникацию и умение непрерывно обучаться.

В данной статье раскрыта одна из актуальных проблем по организации и реализации у студентов исследовательской деятельности, которая играет ведущую роль в рамках учебной деятельности обучающихся высших учебных заведений. Изучая и анализируя новые стандарты, студенты бакалавриата и магистратуры должны уметь верно заниматься исследовательской работой, однако результат исследований будет отличаться. А также в статье описывается и анализируется основные виды и формы организации научно-исследовательской работы студентов, которые помогают формировать исследовательские компетенции у будущего поколения.

Ключевые слова: исследование, компетентность, исследовательская деятельность, образовательный процесс, исследовательское мышление

Тенденция трансформации системы образования, в рамках быстрого темпа развития социума, подводит к задачам изменения тех или иных компетенций. Современные выпускники высших учебных заведений уже прочувствовали на себе данные изменения, которые предполагают решение задач по формированию компетенций, которые можно обозначить как «динамические». Они представляют собой совокупность умений и навыков по своевременному реагированию на изменения окружающей нас среды.

Международные исследования, проводимые социологами, показали важность развития базовых навыков, которые являются основой личности. Востребованность данных навыков относится к 2025 году. Рассмотрим спектр навыков, о которых пойдет речь в данной статье:

- умение работать с достаточно большим количеством информации;
- умение вести коммуникацию;
- умение вести процесс непрерывного обучения.

Стоит отметить, что данные умения и навыки возможно получить и реализовать на практике в рамках реализации научно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

Рассмотрим само понятие «исследование». В рамках современной педагогической науки оно раскрывается через процесс выработки новых научных знаний. Именно этот процесс является одним из элементов познавательной деятельности.

С точки зрения науки, целью данного процесса является изучение стратегии, обоснование возникновения, и возможности корректировки процесса обучения. В условиях внедрения новых стандартов, студенты бакалавриата и магистратуры должны знать основы и принципы исследовательской работы, понимать важность данных исследований в системе научных знаний. Однако, результат тех или иных исследований, в зависимости от уровня на котором выполнялась работа, результат исследования будет существенно отличаться. Для сравнения, представим основную шкалу, позволяющая расположить эти виды работы: «репродуктивный уровень – исследовательский уровень».

Научное исследование перед нами рассматривается как «целенаправленное познание, в котором основные результаты выступают в качестве системы понятий, законов и теорий» [9, с. 30]. Научное исследование позволяет приобрести абсолютно новые знания (закономерности, систематизация, классификация и т.д.), на которые еще не обратили должного внимания другие научные исследователи.

Научное исследование можно рассмотреть в рамках деятельностной парадигмы, тогда будет ясно, что оно является особым видом деятельности – исследовательским. Такой вид деятельности включает особый вид работы, связанный со всесторонним анализом исследуемого объекта. В ходе работы используется широкий спектр научных методов.

Основой исследовательской деятельности является исследовательское поведение, начало которого кроется в процессе становления научно-поисковой активности. Следовательно, можно сделать вывод о том, что данный вид деятельности носит интеллектуально-творческий характер.

Исследовательская деятельность не получает должного уровня результата без учета имеющихся условий, определяющих мотивационную направленность деятельности обучающегося по достижению поставленных целей и задач, проводимых в рамках исследования.

Если мы возьмём любую исследовательскую деятельность, то при подробном ее анализе увидим общие составляющие, к которым относятся:

- подробный анализ результатов исследования;
- оценка тенденций развития тех или иных ситуаций, влияющих на результат исследования;
- прогнозирование и первичное обоснование изменений исследовательского поведения.

В сфере современного образования научные исследования, и сама исследовательская деятельность в целом, играют важную роль в процессе всестороннего развития личности.

А.В. Леонтьев, говоря про исследовательскую деятельность, отмечает её образовательную направленность, которая характеризуется умением находить новую научную информацию путем развития навыка критического и исследовательского мышления. Все перечисленное создается путем активизации личностной позиции обучающегося [14].

При подготовке студентов, высшие учебные заведения ставят перед собой задачу создания рабочих программ бакалавриата и магистратуры, которые будут направлены на организацию учебно-воспитательной деятельности, которая связана с поисковой активностью студентов по вопросу получения новой информации. Разработаны методы, направленные на решение творческих и исследовательских задач поиском разных ответов на разнообразные творческие и исследовательские вопросы.

Процесс исследовательской деятельности студентов в ходе получения образования в высшем учебном заведении, происходит путем комбинации нескольких взаимосвязанных функций:

1) образовательной функции, которая: расширяет и актуализирует полученные знания в различных учебных областях; дает наглядное представление о межпредметных связях; направлено на изучение информационных технологий; повышает качество и уровень проводимой работы путем налаживания средств коммуникаций; направлено на закрепление и отработку специальных и общих научных понятий.

2) развивающей функции, направленной на повышение уровня познавательного интереса студентов; способствующей развитию активности, путем включения в познавательную деятельность; активизирующей самостоятельность; ставящей студента в позицию исследователя; направленной на формирование творческого подхода к исследовательской деятельности.

3) деятельностной функции, которая направлена на вовлечение студентов в самостоятельный исследовательский процесс; реализуется путем анализа и последующего использования современных методов поиска информации; изучение исследовательского подхода к любому виду деятельности.

4) стимулирующей функции, включающей развитие и формирование установки на имманентность наличия исследовательских компетенций у будущего специалиста любой сферы деятельности.

Если рассматривать виды исследовательской деятельности студентов, то нам удастся выделить особые критерии важности ее результатов для личности.

Направленность исследовательской деятельности определяется процессом получения студентом новых знаний. Стоит отметить важность уровня самостоятельности и определения степени новизны научного интереса обучающегося [6].

В виде активной познавательной деятельности студентов ВУЗов выступает научно-исследовательская деятельность. Именно она представляет собой двигатель по приобретению новых научных знаний и тенденций усовершенствования уже имеющихся открытий. В рамках вузовского образования основной целью преподавателей является учебно-исследовательская деятельность, направленная на получение качественного образовательного результата. Именно поэтому не всем студентам открыт путь к такому виду деятельности, ведь процесс получения поистине нового знания в рамках конкретной научной области. Обычно в рамках вузовского образования это могут сделать лишь единицы.

Обучающийся должен получить комплекс исследовательских компетенций, заложенных в главной функции учебно-исследовательской деятельности. Процесс обучения в рамках данного вида деятельности направлен на: обучение студентов ВУЗов; формирование у них исследовательских компетенций; активиза-

ция познавательной деятельности путем популяризации научных знаний; активизация желания процесса преобразования себя и окружающей действительности в рамках законов научных исследований [12].

Таким образом, основные черты различия между этими двумя видами исследовательской деятельности можно увидеть со следующих ракурсов:

1. Учебно-исследовательская деятельность:

- цель деятельности – развитие научно-исследовательских навыков, подготовка к научно-исследовательской деятельности;
- значимость и новизна – субъективно значимое научное знание, субъективная новизна исследования;
- характер деятельности – относительно самостоятельная и творческая деятельность, во многом зависящая от качества научного руководства, носящего «массовый» характер;
- цикл исследования – исследование включает в себя не весь цикл, а отдельные его этапы;
- субъект деятельности – развивающийся субъект деятельности.

2. Научно-исследовательская деятельность:

- цель деятельности – приобретение новых объективных научных знаний и улучшение объективной реальности;
- значимость и новизна – объективно значимое научное знание, объективная новизна исследования;
- характер деятельности – представляет собой самостоятельную творческую индивидуализированную деятельность, которая во многом зависит от качества субъекта деятельности, то есть от самого исследователя;
- цикл исследования – проходит путь от зарождения идеи до представления результатов;
- субъект деятельности – развитый субъект деятельности.

Принципиальным различием этих двух понятий является «качество» субъекта данной деятельности, так как от него в большей степени зависит качество всего исследования. Взаимосвязь понятий характеризуется тем, что они, представляя собой разные виды деятельности, но при этом направлены на активное развитие и исследовательской культуры студентов высших учебных заведений.

Определить «качество» субъекта исследования можно рассмотрев такие понятия, как «исследовательская компетентность» и «исследовательские компетенции»:

- исследовательская компетентность – это всестороннее качество субъекта, которое проявляется в способности и готовности к самостоятельной, творческой, результативной исследовательской деятельности;
- исследовательские компетенции – это характеристики личности, которые обеспечивают способность и готовность человека к продуктивной исследовательской деятельности (к таким личностным характеристикам можно отнести знания, мотивы, способы деятельности, средства деятельности, ценностные ориентации и т.д.).

Для рассмотрения исследовательских компетенций, формирующихся в рамках исследовательской деятельности, необходимо выполнить структурный анализ самой деятельности, состоящей из таких компонентов как:

1. Когнитивный компонент, представляющий собой комплекс представлений и знаний о способах получения научно достоверной информации об окружающем нас мире. Данный компонент успешно применяется в условиях процесса формирования научной картины мира студентов, путем конструирования знаний, развития интеллектуального и творческого мышления в рамках исследования.

2. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой осмысленную позицию в рамках исследовательской деятельности. Включает в себя как мотивацию к исследованию, так и осознание важности своего исследования. Не может получить развитие без осознания ценности научного знания, без принятия норм морали, которые занимают особое место в научно-профессиональных кругах.

3. Операционально-технический компонент – это умение пользоваться способами, приёмами и средствами исследовательской деятельности (умение распознавать и понимать проблему исследования, формулировать цель исследования и выделять задачи её достижения, выдвигать научные предположения, способность структурировать материал, систематизировать имеющиеся и приобретённые знания, умение использовать информационные ресурсы и программы), разъяснять результаты исследования, формулировать выводы и заключения, демонстрировать и защищать результаты своего научного исследования.

4. Контрольно-оценочный компонент – это способность верно и соответствующе оценивать ход и результат своей деятельности, вовремя вносить в неё должные коррективы, предопределять направления и пути развития своей исследовательской деятельности в будущем.

Используя вышеуказанный материал, выполним анализ основных форм исследовательской деятельности студентов педагогических вузов.

Для начала определимся с понятием «форма». Его следует понимать как определенный способ организации процесса либо предмета, определяющих его внутреннюю структуру с внешними связующими элементами [4, с. 567]. В рамках процесса исследовательской деятельности, слово «форма» применимо к процессу коммуникации, выстроенной между педагогом и студентом. Данная коммуникация строится путем определенного способа и характера взаимодействия. Форма может быть выражена в виде системного процесса исследовательской деятельности, ограниченного по времени, а также может быть представлена в виде завершеного временного цикла, проводимого в рамках конкретного исследования.

Стоит отметить важность выбора способа организации проводимой исследовательской работы, ведь именно он оказывает непосредственное влияние на продуктивность самого исследования. Выбор способа необходимо проводить путем соотношения применяемых методов и средств исследования [7, с. 75].

Форма организации исследовательской деятельности напрямую зависит от количества участников. Тогда, целесообразно отметить следующие формы, с помощью которых организуется процесс исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений. Обычно принято выделять индивидуальную, групповую и массовую форму исследовательской деятельности.

В рамках индивидуальной формы исследовательской работы применяется разработка и написание докладов, рефератов, статей, сообщений, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Реферат представляет собой письменную работу, в основе которой лежит деление на главы. Каждая из которых раскрывает в совокупности всю тему представляемого реферативного сообщения. Реферат также принято рассматривать с точки зрения краткого изложения основных положений выбранной темы исходя из собранных и проанализированных источников информации [6, с. 33].

Существует несколько видов рефератов, к ним можно отнести: монографический реферат, информативный реферат, индикативный, общий и специализированный [8, 15].

Являясь формой исследовательской деятельности, сам реферат характеризуется как некий аналитический обзор, представленный в рамках отдельно взятой темы. В нем целесообразно выделять как актуальность выбранной темы, так и ряд позиций и умозаключений исследователей, занимающихся изучением данной темы [1].

Наиболее легкой формой индивидуальной исследовательской работы, которую проводят студенты, принято считать подготовку сообщения. Оно представляет собой подачу информации в кратко изложенном формате. Данный формат не должен быть представлен без конкретной смысловой части и идеи [6, с. 33].

Рассмотри еще одну форму индивидуальной исследовательской работы студентов педагогических вузов, которой является доклад. Давая определение докладу, необходимо отметить, что это сугубо научный документ или сообщение. В основе доклада лежит информация, раскрывающая проблемные вопросы выбранной темы для исследования. В рамках доклада можно применить формат донесения информации до слушателей через рекомендации, или конкретные мотивационные предложения. Доклад по своему исследованию студенты могут представить в виде письменного или устного доклада. Наибольшей популярностью сейчас пользуются доклады-презентации.

Рассмотрим более сложные формы индивидуальной исследовательской деятельности студентов. Начнем со статьи.

Статья должна отражать краткое представление комплексного, логически выстроенного научного материала по выбранной теме. Автор статьи, в роли которого выступает студент, должен рассмотреть отдельные компоненты научного явления и предоставить своё аргументированное мнение по данному вопросу. В современном научном мире принято выделять статьи разных видов: проблемные, научные, передовые, словарные и т.д.

Исследовательский проект является наиболее интересной формой исследовательской деятельности обучающихся. Целью проекта является решение исследовательских задач, результаты которых были открыты ранее в различных областях науки. Реализация проекта происходит путем использования исследовательских методов, которые помогают раскрыть продукты будущего исследования. Это применимо при написании курсовых или выпускных квалификационных работ.

В рамках методики подготовки и представления исследовательского проекта, студент выполняет комплекс поочередных действий: выбирает тему; разрабатывает план будущего проекта; работает над понятийным аппаратом; изучает научную литературу; обобщает и анализирует полученные данные; оформляет свой проект в рамках необходимых требований; занимается подготовкой доклада и оформлением презентации; защищает свой исследовательский проект.

Курсовые и выпускные квалификационные работы являются обязательной и неотъемлемой частью исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений. Данные формы исследовательской деятельности носят индивидуальный характер. Они направлены на развитие умения студентов находить и

применять теоретические знания на практике. Данные умения имеют профессиональную направленность и носят актуальный характер в рамках современных педагогических проблем.

Выпускная квалификационная работа является индивидуальным творческим проектом, который проводится на этапе завершения получения высшего образования. Путем оценивания данной работы преподаватели понимают уровень подготовленности выпускника к реализации профессиональных навыков. Основной целью ВКР выпускников является усовершенствование уровня профессиональной готовности студентов вуза к профессиональной деятельности.

Проводимое исследование в рамках ВКР определяется теоретическими и практическими задачами в рамках профессиональной деятельности выпускника вуза [12].

Научное сообщество представляет собой массовую форму исследовательской деятельности. Рассматривая термин «научное сообщество», принято делать акцент на понимании добровольного объединения ученых, связанных целью проведения исследовательской деятельности. Данный термин был введен Майклом Полани для сохранения межличностных отношений среди ученых в рамках соблюдения традиций науки. Взаимный обмен информацией стал основной целью формирования научных сообществ. К началу XXI столетия в рамках высших учебных заведений стали создаваться студенческие научные сообщества (СНО). В рядах участников СНО были студенты, которые проявляли желание вносить вклад в развитие науки через эту социальную организацию единомышленников, которые заняты творческой и научно-исследовательской работой. Важной составляющей любого СНО является активно действующие кружки и проблемные группы.

Студенческие научные кружки – представляют собой групповую форму исследовательской деятельности студентов. Основное содержание работы базируется на интересах самих студентов. Также студенты могут самостоятельно определить форму работы. Она может быть в виде научного обсуждения, докладов, опытов, экскурсий, лабораторных занятий, дискуссий, тренингов и т.д. В научном журнале научного кружка отражается проведенная деятельность в виде отчета.

Проблемная студенческая группа – представляет еще одну групповую форму исследовательской работы, в состав которой входит до 15 человек. Участники проблемной группы работают над какой-либо конкретной проблемой, либо над её отдельными аспектами. Направленность деятельности студентов определяется научной деятельностью кафедры. Целью работы данной организации является формирование научно-познавательных компетенций студентов вузов.

Чтобы определить отличительные черты между студенческим научным обществом и проблемной студенческой группой, необходимо остановиться на том, что студенты, которые являются представителями этих групп могут быть на разных курсах и на разных факультетах.

Все большее внимание в рамках научного исследования отдается массовым формам деятельности. Особенно выделяются конференции, форумы и конгрессы в рамках педагогического сообщества.

Ассамблея – это наиболее популярная форма интеллектуального научного сообщества студентов. В рамках ассамблеи решается ряд научных вопросов и определяется перечень рекомендаций по организации научных конференций. В рамках ассамблеи проходят выборы на пост Генерального секретаря и его заместителя. Определяется состав оргкомитета и его руководителя. Цель работы ассамблеи заключается в поддержке молодых исследователей и их инновационных проектов, путем включения в процесс международной интеграции.

Конгресс – это съезд лидеров по вопросу разработки и принятию каких-либо законов. В рамках научно-исследовательской деятельности можно выделить национальные и международные конгрессы.

В рамках конференции проходят совещания, участниками которых являются представители разных организаций, которые решают ряд теоретических вопросов [13, с. 555]. Цель проведения конференции кроется в представлении научной информации, поведении уточняющих бесед по проблемным вопросам. Проводимые вузом конференции могут различаться по проводимому уровню организации (факультетские, вузовские, региональные). Конференции могут быть научными и научно-методическими. Проведение конференций могут быть реализованы очно, заочно и в онлайн-режиме.

Симпозиум проходит в виде совещания или научной конференции, организованной в рамках научного вопроса и объединения представителей различных стран мира.

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить, что исследовательская деятельность обучающихся высших учебных заведений представляет собой особую форму реализации учебно-воспитательной работы. Цель такой работы направлена на решение тех или иных исследовательских задач из разных областей науки. Если рассматривать отличительные черты исследовательской деятельности студентов, то отметим её направленность на процесс самостоятельного приобретения новых знаний.

Образовательный процесс, который проводится путем включения студентов в исследовательскую работу направлен на развитие научно-познавательных и исследовательских компетенций студентов.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности. М.: Кнорус, 2001. 608 с.
2. Ассамблея [Электронный ресурс] // Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. 1456 с. Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/2/192/207705.html> (дата обращения: 14.05.2021)
3. Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента [Электронный ресурс]: метод. пособие для преподавателей вузов и методистов. Ижевск: УДГУ, 2007. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-45.shtml#top (дата обращения: 07.06.2021)
4. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1991. 768 с.
5. Грицкевич Т.И. Тенденции реформирования отечественного образования: мыслимое и действительное в реализации национального проекта // Философия образования. 2008. № 3 (24). С. 189 – 196.
6. Далингер В.А., Толпелкина Н.В. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. 263 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
8. Иодко А.Г. Формирование у учащихся исследовательской деятельности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1983. 217 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.
10. Конгресс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ageancient.info/?p=119> (дата обращения: 15.06.2021)
11. Леонтович А.В. Разговор об исследовательской деятельности: публицист. ст. и заметки. М., 2006.
12. Методические рекомендации по проведению итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений по специальностям педагогического образования. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации: учебно-методическое объединение по специальностям педагогического образования, 2005.
13. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, 2005. 1456 с.
14. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры. *Школьные технологии*, 2001. № 5.
15. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник+, 2006.
16. Соколова О.И. Исследовательская деятельность как главное направление совершенствования высшего образования // Исследовательская деятельность учащихся. 1991. № 15.
17. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

References

1. Alekseev N.G. Kriterii effektivnosti obucheniya uchashchihsya issledovatel'skoj deyatel'nosti. M.: Knorus, 2001. 608 s.
2. Assambleya [Elektronnyj resurs]. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2001. 1456 s. Rezhim dostupa: <http://www.slovopedia.com/2/192/207705.html> (data obrashcheniya: 14.05.2021)
3. Belyh S.L. Upravlenie issledovatel'skoj aktivnost'yu studenta [Elektronnyj resurs]: metod. posobie dlya prepodavatelej vuzov i metodistov. Izhevsk: UDGU, 2007. Rezhim dostupa: http://www.pedlib.ru/Books/3/0182/3_0182-45.shtml#top (data obrashcheniya: 07.06.2021)
4. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1991. 768 s.
5. Grickevich T.I. Tendencii reformirovaniya otechestvennogo obrazovaniya: myslimoe i dejstvitel'noe v realizacii nacional'nogo proekta. Filosofiya obrazovaniya. 2008. № 3 (24). S. 189 – 196.
6. Dalinger V.A., Tolpelkina N.V. Organizaciya i sodержanie poiskovo-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2004. 263 s.
7. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001. 192 s.
8. Iodko A.G. Formirovanie u uchashchihsya issledovatel'skoj deyatel'nosti. Rostov-na-Donu: Feniks, 1983. 217 s.
9. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. Pedagogicheskij slovar'. M.: Akademiya, 2000.

10. Kongress [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://ageancient.info/?p=119> (data obrashcheniya: 15.06.2021)
11. Leontovich A.V. Razgovor ob issledovatel'skoj deyatel'nosti: publicist. st. i zametki. M., 2006.
12. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu itogovoj gosudarstvennoj attestacii vypusnikov vysshih uchebnyh zavedenij po special'nostyam pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii: uchebno-metodicheskoe ob"edinenie po special'nostyam pedagogicheskogo obrazovaniya, 2005.
13. Novyj enciklopedicheskij slovar'. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya: RIPOL klassik, 2005. 1456 s.
14. Obuhov A.S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vozmozhnyj put' vhozhdeniya podrostka v pro-stranstvo kul'tury. SHkol'nye tekhnologii, 2001. № 5.
15. Sovremennyy obrazovatel'nyj process: osnovnye ponyatiya i terminy. M.: Kompaniya Sput-nik+, 2006.
16. Sokolova O.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak glavnoe napravlenie sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya. 1991. № 15.
17. Filosofskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. enciklopediya, 1983. 840 c.

*Fattakhov R.R., Postgraduate,
Nasibullov R.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yarullin I.F., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University*

THEORETICAL BASES AND APPROACHES OF THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL

Abstract: due to the rapid trends in the development and changes of modern society and the approval of the competence-based direction of education, current students of higher educational institutions are faced with new requirements for the development and formation of certain competencies. In particular, we can distinguish "dynamic competencies", which are focused on the creation, acquisition and reconfiguration of both external and internal competencies in order to adapt to the changed environment in time. The basic skills of any university graduate include the ability to work with a large amount of information, the ability to communicate and the ability to learn continuously.

This article reveals one of the urgent problems of organizing and implementing research activities among students, which plays a leading role in the educational activities of all students of higher educational institutions. Studying and analyzing new standards, bachelor and master students should be able to correctly engage in research work, but the result of research will be different. Thus, the article describes and analyzes the main types and forms of organization of research work of students, which help to form research competencies for the future generation.

Keywords: research, competence, research activity, educational process, research thinking

*Садыкова Р.Х., кандидат филологических наук,
Московский педагогический государственный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИРТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ)

Аннотация: статья посвящена некоторым методическим приемам, которые используются при проведении экскурсий с иностранными студентами подготовительного факультета. Определяются приоритетные задачи обучения студентов-иностранцев: общеобразовательные – развитие интереса к русскому языку, культурным традициям и обычаям страны, страноведческие – знакомство со страной изучаемого языка, коммуникативные – развитие навыков устной речи. Отражены различные методические приемы, используемые в зависимости от цели проведения экскурсии – от практико-ориентированных на начальном этапе обучения до учебно-познавательных с дальнейшим выходом в развитие навыка самостоятельного поиска и просмотра экскурсионных объектов, оформление презентаций о достопримечательностях родной страны в формате PowerPoint и представление их в группе с соответствующими комментариями. Приводятся методические рекомендации по подготовке виртуальной экскурсии – предварительный этап, непосредственно экскурсия, работа после просмотра видеофильма. Предлагаются конкретные задания для формирования у студентов-иностранцев умения воспринимать достаточно большой объем информации в видеоформате. Определяется несколько тематических вариантов виртуальных экскурсий. Так как в настоящее время возможность проводить со студентами учебные экскурсии в реальных условиях отсутствует – студенты находятся в своих странах и обучаются дистанционно – разработка методических рекомендаций на данную тему представляется актуальной. Деятельностный подход при разработке и проведении экскурсий во многом помогает обучаемым познакомиться с культурой России и на этом материале развить навыки аудирования, говорения, письма.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, виртуальная экскурсия, культурология, лингвострановедение, дистанционное обучение, достопримечательности

Учебные экскурсии включены в образовательную программу преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на подготовительном факультете. В курсе РКИ они занимают очень важное место по многим причинам: студенты узнают о стране изучаемого языка, ее достопримечательностях, особенностях и традициях, исторических событиях.

Приоритетные задачи экскурсионных занятий со студентами-иностранцами: общеобразовательные – развитие интереса к русскому языку, к нашим культурным традициям и обычаям; страноведческие – знакомство с нашей страной; коммуникативные – развитие навыков устной речи. В методике проведения экскурсии важное место занимает деятельностный подход. Основоположниками этого подхода являются А. Н. Леонтьев [1], автор теории общности строения внутренней и внешней деятельности, и С.Л. Рубинштейн [2], считавший основой деятельностного подхода принцип единства сознания и деятельности. Поэтому посещение музеев и выставок на основе деятельностного подхода позволяет не только познакомиться с культурой России и изучить экспонируемые художественные шедевры, узнать многое о жизни художников и истории создания картин, но и актуализировать новую лексику и расширить знания о культуре России. Важным фактором можно назвать и изучение инфраструктуры города, в котором в дальнейшем будут учиться студенты.

К экскурсионным занятиям такого типа можно отнести, например, экскурсию по Москве, по московскому метро. Занятия, содержащие экскурсионный элемент, начинаются уже с самого начала обучения и носят практический характер – студенты узнают сведения об университете, факультете и их местонахождении. Изучение схемы и просмотр видеофильма о московском метро представляет собой ознакомительную экскурсию – преподаватель показывает обучающимся основные маршруты, входящие в ежедневный трафик их будущей студенческой жизни в Москве. В дальнейшем во время занятий отрабатываются работа с использованием схемы московского метро – задания типа «Спросите у прохожего, как пройти к метро...», «Расскажите, как проехать на Красную Площадь от такой-то станции...».

В процессе экскурсионного занятия задействовано несколько основных видов речевой деятельности: аудирование, говорение и лексика – расширение словарного запаса за счет включения новых слов и выражений на данную тематику. Кроме того, немаловажное значение имеет возможность провести сопоставление с культурой родной страны.

Существует тесная связь обучения языку с культурой страны, ее историей. Можно только поддержать утверждение, что «Введение в учебную программу занятий экскурсий по мемориальным местам позволяет сочетать культурное просвещение обучаемых с эффективным развитием их речевых способностей» [3, с. 166].

Учебные экскурсии формируют способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.

Все вышеперечисленное относится и к экскурсиям в режиме оффлайн, и к онлайн-занятиям, так как во многом методика их организация схожа. Однако онлайн-экскурсии требуют большего внимания, так как при их проведении студентам необходимо погрузиться в виртуальную среду и для того, чтобы занятие прошло эффективно, необходимо учитывать сложность таких уроков и корректировать их в зависимости от аудитории и их интересов. Мы должны учитывать, что студенты, находящиеся на дистанционном обучении, не знакомы с реалиями нашей страны, не знают особенностей жизни в ней. А одной из важных задач при обучении русскому языку как иностранному является формирование и поддержание устойчиво-высокой мотивации студентов к изучению языка и иноязычной культуре в диалоге с родной культурой [4, с. 157].

Определим, какие возможности открываются с помощью виртуальных экскурсий. Во-первых, это доступность изучения различных объектов культуры и искусства России, во-вторых, это возможность использования принципа наглядности, в-третьих, несомненное достоинство использования этого вида учебной деятельности заключается в создании благоприятных условий для наблюдения, сравнения, анализа и творческого развития студентов-иностранцев и формирования у них метапредметных умений и знаний. Кроме того, с помощью виртуальной экскурсии формируется языковая, речевая, социокультурная, коммуникативная компетенции. Остановимся на конкретных этапах проведения экскурсии в дистанционном формате:

1. Подготовительный этап.
2. Виртуальная экскурсия.
3. Заключительный этап.
4. Подведение итогов.

Методика проведения виртуальной экскурсии на предварительном этапе во много схожа с традиционной. Однако подготовка к такой экскурсии должна быть более тщательной, так как отсутствует основной важный элемент – погружение в среду. Таким образом студентам дается для ознакомления новая лексика, которая далее отрабатывается в конкретных контекстах употребления. Например, большое внимание и интерес вызывают экскурсии по Золотому кольцу России. Города, входящие в этот туристический маршрут, подготовка к экскурсии в Сергиев Посад включает аудирование текста об этом городе с последующей проверкой понимания услышанного – тест «верно» / «неверно». В каждом городе этого туристического бренда есть свои ремесла, рассказ о которых также входит в текст для аудирования. Отработка новой лексики содержит некоторые лексемы и идиомы, которые можно услышать в тексте, например, ручная работа, дымковская игрушка, лепить, глина, мастер и под. После прослушивания текста и работы с лексическим материалом студентам предлагается написать диктант с заполнением пропусков:

Дымковская игрушка — изделие ручной работы. Её делают из красной _____. Каждую игрушку делает _____. Фигурки _____ по частям. _____ никогда не повторяются. Нет и _____ двух абсолютно одинаковых изделий. Игрушки начали делать в _____ в _____ веке.

Работа с текстом «Загорская матрёшка» содержит фактический материал из истории возникновения этого промысла. Вопросы по тексту направлены на расширение знаний об объекте экскурсии средствами обращения к интернет-справке – студенты должны найти ответы самостоятельно, таким образом дополнив прочитанный текст. На отработку грамматической темы дается задание на выбор из текста глаголов и подбор к ним видовой пары. Подготовительный этап включает все виды речевой активности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Цель подготовительного этапа – вызвать у студентов интерес, ответить на возникающие вопросы, добавить в копилку знаний новые интересные сведения.

Например, перед виртуальным посещением Музея космонавтики, студенты читали, обсуждали и выполняли задания по учебному пособию «Первый космонавт» – это комплексное учебное пособие авторов: З.Н. Потапурченко, С.А. Каменской и А.В. Трепалиной [5], состоящее из брошюры и фильма. Тема этого пособия – жизнь и деятельность первого космонавта мира – Юрия Алексеевича Гагарина. Тексты и задания, включенные в брошюру, составлены на основе социально-бытовой, социально-культурной и учебной лексики. Содержание фильма и тексты брошюры взаимосвязаны: для выполнения заданий необходимо обра-

щаться к фильму. Зрительный ряд, представленный в фильме, является не только иллюстрацией к звучащему тексту, но дает богатый материал для развития навыков устной речи. Как правило, все студенты знают о Юрии Гагарине, поэтому познакомится с новыми для них фактами о его жизни и о первом полете в космос всегда интересно.

Коммуникативная установка при чтении текстов, содержащих ту или иную информацию, может быть самой разной: ознакомительной, изучающей, поисковой, просмотровой, в зависимости от поставленной цели занятия.

Чтение состоит из следующих видов работы:

- Чтение со снятыми трудностями, т.е. чтение с элементами анализа.
- Чтение про себя, т.е. ознакомительное чтение, при котором происходит оценка по критериям «понятно» – «не понятно», «интересно» – «не интересно».

Далее студентам предлагается чтение и пересказ по абзацам. Для отработки техники чтения необходимо:

1. Предварительное чтение дома.
2. Определение по названию содержания текста.
3. Лексико-грамматическая работа в аудитории с элементами текста – словами и формами слов, предложениями, фразовыми единствами, грамматическими и синтаксическими особенностями повествования.

Задание. Прочитайте текст и выполните задания. Выделенные слова переведите на родной язык.

- Прочитайте первый абзац. Как вы думаете, что будет дальше?
- «Сверните» текст – определите в каждом абзаце его основную мысль.
- Передайте краткое содержание текста.
- Выпишите слова, имеющие непосредственное отношение к теме «Космос». С некоторыми из них составьте предложения.
- Опираясь на текст, продолжите синонимическую цепочку: космонавт – космолётчик – ...
- Есть ли в вашей стране космонавты? Расскажите о них.

Таким образом, создаются условия для реализации знаний, умений, навыков обучаемых; развивается опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества; расширяются рамки общения студентов с социумом.

Далее целесообразно выполнить задание на составление плана текста. Это задание формирует у студентов умение сжатия текста – его компрессии. Таким образом план – это краткое содержание текста, передающее смысл его частей, которые студенты могут использовать при пересказе. Умение делить текст на смысловые части требует от обучаемых хорошего понимания прочитанного и вычленения из текста основной информации. На более ранних стадиях обучения (например, уровне А1) возможно использование готового плана и как вариант – работа по плану с нарушенной последовательностью пунктов. В этом задании студенты, исходя из содержания прочитанного текста, располагают части в нужном порядке.

Таким образом, студенты проделывают работу в следующей последовательности чтение → компрессия (свертывание) → пересказ (развертывание).

Мотивационная составляющая заданий по работе с текстом состоит в том, что студенты узнают о предстоящей виртуальной экскурсии и хорошее знание новой лексики будет способствовать лучшему пониманию увиденного. Кроме того, как правило, узнавание тех объектов, о которых была предварительно прочитана и изучена информация, вызывает у студентов чувство удовлетворения.

В настоящее время на канале YouTube можно подобрать большое количество экскурсий различной направленности – по Золотому кольцу России, по Третьяковской галерее, по музею изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, по московскому метро и т.п.

При выборе экскурсии необходимо руководствоваться основными критериями:

1. Время экскурсии не должно превышать 10-15 минут. Трудно держать сосредоточенное внимание при аудировании на неродном языке даже в видеоформате дольше этого времени.
2. Темп сопроводительной речи должен быть достаточно медленным. С этой целью можно уменьшить скорость воспроизведения.
3. Дикция гида должна быть четкой с выраженными межсловными паузами.
4. Картинка на экране должна соответствовать комментарию в каждый момент просмотра. Очень удобно, когда проговариваемый текст сопровождается субтитрами.
5. Наиболее сложные языковые конструкции требуют использования стоп-кадра и пояснений преподавателя.

Важным для преподавателя при подборе материала должен быть фактор актуальности того материала, который будет обрабатываться на учебной экскурсии.

Качество экскурсии вне зависимости от ее тематики напрямую зависит от умения преподавателя возбудить активность студентов, заинтересовать их содержанием экскурсии, поставить перед ними серию проблемных вопросов, ответы на которые можно получить лишь включившись в активную поисково-познавательную деятельность.

Возможный ход проведения занятия:

1. Студентам сообщается тема планируемой экскурсии. Можно провести небольшой опрос, включающий вопросы о их интересе к данному объекту, их знаниях этой темы и под.
2. Работа с текстом, посвященном предстоящей экскурсии – студенты знакомятся с необходимыми сведениями и лексикой.
3. Выполнение комплекса заданий и упражнений на закрепление новой лексики и умения ее использовать в диалогической и монологической речи.
4. Непосредственно виртуальная экскурсия. В нашем случае мы используем видеофильмы, подготовленные на кафедре подготовительного факультета МПГУ [6, 7]. Видеотека достаточно обширна, она сопровождает тексты кафедрального учебника [8].

Организацию второго этапа рассмотрим на примере экскурсии в Третьяковскую галерею.

Виртуальная экскурсия в Государственную Третьяковскую галерею включает работу по путеводителю, содержащему превью картин, их названия и фамилии художников. Студенты записывают информацию о художниках и истории создания картин, которые им демонстрируются на экране. Во время предварительного этапа студентам демонстрируется десятиминутный учебно-популярный фильм из серии «Третьяковская галерея — История искусств вместе с Хрюшей и Степашкой» [9], в котором в занимательной форме рассказывается много интересных фактов о галерее – ее создании, основателях, коллекции картин, основных направлениях живописи: пейзаж, портрет, натюрморт. Полученная лексика вводится в мобильное приложение «Quizlet» и закрепляется студентами самостоятельно. Далее следует просмотр видеоэкскурсии по залам Третьяковской галереи [10].

Очень важен третий, заключительный этап, т. к. он посвящен закреплению экскурсии в памяти с последующей проработкой материала и актуализацией новых лексических единиц. Можно провести итоговую беседу, в ходе которой преподаватель совместно со студентами обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, полученные знания включаются в общую систему изученного по теме (что является одним из важнейших дидактических принципов педагогики — системность знаний), выделяет самое существенное из увиденного, выявляет впечатления и предварительные оценки обучающихся.

В дальнейшей работе иностранные учащиеся используют полученные во время экскурсии сведения и составляют устные рассказы о понравившейся картине, сопровождая свой рассказ сведениями, полученными на экскурсии, и дополнительными фотоиллюстрациями к своему рассказу. Беседа об увиденном, выяснение степени понимания сопроводительной речи гида, выявление наиболее понравившихся моментов видеофильма, составление диалогических и монологических высказываний по теме экскурсии. Например, задание составить диалоги и монологи:

1. Перескажите по цепочке содержание видео-экскурсии – что вы увидели сначала, что было потом и т. д.
2. Ваш друг недавно приехал в Москву. Ответьте на его вопросы о столице России, опираясь на видео-экскурсию, которую вы посмотрели.
3. Расскажите своим родителям, что вы узнали о Москве после видео-экскурсии.
4. Напишите короткий рассказ о ваших впечатлениях о Москве.
5. Подготовьте и проведите виртуальную экскурсию (в формате презентации) по своему городу или своей стране. Расскажите, что интересного можно увидеть в вашем городе (стране).

На материале экскурсии в Третьяковскую галерею предлагается составить диалоги «Поговорите с другом о том, что ему и вам особенно запомнилось (понравилось) в музее». После виртуального посещения музея изобразительных искусств – «Обсудите детали понравившейся вам картины (одежда персонажей, выражение их лиц, окружающая обстановка, настроение, которое передал художник, его отношение к своим героям)». Таким образом формируются навыки не только монологической, но и диалогической речи.

К заданиям страноведческого характера можно отнести работу по текстам, содержащим рассказы и истории о городах России. Например, предлагается следующий мини-текст:

Традиционно считают, что Золотое кольцо России – это восемь городов: Владимир, Иваново, Кострома, Переславль-Залесский, Ростов, Сергиев Посад, Суздаль и Ярославль. Название «Золотое кольцо России» существует уже 50 лет. Его придумал советский писатель Юрий Бычков в 1967 году. Сейчас «Золотое кольцо» – успешный туристический бренд, который знают все российские и иностранные туристы [8, с. 346].

Выполняются задания:

— Вы хотите поехать на экскурсию по Золотому кольцу. Напишите электронное письмо в туристическую компанию и задайте все вопросы, которые вас интересуют.

— Рассмотрите карту экскурсионного маршрута по Золотому кольцу.

— Самостоятельно найдите информацию о достопримечательностях в городах Золотого кольца. Какие объекты старинных русских городов вам наиболее интересны?

— Расскажите своим одноклассникам, что вы бы хотели посмотреть во время этой экскурсии.

Опыт проведения виртуальных экскурсий показал, что наибольшей популярностью у студентов, кроме видеопутешествия по Золотому кольцу России, пользуются экскурсии по Москве, Санкт-Петербургу, Сочи, Казани, Мурманску. Особый интерес, особенно у жителей южных стран, вызывает экскурсия в зимний Мурманск, где можно увидеть уникальное природное явление – северное сияние.

Еще один вариант виртуальной экскурсии – демонстрация ознакомительных презентаций о знаменательных датах России с последующим показом видеofilьма празднования этой даты на подготовительном факультете в предыдущие годы. Как правило, это вызывает живой интерес у студентов, которые обучаются дистанционно и лишены возможности участвовать в подобных празднествах, и вызывает много вопросов по уточнению деталей проведения мероприятия.

В конце второго семестра проводятся занятия, подытоживающие экскурсионную деятельность в течение года. Например:

— Отметьте на карте Москвы те объекты, которые вы посетили виртуально и кратко расскажите о них.

— Прослушайте текст о Москве. Посмотрите на фотографию. Какие достопримечательности Москвы изображены на ней? О каких из них говорится в тексте?

— Прослушайте рассказ экскурсовода (включается аудиозапись о достопримечательностях Санкт-Петербурга). О каком российском городе идет речь?

— Представьте, что вы экскурсовод. Подготовьте и проведите виртуальную экскурсию по одному из экскурсионных объектов Москвы для остальных студентов.

— Представьте, что вы на экскурсии, которую проводит ваш одноклассник. Задайте ему вопросы об этой достопримечательности. И т.д.

Разумеется, приведен не весь список заданий, а только наиболее типичная их часть. Уровень сложности заданий варьируется в зависимости от степени подготовленности группы и с учетом интереса студентов к данной тематике.

Таким образом, включение в практические занятия тем и виртуальных экскурсий поможет студентам-иностранцам к концу первого года обучения научиться:

- рассказывать об увиденном на экскурсии;
- выполнять задания и упражнения по теме экскурсии;
- отличать архитектурные памятники один от другого;
- описывать достопримечательности, а также самостоятельно провести виртуальную экскурсию по одному из объектов на выбор.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000.
3. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Международный научный журнал «Инновационная наука» 2015. № 6. С. 166 – 169.
4. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 328 с.
5. Потапурченко З.Н., Каменская С.А., Трепалина А.В. Первый космонавт: Комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 32 с.
6. Московское метро. Виртуальная экскурсия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goo.su/6LkT>
7. Москва. Виртуальная экскурсия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://schoolofrfl.herzen.spb.ru/uroven-b1/urok-1/>
8. Русский язык как иностранный. Будущему педагогу: учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 2. А2 / под общ. ред. Е.А. Хамраевой. М.: изд-во МПГУ, 2019.
9. Третьяковская галерея – История искусств вместе с Хрюшей и Степашкой. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=T102f2QzCow>
10. Каталог музеев – Музеи мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.globmuseum.info/category/katalog-muzeev/>

References

1. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M.: Politizdat, 1975.
2. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
3. Sokolova T.M. O provedenii uchebnyh ekskursij silami studentov-inostrancev v processe ih obucheniya RKL. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Innovacionnaya nauka» 2015. № 6. S. 166 – 169.
4. SHCHukin A.N. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie. M.: Flinta, 2020. 328 s.
5. Potapurchenko Z.N., Kamenskaya S.A., Trepalina A.V. Pervyj kosmonavt: Kompleksnoe uchebnoe posobie dlya izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010. 32 s.
6. Moskovskoe metro. Virtual'naya ekskursiya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://goo.su/6LkT>
7. Moskva. Virtual'naya ekskursiya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://schoolofrfl.herzen.spb.ru/uroven-b1/urok-1/>
8. Russkij yazyk kak inostrannyj. Budushchemu pedagogu: uchebnik dlya inostrannyh uchashchihsya podgotovitel'nyh fakul'tetov: v 2 ch. CH. 2. A2. pod obshch. red. E.A. Hamraevoy. M.: izd-vo MPGU, 2019.
9. Tret'yakovskaya galereya – Istoriya iskusstv vmeste s Hryushej i Stepashkoj. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.youtube.com/watch?v=T102f2QzCOW>
10. Katalog muzeev – Muzei mira. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.globmuseum.info/category/katalog-muzeev/>

Sadykova R.Kh., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Moscow State Pedagogical University

**FORMATION OF SPEECH ACTIVITY IN THE CONDITIONS
OF DISTANCE LEARNING (ON THE MATERIAL
OF VIRTUAL EDUCATIONAL EXCURSIONS)**

Abstract: the article is devoted to some methodological techniques that are used when conducting excursions with foreign students of the preparatory faculty. The priority tasks of teaching foreign students are determined: general education – the development of interest in the Russian language, cultural traditions and customs of the country, regional – acquaintance with the country of the studied language, communicative – the development of oral speech skills. Various methodological techniques used depending on the purpose of the excursion are reflected – from practice-oriented at the initial stage of training to educational and cognitive with further development of the skill of independent search and viewing of excursion objects, making presentations about the sights of the native country in PowerPoint format and presenting them in the group with the appropriate comments. Also methodological recommendations for the organization of a virtual excursion are given. A preliminary stage, the excursion itself, work after watching a video film are described. Specific tasks are proposed for the formation of foreign students' ability to perceive a sufficiently large amount of information in video format. Several thematic options for virtual excursions are determined. As there is currently no opportunity to conduct educational excursions with students in real conditions – students are in their countries and study remotely – the development of methodological recommendations on this topic seems relevant.

An activity-based approach to the development and conduct of excursions largely helps students to get acquainted with the culture of Russia and, using this material, to develop their listening, speaking and writing skills.

Keywords: Russian as a foreign language, virtual excursion, cultural studies, linguistic and regional studies, distance learning, attractions

*Кропотова М.Ю., преподаватель,
Новокузнецкий педагогический колледж*

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

Аннотация: в статье описываются сложности организации дистанционного обучения в условиях быстрого изменения жизненных обстоятельств, с которыми столкнулась Россия в 2020 году. В статье описываются закономерные трудности, которые возникли в период пандемии во всей системе образования в России и за рубежом. Описываются плюсы и минусы организации процесса обучения в условиях дистанционного обучения. В статье предлагаются варианты решения данных проблем, чтобы минимизировать затраты времени, которые тратит преподаватель на разработку курсов и своих интеллектуальных ресурсов. Определяется цель обучения, ее современные формы, технологии и платформы обучения. Описывается в статье как организуется данное обучение с примерами важных аспектов, без которых сложно представить целостную картину данной формы обучения. Одним из главных аспектов выделяется кадровый аспект, который показывает, насколько готово педагогическое сообщество к переходу на новый формат обучения и общения со студентами. Остается открытым вопрос возможности и необходимости глобального введения дистанционных форм обучения в современную систему образования в России, так как гуманитарные профили подготовки будущих воспитателей и учителей в педагогических колледжах требует активного практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, зооме платформа, технологии проблемного обучения

На современном этапе система Российского образования оказалась перед выбором новых форм обучения в связи со сложившимися жизненными обстоятельствами, с которыми столкнулась в 2020 году. Целенаправленное и активное внедрение не адаптированных для студентов современных технологий и технических средств, которые ранее использовались на бизнес площадках коренным образом изменило подходы к образовательному процессу.

За период 2019-2021 года получили широкое распространение новые формы и технологии обучения, одной из которых является **дистанционное обучение**.

Цель дистанционного обучения – предоставить студентам, учащимся школ элементы вариативного формата обучения, которые позволят им, несмотря на изменение социально-экономических условий в мире, получить качественное образование. Данное обучение базируется на основе современных информационно-коммуникативных технологий, применение которых дает возможность каждому из разных точек страны и мира обучаться, не выходя из дома.

Организация данного обучения позволила России и всему миру за небольшой период разработать новые курсы, программы обучения для дистанта, изменить периоду и сроки обучения, а также изменить формы вступительных испытаний.

Многие преподаватели и учителя начали использовать новые средства и формы обучения.

К ним можно отнести:

- Видеолекции, для проведения, которых обычно используется программа Skype, зооме платформа и другие платформы обучения.

- Видеоконференции, дискуссионные залы на разных платформах.

- Чат - использование чат-технологий, как средства быстрого обмена информацией. У всех участников образовательного процесса должен быть одинаковый доступ к чату.

- Вебинары. Под ними понимаются дистанционные уроки, проведение лабораторных и практических работ, приглашение экспертов для экспертной оценки.

Данные формы помогли образовательному сообществу изменить подход к процессу обучения, свернуть и скрутить образовательный материал, свои интеллектуальные продукты для более удобного изложения и для большей визуализации новой образовательной материи [1].

К сожалению, новые формы обучения иногда шли в диссонанс со здоровьесберегающими технологиями, так как большое количество времени и студент и преподаватель находились рядом с компьютером иногда больше положенного времени.

Сложности возникали также в организации данного обучения. Проблемы с интернетом, качество связи, отсутствие интернета или самой техники, как у студентов, так иногда и у преподавателей.

Поэтому важным стали не только содержательные моменты самого обучения, а его организация.

Для того чтобы дистанционное обучение стало продуктивным, оно должно иметь следующие характеристики:

- детальное планирование деятельности педагогов, постановку целей обучения, предоставление всех необходимых дидактических материалов;
- обеспечение оперативного обратного взаимодействия, которое позволяло бы студентам получать проверенную и адаптированную информацию;
- обеспечение качественной обратной связи между студентом и педагогом;
- постоянная поддержка со стороны педагога и служб технической и психологической помощи;
- учет индивидуальных особенностей и возможностей студентов, их ритмов жизни.

Важно также учитывать, что гуманитарные профили подготовки специалистов в педагогических ВУЗах и колледжах требует большего методического подкрепления, так как подготовка будущих воспитателей и учителей требует научить студента планировать процесс обучения и воспитания. Здесь сложности могут возникать именно в практической подготовке, так как практику в условиях дистанционного обучения организовать сложно без выхода на реальные производственные условия труда, в школы или детские сады.

Поэтому в центре подготовки таких специалистов должна стоять организация самостоятельной познавательной деятельности студента, а не сама дисциплина или способы ее преподавания.

Необходимо по средствам дистанционных форм обучения продолжать развивать сложные операции мышления: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и другие. Без данных операций невозможно перейти на уровень переноса знаний на практическое их использование. Практический опыт взаимодействия с будущими субъектами образовательного процесса для специалиста становится более важным в условиях дистанционного обучения. Будущий педагог должен не только уметь планировать процесс обучения, но и уметь его организовать в реальной действительности. А также важным условием является умение поддерживать данный процесс в рабочем состоянии и умение его логически завершать. В условиях дистанционного обучения сложно научить осуществлять данные процессы самостоятельно, так как студент не видит последствий неудачных самостоятельных попыток организации процесса обучения, так как он его организовывал только искусственно [2]. Даже использование кейс-технологий, проблемных ситуаций не всегда могут научить студента правильно и вовремя реагировать на ошибки или расхождения от своего плана.

В педагогических колледжах, где всегда было организовано практико-ориентированное обучение. Сложно полностью перейти на дистанционную форму обучения, так как взаимодействовать с педагогами и группой в реальной действительности необходимо, чтобы практически ориентированность самого студента, не подменяя ее теоретической ориентацией только на курс обучения. В полностью дистанционной форме обучения есть вероятность, что получится специалист теоретик, а не практик готовый работать с реальными субъектами в разных системах образования [4].

Для внедрения дистанционных технологий требует применение системного и комплексного подхода. Необходимо в ходе организации данного обучения обратить внимание на следующие аспекты:

- **технический аспект.** Важное внимание необходимо уделить выбору программных продуктов и программному обеспечению, оно должно быть одинаково у всех участников образовательного процесса.
- **технологический аспект.** Данный аспект важен, так как разработка курсов для дистанционной формы обучения и методика преподавания с использованием дистанционных форм обучения разные явления, которые обязательно должны быть рассмотрены отдельно [3].

Необходимыми элементами создания курсов дистанционного образования являются:

1. оформление курсов в виде текстового файла, подбор наглядного материала, схем, таблиц и другого демонстрационного материала;
2. создание структуры дистанционных курсов, распределение образовательного материала по курсам и семестрам;
3. Удобное распространение созданных продуктов для всех участников образовательного процесса.

- **методические аспекты.** Созданный курс должен быть достаточно мобильным и гибким, когда студенты или учащиеся самостоятельно выбирают время для некоторых заданий. Данный аспект также связан с параллельностью, то есть с возможностью для студентов выбирать и совмещать учебу и профессиональную деятельность.

Еще одно важное условие, это дальное действие. Качество образования не должно снизиться из-за удаленности преподавателя и студента или ученика школы.

И последнее условие – массовость. Количество одновременно обучающихся студентов или учеников не является критичным параметром для организации всего образовательного процесса и его качества.

- **административный аспект.** Важный момент, это организация оплаты за разработку курсов; адаптация системы отчетности, контроль выполнения в условиях дистанта.

- **кадровый аспект.** Реализация системы дистанционного образования предполагает обучение педагогического состава новым профессиональным компетенциям.

Таким образом, организации дистанционного обучения в педагогических колледжах требует изменения самого подхода к процессу обучения будущего специалиста. Данный процесс не должен носить стихийный характер, когда все системы образования мобилизуются и переходят на дистанционную форму, как ведущую, а потом опять возвращаются на очной формат обучения. Резкие переходы от одной формы обучения к другой влияют на качество обучения, а также на сознание будущего специалиста, на его образ мысли. Данный переход может быть вариативный в плане выбора форм обучения, если ведущей формой остается очное (офлайн) обучение.

Литература

1. Александрова Е.А., Алёшина М.В. Элементы индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 12 – 20
2. Полат, Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. С. 368.
3. Пожитнева В.В. Кейс-технологии для развития одаренности // Химия в школе. 2008. № 4. С. 13 – 17.
4. Щербакowa Е.В., Щербакowa Т.Н. Плюсы и минусы дистанционной системы образования в ВУЗе // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. №3. С. 21 – 28.

References

1. Aleksandrova E.A., Alyoshina M.V. Elementy individualizacii obucheniya. SHkol'nye tekhnologii. 2003. № 2. S. 12 – 20.
2. Polat, E.S., Buharkina M.YU. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M.: Akademiya, 2008. S. 368.
3. Pozhitneva V.V. Kejs-tekhnologii dlya razvitiya odarennosti. Himiya v shkole. 2008. № 4. S. 13 – 17.
4. SHCHerbakova E.V., SHCHerbakova T.N. Plyusy i minusy distancionnoj sistemy obrazovaniya v VUZe. Obzor pedagogicheskikh issledovaniy. 2020. T. 2. № 3. S. 21 – 28.

*Kropotova M.Yu., Lecturer,
Novokuznetsk Pedagogical College*

THE PROBLEM OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN TEACHER TRAINING COLLEGES

Abstract: the article describes the difficulties of organizing distance learning in the conditions of rapid changes in life circumstances that Russia faced in 2020. The article describes the natural difficulties that arose during the pandemic in the entire education system in Russia and abroad. The pros and cons of organizing the learning process in the conditions of distance learning are described. The article offers solutions to these problems in order to minimize the time spent by the teacher on the development of courses and their intellectual resources. The purpose of training, its modern forms, technologies and training platforms are determined. The article describes how this training is organized with examples of important aspects, without which it is difficult to imagine a complete picture of this form of training. One of the main aspects is the personnel aspect, which shows how ready the pedagogical community is for the transition to a new format of training and communication with students. The question of the possibility and necessity of the global introduction of distance learning into the modern education system in Russia remains open, as the humanitarian profiles of the training of future educators and teachers in pedagogical colleges require active practice-oriented training.

Keywords: distance learning, online learning, zoom platform, problem-based learning technologies

*Шастина Е.М., доктор филологических наук, профессор,
Шатунова О.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Божкова Г.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Елабужский институт,
Казанский федеральный университет*

РАННЯЯ ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье исследуются проблемы, связанные с формированием ранней читательской грамотности у детей дошкольного возраста. Актуальность исследования обусловлена участием российских школьников в международных мониторинговых исследованиях PIRLS и PISA, нацеленных на проверку читательской грамотности как базового компонента функциональной грамотности. Анализируются факторы, оказывающие положительное влияние на развитие ранней читательской грамотности дошкольника (образование родителей, их участие в подготовке ребенка к школе, роль старшего поколения – дедушек и бабушек – в сохранении и продолжении традиций семейного чтения, расширение книжного рынка, доступность аудио- и цифрового формата книги как альтернативы традиционному чтению и др.). Оценивается потенциал институционально организованной дошкольной среды (детского сада) на развитие первичных навыков работы с текстом. Проведенное локальное исследование (анкетирование воспитателей дошкольных учреждений на предмет наличия условий для формирования ранней читательской грамотности) обозначил ряд существующих проблем в дошкольном образовании в рамках исследуемой темы (отсутствие целостного понимания необходимости формирования ранней читательской грамотности как базового компонента функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, отсутствие специалистов в сфере детского чтения, не достаточно высокая заинтересованность родителей и др.). Полученные в ходе исследования результаты указывают на необходимость переосмысления целей и задач дошкольного образования, связанных с процессом формирования ранней читательской грамотности, в том числе при подготовке специалистов для работы с детьми.

Ключевые слова: ранняя читательская грамотность, дошкольник, функциональная грамотность

Введение

Процесс осмысления феномена чтения в конце XX – начале XXI в. кардинально поменялся в силу самых разных причин, повлекших за собой, выражаясь современным языком, «переформатирование традиционного читателя», причем этот процесс коснулся не только взрослых, но и детей. Априори, что приобщение к книжной культуре начнется в раннем детском возрасте, большую роль в этом смысле призваны играть семья и детский сад, что законодательно находит отражение в нормативных документах. ФГОС дошкольного образования указывает на то, что главным критерием к результатам освоения программы дошкольного образования являются целевые ориентиры [10, с. 27], которые не подлежат непосредственной оценке, что, несомненно, правильно. В то же время эти целевые ориентиры выступают основанием преемственности дошкольного и начального общего образования. Принцип преемственности указывает на необходимость создания условий для непрерывного образования, в частности, в аспекте формирования ранней читательской грамотности у дошкольников.

Результаты исследований, связанных с сегодняшним состоянием вокруг чтения, неоднозначны – «от констатации глубокого кризиса читательской культуры до утверждения новой модели чтения в условиях информационного общества [11, с. 4], до появления новых практик чтения, таких как «чтение с пеленок», чтение детских энциклопедий, чтение после просмотра визуальных продуктов [7, с. 12] и др.

Актуальность настоящего исследования продиктована необходимостью переосмысления целей и задач дошкольного образования, связанных с процессом формирования ранней читательской грамотности как основы функциональной грамотности. В настоящее время чтение не рассматривается только как вид досуга, речь идет о читательской грамотности – понятии, которое позволяет представить чтение как триединый процесс, включающий, во-первых, поиск и отбор информации, выбор правильной навигации в гипертекстовом цифровом пространстве, который становясь все более популярным, вытесняет традиционный, линейный формат чтения. Во-вторых, процесс рефлексии, осмысления прочитанного, извлечение «правильной» информации; в-третьих, использование полученной информации для собственного личностного роста, для учебы и профессиональной деятельности.

Очевидно, что чтение приобрело иной статус, все больше говорится о «междисциплинарности» чтения, что, в первую очередь, связано с выдвигаемыми требованиями и проверяемыми результатами сформиро-

ванности читательской грамотности. Международные мониторинговые исследования по проверке читательской грамотности (PIRLS и PISA), и, как следствие, проведение всероссийских проверок обучающихся по методике данных исследований, ставят перед российским образованием ряд задач, которые должны быть решены в ближайшее время. Встает вопрос о необходимости выстраивания системы по формированию читательской грамотности, начиная с дошкольного возраста.

ФГОС дошкольного образования указывает на то, что уже в дошкольном возрасте должна быть заложена основа. Речевое развитие дошкольника предполагает «знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров литературы», художественно-эстетическое развитие предполагает «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства», в том числе, словесного [10, с. 8].

Цель работы состоит в том, чтобы привлечь внимание к проблеме ранней читательской грамотности, к созданию условий для её формирования в семье и дошкольных учреждениях.

В задачи исследования входит уточнение терминологического аппарата, выявление условий для создания благоприятной среды по формированию ранней читательской грамотности, анализ существующей ситуации в детских садах (на основе локального исследования), выработка рекомендаций и предложений.

Новизна исследования заключается в том, что анализируемая возрастная группа («с пеленок» и до момента поступления в школу) рассматривается в ключе непрерывного процесса формирования читательской грамотности при условии объединения усилий семьи и дошкольных учреждений.

До сих пор не выработан единый терминологический аппарат, применительно к анализируемой возрастной группе: идет речь о «ранней читательской грамотности» или о «предпосылках читательской грамотности» [1, 5]; о «читательской культуре дошкольника» или о «чтении-слушании» [11, с.6] и др.

В настоящем исследовании предпочтение отдается термину «ранняя читательская грамотность», поскольку, на наш взгляд, термин объединяет, как саму возрастную группу, так и степень сформированности читательской грамотности.

Вслед за О.В. Чиндиловой, мы исходим из того, что читательская культура может рассматриваться на стыке наук как междисциплинарное и многоаспектное явление: в контексте культурологического подхода как социально-педагогический феномен, в контексте непрерывного литературного образования как образовательный феномен, с позиции учёта специфики читательской деятельности как деятельностный феномен [11, с. 11]. Иными словами, понятие «читательская культура дошкольника» складывается из вовлеченности ребенка в процесс взаимодействия с книгой на уровне звукового, ритмичного восприятия текста в самом раннем возрасте, рассматривания иллюстраций в книге до осмысленной рефлексии по поводу прочитанного/услышанного.

Проводимые социологические исследования современного состояния чтения в нашей стране не лишены оптимизма. Так, по мнению Е.А. Колосовой, правомерно выделение трех групп факторов, способствующих поддержке и развитию детского чтения в современной России: макрофакторы – устойчивое книгоиздание, сеть публичных детских библиотек, доступный рынок книготорговли, поддержка школ с литературным уклоном; мезофакторы – процессы глобализации и информатизации в современном российском обществе; микрофакторы – традиции чтения в семье, читающее окружение (сверстники), направленные действия воспитателей и учителей по приобщению подрастающего поколения к чтению [7, с. 12]. Каждый из этих факторов может быть детализирован применительно к дошкольному образованию.

Несмотря на то, что книжная продукция для данной возрастной группы, представлена достаточно хорошо, в преобладающем большинстве домашняя библиотека дошкольника состоит из «бабушкиных книг», в которую как правило, входят произведения советской и российской классики, что, естественно, способствует сохранению традиций литературного образования, с одной стороны, и незаслуженное игнорирование литературных новинок, с другой стороны. Последние десятилетия вывели на авансцену современных российских авторов, пишущих для детей, таких, как Ю.Н. Кузнецова, М.С. Аромштам, Н.Ю. Абгарян, А.О. Никольская, О.В. Колпакова, В.В. Ледерман, Ю. Зартайская, Т.В. Михеева, В. Харебова, А. Красильщикова, Н. Дашевская. Это далеко не полный список современных авторов, поскольку детская литература в 20-е годы XXI века, по убеждению многих учёных, переживает настоящий ренессанс [6 9]. Результатом глобализации можно считать появление на книжных полках магазинов и библиотек большого количества переводной литературы: У. Старк, Г. Макнилл, Ж.Ф. Арру-Виньо, Э. Турсетер, П. Рейнолдс, М. Осборн, Ф. Бритт, сёстры Гримм, К. Вандерпул, Э. Клементс, Э. Сноуд, Л. Папп. Нередко книги современных авторов для детей представлены также в цифровом формате, что значительно удешевляет продукцию.

Естественно, что семья и активно читающее окружение ребенка – факторы, которые традиционно являются базовыми, формирующими человека читающего. На наш взгляд, все эти факторы могут быть направлены на формирование ранней читательской грамотности.

Однако, большое количество времени дошкольник проводит не только в кругу семьи, но и в стенах детского сада. По данным Росстата в России 84,9% детей в возрасте 3-6 лет посещает дошкольные образовательные учреждения [<https://argumenti.ru/society/2020/12/700095>]. Это значит, что определенную долю ответственности за повышение уровня читательской грамотности детей несут воспитатели детских садов.

Методы исследования

В 2021 году авторами данной статьи было проведено анкетирование, в котором приняли участие 267 воспитателей дошкольных образовательных учреждений с различным опытом работы. Подавляющее большинство респондентов (76%) имеет стаж работы в дошкольных образовательных учреждениях до 5 лет, что объясняется тем, что в опросе приняли участие студенты заочного отделения Елабужского института Казанского федерального университета, работающие воспитателями и в настоящий момент получающие высшее образование. 6% респондентов имеют опыт педагогической деятельности от 6 до 10 лет, 5% – от 11 до 15 лет, 6% – от 16 до 20 лет, 4% – от 21 года до 25 лет и 3% – более 25 лет.

Анкетирование было проведено с использованием приложения GoogleForms.

В нашем опросе участвовали представители крупнейших городов (Казань, Набережные Челны, Нижнекамск, Альметьевск, Елабуга, Лениногорск, Бугульма и др.) и некоторых районов Республики Татарстан (Нижнекамский, Елабужский, Кукморский, Муслюмовский, Высокогорский, Балтасинский и др.), а также городов Самара, Сочи, некоторых городов Удмуртской Республики и Кировской области.

Результаты исследования

На вопрос «Какие мероприятия с детьми по формированию читательского интереса Вы проводите?» были даны следующие ответы: наиболее распространенными мероприятиями по формированию читательского интереса являются выставки книг – их организуют 33,3% опрошенных воспитателей; 26,6% респондентов проводят утренники, посвященные детским книгам; 19,5% от общего числа опрошенных проводят викторины, а 18,4% воспитателей практикуют изготовление детьми книг своими руками.

На вопрос «Планируете ли Вы работу по формированию читательского интереса у детей?» мы получили следующие результаты: работу по формированию читательского интереса у детей систематически планируют 49,4% опрошенных воспитателей, периодически это делают 45,7%, и только 4,9% респондентов не включают ее в свой план работы.

Нами был задан вопрос «Организуете ли Вы образовательную деятельность по ознакомлению детей с книгой?», на который были получены следующие ответы:

196 человек (73,4%) – делают это систематически;

62 человека (23,2%) – иногда;

9 человек (3,4%) – не проводят такую работу.

На наш вопрос об используемых формах возбуждения читательского интереса у детей были получены следующие ответы: 156 человек (58,4%) – знакомство с писателем, 68 человек (25,5%) – работа с текстом до чтения, 158 человек (59,2%) – выразительное чтение воспитателем, 131 человек (49,1%) – анализ произведения, 193 человек (72,3%) – беседа по прочитанному, 184 человека (68,9%) – творческие задания (рисование, изготовление поделок, игры-драматизации), 11 человек (4,1%) – другое. Анализ ответов дает представление о наиболее популярных формах работы воспитателей в области формирования ранней читательской грамотности – это беседа по прочитанному, различные творческие задания, выразительное чтение и знакомство с писателем.

На вопрос нашей анкеты «Есть ли в помещении Вашей группы читательский уголок (книжная полка, выставка книг и т.п.)?» абсолютное большинство респондентов указывает, что в помещении их группы имеется читательский уголок, лишь 2,6% опрошенных ответили, что этого у них нет, а 2,2% планируют его организовать.

Также при организации и проведении анкетирования нас интересовал вопрос «Поощряет ли руководство Вашу работу по формированию ранней читательской грамотности?». Нами были получены следующие ответы:

177 человек (66,3%) ответили «да»;

50 человек (18,7%) – «редко»;

17 человек (6,4%) – «нет»;

23 человек (8,6%) признались, что они не проводят такую работу.

На вопрос «Поддерживают ли Вас родители Ваших воспитанников в работе по формированию читательской грамотности детей?» были получены такие ответы:

191 человек (71,5%) выбрали ответ «да»;

60 человек (22,5%) – «только некоторые»;

16 человек (6%) – «нет».

К сожалению, как показали результаты проведенного анкетирования, не все родители поддерживают воспитателей, занимающихся формированием читательской грамотности их детей. Хотя подавляющее большинство наших респондентов отмечает, что родители поддерживают их в данном виде деятельности, около четверти опрошенных воспитателей указывает, что это делают не все, а 6% не ощущают поддержку совсем.

Результаты нашего опроса показывают, что молодые воспитатели остро нуждаются в методической помощи в своей работе по формированию читательской грамотности у детей: больше половины респондентов (55,4%) ответили, что испытывают в этом потребность, и только 15% ответили, что не нуждаются в этом. 29,6% участников нашего анкетирования затруднились дать ответ на вопрос, нужна ли им такая помощь, что свидетельствует, скорее всего, о неуверенности воспитателей в успехе формирования читательской грамотности детей в силу отсутствия опыта.

В ходе анкетирования нас интересовали ответы респондентов на вопрос «Какая методическая помощь была бы, на Ваш взгляд, полезна?». В основном воспитатели хотели бы посетить мастер-классы и семинары, на которых они могли бы получить необходимую информацию и овладеть методическими приемами формирования ранней читательской грамотности у детей, в этом признаются 60,7% респондентов. Нуждаются в получении методической литературы соответствующего профиля 38,2% педагогов, принявших участие в нашем анкетировании. Эти данные убеждают нас в необходимости организации психолого-педагогической и методической работы с воспитателями дошкольных образовательных учреждений, а также со студентами – будущими воспитателями, в направлении формирования у них компетенций, позволяющих формировать читательскую грамотность дошкольников в условиях детского сада.

Помимо вопросов анкеты, касающихся содержания деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений по формированию ранней читательской грамотности, нами было дано задание респондентам отметить в предложенном списке тех авторов произведений для детей, которых они знают. В список были включены имена детских писателей XX-XXI вв. Мы проранжировали писателей согласно ответам воспитателей, принявших участие в нашем опросе:

- Э. Успенский – 230 (86,1%)
- С. Михалков – 217 (81,3%)
- Н. Носов – 180 (67,4%)
- В. Осеева – 155 (58,1%)
- В. Драгунский – 144 (53,9%)
- М. Зощенко – 140 (52,4%)
- Г. Остер – 137 (51,3%)
- Е. Благина – 120 (44,9%)
- З. Серебрякова – 103 (38,6%)
- М. Аромштам – 78 (29,2%)
- Б. Заходер – 67 (25,1%)
- О. Колпакова – 62 (23,2%)
- М. Яснов – 59 (19,5%)
- Л. Улицкая – 56 (21%)
- Н. Абгарян – 52 (19,5%)
- Ю. Кузнецова – 42 (15,7%)
- А. Приставкин – 42 (15,7%)
- И. Зартайская – 40 (15%)
- Э. Сноуд – 38 (14,2%)
- Л. Папп – 26 (9,7%)

Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы: большинство респондентов знают таких известных авторов детской литературы, как Успенский, Носов, Михалков, что неудивительно, ведь с данными писателями каждый человек знаком «с колыбели», однако нет и 100%-го результата знания этих писателей, и это, вероятнее всего, связано с тем, что не все руководители дошкольных учреждений. Дошкольные педагоги, имеющие длительный стаж работы, не демонстрируют знания классиков детской литературы (только 50% респондентов помнят М. Зощенко, Г. Остера, В. Осееву – создается впечатление, что их выбор авторов стихов и случаен). К сожалению, результаты опроса приводят нас к заключению, что традиции дошкольного образования, сложившиеся ещё в советский период, постепенно утрачиваются, теряется целое поколение читателей.

Учитывая, что преимущественно в анкетировании принимали участие студенты-заочники, стоит полагать, что они уже прослушали программный курс «Литературное образование дошкольников» или «Дет-

ская литература» (название курса зависит от учебного плана), поэтому у них на слуху такие детские писатели, как О. Колпакова, М. Аромштам, Л. Улицкая, но творчество этих авторов в рамках образовательных курсов даётся лишь в обзоре из-за незначительного количества часов и интенсивности развития детской литературы. Именно поэтому лишь единицы респондентов предположительно слышали, а может быть, прочитали авторов зарубежной литературы (Л. Папп, Э. Сноуд). Улучшить ситуацию в данном случае способны дополнительные часы на изучение современной детской прозы, а так же формирование преемственности культуры чтения: от прародителей к родителям; от родителей к детям; от руководства к дошкольному педагогу; от педагога к воспитаннику.

Обсуждение результатов

Тема «раннего» читателя, а также различные проблемы этапов развития читательской культуры дошкольника, в том числе в условиях активного цифрового пространства, подробно исследуется учеными – библиотековедами, социологами, педагогами, психологами [2, 3, 4, 8, 12]. Воспитатели детских садов также обобщают свой опыт работы в данной сфере [1].

Под читательской культурой дошкольника нами, вслед за О.В. Чиндиловой, понимается «определённый уровень развития культуры общения ребёнка с книгой (наличие представлений о книге и её назначении, ценностное отношение к книге, развитые умения наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу); культура восприятия прочитанного (эмоциональная реакция на прочитанное, включение воображения в процессе чтения, эстетическое восприятие художественного текста, умение находить в прочитанном ценностные и познавательные смыслы); наличие возрастосообразных теоретико-литературных знаний» [11, с. 18].

В логике настоящего исследования читательская культура дошкольника является основой ранней читательской грамотности как базового компонента функциональной грамотности.

Выводы

Таким образом, развитие читательской грамотности – процесс, который не может быть закреплён за определенной возрастной группой, напротив, является частью непрерывного образования – институционального (детский сад – школа – вуз) и внеинституционального/информального (семья, досуговое чтение). Формирование читательской грамотности как метапредметного умения позволяет максимально использовать потенциал чтения уже в раннем возрасте.

Результаты проведенного нами исследования доказывают необходимость организации психолого-педагогической и методической работы с воспитателями со стороны образовательных организаций, занимающихся повышением квалификации педагогических работников по проблемам детского чтения.

Приходится констатировать, что лишь примерно четверть воспитателей, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, принявших участие в нашем исследовании, знакомы с современной детской литературой и только немногим больше половины из них знает отечественных ее классиков. Поэтому при подготовке специалистов дошкольного образования следует больше времени уделять вопросам формирования ранней читательской грамотности детей и повышать уровень читательской культуры студентов – будущих воспитателей и родителей.

Литература

1. Анисимова С.Е., Надежкина И.А. К вопросу о формировании предпосылок читательской грамотности у детей дошкольного возраста // Педагогические науки. 2019. № 3 (17). С. 8 – 10.
2. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду с детьми 4-5 лет. Конспекты занятий. ФГОС. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 104 с.
3. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова А.И., Пирадова В.И. Ребенок и книга: пособие для воспитателя детского сада. СПб.: Детство-пресс, 2004. 128 с.
4. Добрынина Н.Е. Книга, чтение, библиотека в семейном интерьере. М.: Канон+, 2016. 213 с.
5. Донковцева И.В. Формирование предпосылок чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста // Аспекты и тенденции педагогической науки: мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 42 – 44.
6. Кирпичёва О.А., Шефер Н.И. Новейшая детская литература // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 56 – 58.
7. Колосова Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: автореферат дис. ... канд. социол. наук. Москва, 2011. 24 с.
8. Малахова Н.Г. Современный старший дошкольник: некоторые особенности развития и чтения // Социолог и психолог в библиотеке: Сб. ст. и материалов. Вып. V / Межрегиональная ассоциация деловых библиотек Социологическая служба), ЦБС «Киевская». М., 2003. С. 51 – 53.

9. Петрова С.А. Современная русская литература – миф или реальность // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 1. С. 66 – 78.
10. ФГОС ДО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.07.2021)
11. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2011. 41 с.
12. Чудинова В.П. Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран // Университетская книга. 2017. № 3. С. 44 – 49.

References

1. Anisimova S.E., Nadezhkina I.A. K voprosu o formirovanii predposylok chitatel'skoj gramotnosti u detej doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskie nauki*. 2019. № 3 (17). S. 8 – 10.
2. Gerbova V.V. Razvitie rechi v detskom sadu s det'mi 4-5 let. *Konspekty zanyatij*. FGOS. M.: Mozaika-Sintez, 2020. 104 s.
3. Gurovich L.M., Beregovaya L.B., Loginova A.I., Piradova V.I. Rebenok i kniga: posobie dlya vospitatelya detskogo sada. SPb.: Detstvo-press, 2004. 128 s.
4. Dobrynina N.E. Kniga, chtenie, biblioteka v semejnom inter'ere. M.: Kanon+, 2016. 213 s.
5. Donkovceva I.V. Formirovanie predposylok chteniya i pis'ma u detej starshego doshkol'nogo vozrasta Aspekty i tendencii pedagogicheskoy nauki: mat-ly III Mezhdunar. nauch. konf. (g. SanktPeterburg, dekabr' 2017 g.). SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2017. S. 42 – 44.
6. Kirpichyova O.A., SHEfer N.I. Novejshaya detskaya literature. *Molodoj uchenyj*. 2015. № 22.1. S. 56 – 58.
7. Kolosova E.A. Detskoe chtenie v sovremennoj Rossii: social'nye funkcii, struktura i praktiki: avtoreferat dis. ... kand. sociol. nauk. Moskva, 2011. 24 s.
8. Malahova N.G. Sovremennyy starshij doshkol'nik: nekotorye osobennosti razvitiya i chteniya. *Sociolog i psiholog v biblioteke: Sb. st. i materialov*. Vyp. V. Mezhdunarodnaya associaciya delovyh bibliotek Sociologicheskaya sluzhba), CBS «Kievskaya». M., 2003. S. 51 – 53.
9. Petrova S.A. Sovremennaya russkaya literatura – mif ili real'nost'. *Vestnik RUDN. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. 2018. Т. 23. № 1. С. 66 – 78.
10. FGOS DO [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 20.07.2021)
11. CHindilova O.V. Fenomenologiya razvitiya chitatel'skoj kul'tury detej doshkol'nogo vozrasta v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. CHelyabinsk, 2011. 41 s.
12. CHudinova V.P. CHitatel'skaya gramotnost' i podderzhka chteniya: opyt raznyh stran. *Universitetskaya kniga*. 2017. № 3. С. 44 – 49.

*Shastina E.M., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Shatunova O.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bozhkova G.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yelabuga Institute,
Kazan Federal University*

EARLY READING LITERACY IN THE CONTEXT OF THE PRESCHOOL CHILD'S READING CULTURE

Abstract: the article examines the problems associated with the formation of early reading literacy in preschool children. The relevance of the study is due to the participation of Russian schoolchildren in the international monitoring studies PIRLS and PISA, aimed at checking reading literacy as a basic component of functional literacy. The factors that have a positive impact on the development of early reading literacy of preschool children are analyzed (the education of parents, their participation in preparing the child for school, the role of the older generation – grandparents – in preserving and continuing the traditions of family reading, the expansion of the book market, the availability of audio and digital book format as an alternative to traditional reading, etc.). The potential of an institutionally organized preschool environment (kindergarten) for the development of primary skills of working with text is evaluated. The conducted local research (questioning of preschool teachers for the availability of conditions for the formation of early reading literacy) identified a number of existing problems in preschool education within the framework of the topic under study (lack of a holistic understanding of the need for the formation of early reading literacy as a basic component of functional literacy in preschool children, lack of specialists in the field of children's reading, not high enough interest of parents, etc.). The results obtained in the course of the study indicate the need to rethink the goals and objectives of preschool education related to the process of forming early reading literacy, including when training specialists to work with children.

Keywords: early reading literacy, preschool child, functional literacy

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ О ПИСАТЕЛЯХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы формирования интереса к книге у детей дошкольного возраста; определены особенности формирования интереса к книге у детей седьмого года жизни; обоснованы дидактические рассказы о писателях как средстве формирования интереса к книге у детей седьмого года жизни. В статье раскрывается содержание и организацию педагогического эксперимента по формированию интереса к книге у детей седьмого года жизни посредством дидактических рассказов о писателях. Апробирована серия дидактических рассказов о писателях с целью формирования интереса к книге у детей седьмого года жизни. Педагогическими задачами формирующего этапа были следующие: развивать желание детей слушать книгу и объяснять потребность в слушании; побуждать детей рассматривать книги у книжных выставок; формировать умение внимательно слушать литературное произведение, побуждать отвечать на вопросы после чтения; развивать умение анализировать художественное произведение; способствовать формированию интереса к детским писателям и поэтам, побуждать к внимательному слушанию дидактических рассказов о писателях; помочь детям установить связи между рассказами о писателях и содержанием и настроением их литературных произведений; воспитывать стремление делиться с другими детьми и воспитателем впечатлениями от общения с книгой; развивать желание детей переносить сюжет книг в другие виды деятельности. Методы работы, которые были использованы на формирующем этапе: словесные, наглядные, практические, игровые.

Ключевые слова: интерес к книге, восприятие детьми литературных произведений, ознакомление с художественной литературой, дидактические рассказы о писателях

Современная концепция дошкольного образования направляет педагогов на развитие творческого потенциала личности ребенка, формирование его богатого внутреннего мира. Главным звеном в решении данной проблемы является приобщение детей к книжной культуре, воспитании положительного, ценностного отношения к книге. Ведь каждая хорошая книга не только расширяет кругозор детей и рождает новые интересы, но и подчиняет своему влиянию их воображение и чувства, заставляет мыслить. Книга богата познавательным материалом: тут и природа, и жизнь животных, и мир человека. Многие детям в книгах не понятно, что важно довести до сознания детей. Как указывали в своих трудах психологи Л.С. Выготский [1], Е.Л. Гончарова [2], педагоги О.В. Чиндилова [7], В.П. Чудинова [8] и др. через общение с книгой ребенок познает прошлое, настоящее и будущее мира, учится анализировать, в нем закладываются нравственные и культурные ценности.

Основная цель дидактических рассказов о писателях, используемых в формирующем этапе эксперимента, – формирование положительного интереса к книге, интереса к личности писателя и его творчеству, развитие читательской культуры детей седьмого года жизни. При составлении рассказов о писателях мы опирались на рекомендации Л.М. Гурович [3], Р.Ш. Халиковой [5], В.Г. Чертокоевой [6], а именно: точность и научность фактов из жизни писателей; лаконичность рассказов (максимальное количество слов в одном рассказе – 200 единиц, что соответствует детям подготовительной группы); использование наглядного материала (портреты, фотографии, организация выставок книг, подбор иллюстраций к произведениям); доступность рассказов (в рассказах отражены факты о детстве писателей, их семье, друзьях и увлечениях, годах учебы, отношении к книгам и чтению, отношении писателя к детям), художественная форма изложения; отражение личного отношения педагога к писателю, его творчеству и знаменитым произведениям; ориентация на региональное содержание дошкольного образования (некоторые дидактические рассказы содержат сведения о писателях – А.И. Куприн, Л.Н. Толстой, А.С. Пушкин, К.Г. Паустовский); тематика отобранных произведений отражает рекомендации, представленные в «Примерном списке литературы для чтения детям» для детей 6-7 лет в программе «От рождения до школы» [4]; рассказ о писателе подготавливает старшего дошкольника к восприятию чтения литературного произведения, рисованию по сюжету прочитанных книг, сюжетно-ролевым играм («Школа», «Семья, дом»).

Подготовительная работа содержала организацию книжных выставок и экспозиций:

1) Организация книжной выставки «Любимые книги всех поколений» (сказки А.С. Пушкина, Г.-Х. Андерсена, Ф. Зальтена, рассказы для детей А.И. Куприна, А.М. Ремизова).

2) Организация уголка «Портреты любимых писателей» (А. Ремизов, Н.Н. Носов, А.И. Куприн, Ф. Зальтен).

3) Экспозиция «Известные писатели» (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.И. Куприн, К.Г. Паустовский) (книги и фотографии памятников).

Дети участвовали в оформлении выставок и экспозиций: приносили художественную литературу по темам выставок, портреты писателей, которые имеются у них дома (все дети группы); помогали воспитателю в оформлении выставок и экспозиций (совместно с воспитателем определили место, где будут расположены выставка и экспозиции, расставлял книги); приносили игрушки, статуэтки и т.п., которые являются героями литературных произведений (все дети группы); приносили фотографии с изображением памятников известным писателям, помогали воспитателю оформлять экспозицию.

Таким образом, для дидактических рассказов использовались фотоматериалы, цитаты писателей. На формирующем этапе педагогического эксперимента проводились следующие формы работы, на которых апробировались дидактические рассказы о писателях: НОД: чтение художественной литературы (А.М. Ремизов «Хлебный голос», А. Куприн «Слон», Г.А. Скребицкий «Всяк по-своему», К.Г. Паустовский «Теплый хлеб», Ш. Перро «Кот в сапогах», Е. Чарушин «Зверята», Ю. Коваль «Русачок-травник», К.Г. Ушинский «Слепая лошадь», М.М. Зощенко «Великие путешественники»); сюжетно-ролевые игры («Школа» (рассказ о Л.Н. Толстом); «Дом, семья» (рассказ об А. Линдгрен); рисование (рассказы о В.В. Бианки, В.И. Дале, И.С. Соколове-Микитове); заучивание стихотворений (рассказы о А.С. Пушкине, С.Я. Маршаке); обновление выставок: – «Интересные факты из биографии писателей» (например, беседа о Н.Н. Носове к 23 ноября – дню рождения писателя); – «Истории создания портретов писателей» (беседа о самом известном портрете А.С. Пушкина, беседа о фотографии К.Г. Паустовского, о картине-портрете Г.Х. Андерсена); Экспозиция «Е.И. Чарушин – иллюстратор детских книг» (Е.И. Чарушин) (книги и иллюстрации к сказкам).

Особое внимание уделялось детям, уровни сформированности интереса к книге которых на констатирующем этапе были определены как низкий и средний. С такими детьми проводились индивидуальные беседы (по три дошкольника) у книжных выставок с целью привлечения детей к книжной выставке, чтобы ребенок мог взять книгу (или рассмотреть портрет или фотографию), рассмотреть её самостоятельно или с другими детьми, задать вопросы воспитателю, с целью, чтобы дети делились друг с другом своими впечатлениями от общения с книгой, задавали вопросы о жизни и творчестве писателей.

При организации непосредственной образовательной деятельности: чтение художественной литературы ставились задачи, направленные на формирование показателей, согласно критериальной характеристике положительного интереса к книге у детей 7-го года жизни:

- 1) формировать положительный интерес к чтению, уважение к писателю, его творчеству;
 - 2) вызывать желание детей слушать книги и объяснять потребность слушать их;
 - 3) развивать умение пересказывать содержание рассказа, правильно называть события и героев произведения, давать оценку персонажам;
 - 4) развивать умение внимательно слушать вопросы и учить составлять ответы на них;
 - 5) развивать умение определять жанр произведения, называть его жанровые особенности;
 - 6) формировать умение определять причинно-следственные связи, обосновывает поступки персонажей.
- Как уже упоминалось, рассказы составлялись с учетом определенных принципов.

Особое внимание заслуживает подбор фотографий к творчеству писателей и включение их рассматривания в текст рассказа. Следует отметить, что именно эта форма работы привлекла внимание детей экспериментальной группы: они не только внимательно рассматривали фотографии, а также задавали познавательные вопросы (например, почему много черно-белых фотографий, какого цвета был мундир у Куприна; какая порода собак на фотографии у Скребицкого, почему на портрете у Шарля Перро прическа, как у женщины и т.д.). На все вопросы ребята получали ответы воспитателя.

Кроме НОД, на основном этапе с детьми проведены сюжетно-ролевые игры, организовано рисование и заучивание стихотворений. Таким образом, проводилась работа по формированию интереса к книге в ходе режимных моментов. Воспитатель. Ребята, а вы знаете, что раньше школы были платными и в них могли учиться только дети богатых людей? Я хочу вам рассказать о знаменитом писателе, который строил школы для бедных детей, писал и дарил им книги.

Фрагмент рассказа. Лев Николаевич прожил очень долгую жизнь и написал много-много книг не только для детей, но и для взрослых. А знаете, чем любил заниматься Л.Н.? Он любил спорт! А еще любил физический труд (он пахал землю, косил траву). Он одевался в простую одежду и трудился. Лев Николаевич очень любил детей. Когда он стал взрослым, то открыл школу в своей родной деревне для простых ребят-тишек, у родителей которых не было денег на обучение детей. Для них Лев Толстой и писал книги. А еще у Л.Н. было много своих детей.

Давайте посмотрим сохранившиеся фотографии (рассматривание фото с детьми с книгами и возле школы). Ребята, посмотрите, как дети прижимают книги к себе! Наверное, они для них были очень дороги! Давно уже нет в живых писателя Льва Николаевича Толстого, но все люди во всем мире читают и любят его книги. Ребята, а вы когда пойдете в школу, как будете учиться? Вспомните, о чем рассказ Толстого «Филиппок»? Давайте поиграем в игру «Школа».

Дидактический рассказ о В.И. Дале был использован в качестве сюжета к рисованию детей «Верблюды в пустыне». Воспитатель. Ребята, а вы знаете, как однажды верблюд помог известному писателю В.И. Далю? Фрагмент рассказа Владимир Даль был очень дружелюбным человеком, общался с разными людьми. Однажды ему в голову пришла замечательная мысль: а не начать бы ему записывать слова, выражения, загадки, скороговорки и прибаутки! Он так и сделал. И куда бы он не шел, стал всё записывать. А так как он был очень общительный, то скоро таких записей скопилось огромное количество! Знаете сколько? Столько, что даже пришлось покупать верблюда, который бы возил за ним все записи (тогда В.Д. нес службу в армии и служил на юге, где живут верблюды). И знаете, что произошло однажды? Верблюд пропал со всеми записями. Писатель так расстроился, что не мог спать и есть. Потому что пропал труд всей его жизни! Но солдаты отыскали верблюда и Владимир Даль им был очень благодарен! Когда весь этот труд был напечатан, то вышло несколько книг.

Сегодня я вам их покажу (демонстрация одного тома словаря Даля, рассматривание книги). Ребята! А давайте сегодня нарисует верблюда, который возил записи писателя! Дидактический рассказ о Н.Н. Носове использовался во время образовательной ситуации «Профессии» (по мотивам рассказа о профессиях писателя, о героях книг о Незнайке).

Воспитатель. Ребята, как вы думаете, что умеют делать детские писатели, кроме того, что сочиняют разные истории и выдумывают интересных героев? (варианты детей). Хочу вам рассказать о своем любимом писателе Николае Носове. А вы слушайте внимательно, а потом мне скажете, чем Коля любил заниматься в детстве и какие профессии были у Николая Носова. Коля был очень талантливым мальчиком: он не только сочинял разные истории, он все время что-то чинил и мастерил: разбирал старые электрические приборы, пытался найти поломку и исправить – спаивал разные детали. Каких героев из Приключений Незнайки он вам напоминает? Правильно, Винтика и Шпунтика! (рассматривание картинок) а еще Коле нравилась музыка, он даже мечтал стать музыкантом.

Посмотрите на картинку с героем приключений Незнайки: как вы думаете, какими инструментами увлекался Николай Носов? (рассматривание картинок Гусли). Молодцы. Правильно! Самым любимым инструментом будущего писателя была скрипка. В детстве Коля также увлекся химией, проводил разные опыты со своими друзьями, с которыми они организовали лабораторию дома.

Вот посмотрите на картинку со Знайкой – опять на страницах знаменитых приключений мы встречаем детские увлечения писателя. Николай Носов жил в очень тяжелое время, поэтому он подрабатывал, когда немного повзрослел: копал землю, продавал газеты, косил траву. Какие это профессии? (землекоп, торговец, косарь). А потом Николаю Носову пришлось стать писателем: когда писатель женился и у него появился ребенок, Николаю Николаевичу стал придумывать рассказы, сказки, забавные случаи для малышей. Так Носов понял, что писать для детей – это самая лучшая работа и его призвание в жизни.

Дидактический рассказ о Г.А. Скребицком сопровождался рассматриваем фотографий с любимыми домашними животными писателя. Воспитатель. Ребята, как вы думает, каким должен быть писатель, который пишет о природе и животных? Правильно, любить природу. Рассмотрите фотографии Г.А. Скребицкого? Как вы думаете, какой был этот человек? (добрый взгляд). Но жизнь у писателя была сложная. Но несмотря ни на что, он любил всё живое. Итак, жизнь писателя очень непростая. Его воспитывали приёмные родители. Детство Гриша провёл в маленьком городке. Приёмный отец Георгия очень любил рыбалку, охоту, часто брал с собой мальчика, чем привил ему любовь к родной природе. Ещё в детстве Георгий научился бережно относиться ко всему окружающему, любить животных. Как вы думаете, какое любимое домашнее животное было у писателя? (рассматривание фото – собака).

Маленький Гриша очень любил читать и любил природу. Он никак не мог определить, что же ему vybrать! Поэтому соединил две профессии в одну. Он стал писателем-натуралистом., то есть писателем, который пишет о природе. Чтобы исследовать жизнь животных, Григорий Алексеевич участвовал в экспедициях, где они исследовал жизнь зверей. Посмотрите, даже сохранилась фотография из одной из них (Скребицкий в лесу).

Писателю даже писал сценарии для мультфильмов. Как вы думаете, кто был героями его мультфильмов? Правильно, животные! Мне очень нравилось смотреть эти мультфильмы в детстве и сейчас нравится, потому что они поучительные и учат любить природу и друзей наших меньших!

Фрагмент рассказа о Г.Х. Андерсене. Воспитатель. Ребята, а знаете, что сделал мальчик, когда накопил денег и купил себе сапоги? Он отправился в путешествие – в столицу его родной страны Дании. И поступил на работу. Как думаете, куда? Да, в настоящий королевский театр! Ему так нравилось наблюдать за игрой актеров, что он сам написал первое произведение. И его заметил директор театра, отправил его учиться! Так Андерсен стал писателем. Мне нравятся сказки Андерсена с детства, потому что в них автор показывает только правду, дает ценные советы и детям, и взрослым. С целью закрепления знаний детей о жизни и творчестве писателей, была проведена викторина «По страницам любимых книг».

Для этого дети были разделены на пять команд (по пять человек). Каждая команда сидела за столиком. Каждая команда имела свое название, которое дети придумали заранее с родителями («Эрудиты», «Читай-лики», «Всезнайки», «Книголюбы», «Умники»).

Первый конкурс состоял в том, чтобы дети отгадали загадки о книгах и героях книг. Ведущий зачитывал загадку, а дети поднимали руку. За каждый правильный ответ команде выдавалась буква (карточка – изображение с буквой алфавита). Побеждала та команда, дети которой больше всего отгадали загадок. Во втором конкурсе необходимо было отгадать, кто из писателей изображен на портрете, рассказать, всё, что известно детям об этом писателе.

Каждой команде выдавался один портрет писателя (всего пять портретов для пяти команд) и время на подготовку, во время которой дети вспоминали в команде, что они знают о писателе. Затем один участник из каждой команды должен был озвучить составленный рассказ. Следует отметить, что дети всех команд правильно определили писателя по его портрету, рассказали об интересных случаях из его биографии.

Дополнительным заданием к этому конкурсу были вопросы «Угадай, о ком я говорю».

1) Назовите писателя, который очень любил фантазировать не только в детстве, но и когда был взрослым. Он рисовал свои сны на стенах своей квартиры (А. Ремизов);

2) Какой писатель, когда был ребенком, написал свой первый рассказ в школе, а его за это наказали, после чего он решил никогда больше не писать? (А.И. Куприн);

3) Какой писатель не любил делать пометки на книгах, подчеркивать. Он считал это неправильным? (К.Г. Паустовский);

4) Книга какого писателя считается самой первой в мире книгой, которую напечатали для детей? (Шарль Перро) и др.

Во время третьего конкурса каждая команда получила по пять портретов писателей (о которых шла речь во втором конкурсе) и изображение обложек 5 книг. Ребятам необходимо было соотнести писателя и книгу, сказать название произведений и перечислить его героев. То есть каждая команда рассказывала об одном произведении.

Также на подготовку отводилось время. Во время выступления одного из участников ребятам из каждой команды разрешалось дополнять ответ, за что участники получали дополнительные баллы. Четвертый конкурс состоял в том, чтобы ребята собрали пазл (выдавалась разрезанная картинка с сюжетом произведения). Затем участники команд должны были назвать произведение, а также его автора. В пятом конкурсе ребятам нужно было разложить картинки в той последовательности, как происходят события в тексте произведения (каждой команде выдавались картинки к одному произведению, всего по 5-7 картинок). Затем члены жюри подвели итоги, учитывая правильные ответы каждой команды, активность каждого участника команд, наградили победителей памятными призами (родители приобрели для детей пазлы по мотивам известных сказок).

Таким образом, во время проведения формирующего этапа педагогического эксперимента применялись дидактические рассказы о писателях в таких видах деятельности как НОД – чтение художественной литературы, беседы у выставок, сюжетно-ролевые игры, рисование, заучивание стихотворений наизусть, которые были направлены на формирование: положительного интереса к книге; уважение к писателю, его биографии и творчеству; желаний детей слушать книги и объяснять потребность слушать их; умений пересказывать содержание произведений, правильно называть события и героев произведения, давать оценку персонажам; умений внимательно слушать вопросы и учить составлять ответы на них; умений определять жанр произведения, называть его жанровые особенности; умений определять причинно-следственные связи, обосновывает поступки персонажей; потребности делиться впечатлениями от общения с книгой; навыков самостоятельно знакомиться с книгой у книжной выставки.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития. М.: Эксмо, 2005. 507 с.
2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4 – 11.
3. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И., Пирадова В.И. Ребенок и книга: пос. для воспитателя дет. сада. СПб.: Детство-Пресс, 1999. 68 с.
4. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 3-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 336 с.
5. Халикова Р.Ш. Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю // Дошкольное воспитание. 2008. № 5. С. 13 – 21.
6. Чертокоева В.Г. Знакомство с творчеством детских писателей Осетии как средство развития патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 2. № 3. С. 180 – 186.
7. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Челябинск, 2011. 20 с.
8. Чудинова В.П. Детское чтение. М.: Ком Книга. 2007. 131 с.

References

1. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya. M.: Eksmo, 2005. 507 s.
2. Goncharova E.L. Rannie etapy chitatel'skogo razvitiya. K teorii voprosa. Defektologiya. 2007. № 1. S. 4 – 11.
3. Gurovich L.M., Beregovaya L.B., Loginova V.I., Piradova V.I. Rebenok i kniga: pos. dlya vospitatel'ya det. sada. SPb.: Detstvo-Press, 1999. 68 s.
4. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. pod red. N.E. Veraksy, T.S. Komarovoj, M.A. Vasil'evoj. 3-e izd., ispr. i dop. M.: MOZAIKA-SINTEZ, 2012. 336 s.
5. Halikova R.SH. Narodnoe tvorchestvo kak sredstvo vospitaniya lyubvi k rodnomu krayu. Doshkol'noe vospitanie. 2008. № 5. S. 13 – 21.
6. CHertkoeva V.G. Znakomstvo s tvorchestvom detskih pisatelej Osetii kak sredstvo razvitiya pat-rioticheskikh chuvstv u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodi-ka, praktika. 2015. T. 2. № 3. S. 180 – 186.
7. CHindilova O.V. Fenomenologiya razvitiya chitatel'skoj kul'tury detej doshkol'nogo vozrasta v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. CHelyabinsk, 2011. 20 s.
8. CHudinova V.P. Detskoe chtenie. M.: Kom Kniga. 2007. 131 s

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

DIDACTIC STORIES ABOUT WRITERS AS A MEANS OF FORMING INTEREST IN THE BOOK IN CHILDREN OF THE SEVENTH YEAR OF LIFE

Abstract: the article deals with the actual problems of forming interest in the book in preschool children; the features of forming interest in the book in children of the seventh year of life are determined; didactic stories about writers are substantiated as a means of forming interest in the book in children of the seventh year of life. The article reveals the content and organization of the pedagogical experiment on the formation of interest in the book in children of the seventh year of life through didactic stories about writers. A series of didactic stories about the writer was tested in order to form interest in the book among children of the seventh year of life. The pedagogical tasks of the formative stage were the following: to develop the desire of children to listen to a book and explain the need for listening; to encourage children to look at books at book exhibitions; to form the ability to listen carefully to a literary work, to encourage them to answer questions after reading; to develop the ability to analyze a work of art; to promote the formation of interest in children's writers and poets, to encourage attentive listening to didactic stories about writers; to help children establish connections between stories about writers and the content and mood of their literary works; to foster the desire to share with other children and the educator impressions from communicating with the book; to develop the desire of children to transfer the plot of books to other activities. The methods of work that were used at the formative stage: verbal, visual, practical, game.

Keywords: interest in the book, children's perception of literary works, acquaintance with fiction, didactic stories about writers

*Атнагулова А.Д., преподаватель,
Уфимский юридический институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье говорится об особенностях изучения отглагольной формы (причастия) на занятиях по русскому языку как иностранному. Несмотря на сложность рассматриваемой темы, она способствует повышению познавательной активности студентов, изучающих русский язык как иностранный. Причастия с трудом воспринимаются иностранными обучающимися, однако необходимость их изучения несомненна, поскольку они часто встречаются в текстах научного стиля речи на занятиях по специальным дисциплинам, в текстах официально-делового и художественного стилей. Слушателям необходимо на практике научиться употреблять причастия в письменной и устной речи. В статье представлен теоретический материал: дано понятие причастия; объяснены способы образования действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени. Рассмотрены этапы работы с причастиями на занятиях по русскому языку как иностранному, а также предложена система лексико-грамматических упражнений по данной теме, использование которых будет способствовать, по мнению автора, успешному применению иностранными слушателями полученных языковых и речевых навыков в условиях реальной коммуникации в дальнейшем.

Ключевые слова: причастие, действительные причастия, страдательные причастия, упражнения, иностранные обучающиеся, русский язык как иностранный

Причастия, действительные и страдательные, иностранные слушатели начинают изучать на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на I сертификационном уровне.

При ознакомлении с данной темой учащиеся рассматривают способы образования причастий; формы причастий, полную и краткую; понятие причастного оборота, знаки препинания при нем.

Как известно, причастия наиболее активно используются в письменной, а не в устной речи. А для всестороннего становления языковой личности необходимо владеть не только разговорными конструкциями, но и книжными. Основной задачей при изучении этой глагольной формы на занятиях по РКИ является формирование у обучающихся представления о причастиях, с которыми они будут сталкиваться в учебной литературе, умения находить их в текстах, образовывать их, а затем использовать на письме и в речи. Данные навыки в дальнейшем помогут иностранным слушателям в учебном процессе при восприятии текстов научного, официального и художественного стилей.

Безусловно, актуальность выбранной темы несомненна, поскольку «обусловлена сложностью восприятия причастия как грамматической формы, зависимостью выбора формы причастия от контекста, возможностью замены причастия придаточным определительным предложением, зависимостью частоты использования причастия от формы речи (письменной или устной), вновь возникающими ошибками в употреблении причастий при дальнейшем обучении и так далее. Все эти вопросы требуют осмысления и систематической разработки для эффективного обучения причастию иностранных студентов» [1, с. 191].

При знакомстве с причастием иностранных обучающихся нужно подвести к пониманию причастия как особой формы глагола, обозначающей признак предмета по действию, которое он производит (*юноша, читающий книгу*) или испытывает (*книга, читаемая юношей*).

Занятие по РКИ, связанное с введением грамматического материала, необходимо построить таким образом, чтобы иностранные обучающиеся поняли, что причастие совмещает в себе грамматические и семантические признаки глагола и имени прилагательного [2, с. 6].

Для этого обучающимся предлагается рассмотреть три предложенных преподавателем рисунка и описать их с помощью глаголов. Картинки следующие: *студент читает книгу, студент пишет письмо, студент смотрит в окно*. Иностранные обучающиеся рассказывают о том, что изображено на картинках, отвечая на вопрос: *что делает студент?*

Следующий шаг преподавателя – просьба описать студента параллельно с демонстрацией карточек с написанными на них причастиями, которые нужно сопоставить с рисунками, предложенными вниманию иностранных обучающихся ранее: *читающий, пишущий, смотрящий*. Слушатели самостоятельно пытаются найти в этих словах признаки двух частей речи: глагола и имени прилагательного (*обозначат глагольное действие и передает признак предмета*).

С помощью преподавателя делается вывод о том, что причастие образуется от глагола и обозначает признак предмета, связанный с его действием (*читает – читающий, пишет – пишущий, смотрит – смотрящий*).

Поскольку причастие является отглагольной формой, оно имеет те же грамматические категории: время, вид, залог, – а также управление глагола (*читать книгу – читающий книгу, читавший книгу, прочитавший книгу*).

В то же время причастие, подобно имени прилагательному, называет признак предмета, только это признак деятельности, действия предмета; согласуется с существительным в роде (*пишущий мальчик, пишущая девочка, пишущее устройство*), числе (*пишущий ребёнок – пишущие дети*), падеже (*пишущего мальчика; пишущему мальчику, пишущем мальчиком, о пишущем мальчике* и т.д.).

Помимо этого, страдательные причастия, подобно качественным прилагательным, имеют полную и краткую формы, выполняющие в предложении функции определения и сказуемого соответственно (*написанный диктант – диктант написан*).

В зависимости от признака предмета (по действию субъекта или по действию, которое испытывает предмет), называемого причастиями, они делятся на действительные (активные) и страдательные (пассивные).

Причастия имеют формы настоящего и прошедшего времени.

Действительные причастия настоящего времени образуются исключительно от глаголов несовершенного вида: I спряжения с помощью суффиксов –*ущ-*, –*ющ-* (*ид-ут – ид-ущ-ий; рассказыва-ют – рассказыва-ющ-ий*), глаголов II спряжения –*-ащ-*, –*-ящ-* (*леж-ат – леж-ащ-ий; говор-ят – говор-ящ-ий*).

Активные причастия прошедшего времени формируются на основе глаголов прошедшего времени совершенного и несовершенного вида при помощи суффиксов –*-ви-*, –*-ш-* (*рассказыва-л – рассказыва-ви-ий; рассказа-л – рассказа-ви-ий; нёс – нёс-ш-ий; привёз – привёз-ш-ий*).

Образование страдательных причастий настоящего времени происходит от основы переходных глаголов настоящего времени несовершенного вида с добавлением суффиксов –*-ем-* (I спряжение) и –*-им-* (II спряжение): *изуча-ем – изуча-ем-ый; стро-им – стро-им-ый*.

Пассивные причастия прошедшего времени формируются на основе инфинитива совершенного вида переходных глаголов с помощью суффиксов –*-нн-*, если основа оканчивается на гласный (*прочита-ть – прочита-нн-ый*) и –*-енн-*, если основа оканчивается на –*-и-* или согласный (*изучи-ть – изуч-енн-ый; принес-ти – принес-ённ-ый*). От некоторых глаголов страдательные причастия образуются с помощью суффикса –*-т-* (*взя-ть – взя-т-ый; забы-ть – забы-т-ый; приня-ть – приня-т-ый* и др.).

Новый грамматический материал о причастиях можно презентовать в виде таблицы, которую целесообразно составить совместно с иностранными обучающимися. Такой вид работы способствует систематизации знаний учащихся, более успешному усвоению ими новых грамматических правил.

Краткая форма страдательных причастий образуется с помощью отсечения окончаний от полной формы (*читаемый – читаем, прочитанный – прочитан, закрытый – закрыт*).

Как известно, причастный оборот – это причастие с зависимыми словами. В предложении причастный оборот, как и придаточное определительное, выполняет функцию определения, отвечает на вопросы *какой? какая? какое? какие?* Причастный оборот, находящийся в предложении после определяемого слова, выделяется на письме запятыми: *Иностранцы, начинающие изучать русский язык, сталкиваются со многими трудностями*. В случае если причастный оборот стоит перед определяемым словом, он не обособляется: *Начинающие изучать русский язык иностранцы сталкиваются со многими трудностями*.

На этапе закрепления изученного материала необходимо помнить о том, что упражнения должны быть ориентированы на развитие как грамматических, так и коммуникативных навыков, поэтому должны отвечать следующим функциям: коммуникативной (использование причастий в речи помогает полноценному общению); аудиолингвальной (формируется фонематический слух); познавательной (совершенствуется практика использования причастий в речи); эстетической (язык иностранных обучающихся становится более приближенным к языку носителя); прагматической (содействует развитию профессионального языка) [3].

Для того чтобы у иностранных обучающихся сформировался навык правильного использования причастий и причастных конструкций в письменной и устной речи, необходимо систематическое и целенаправленное овладение знаниями, умениями и навыками по данному вопросу. Для решения данной задачи нами предлагается ряд лексико-грамматических заданий.

Упражнение 1. Прочитайте. Назовите глаголы, от которых образованы приведенные ниже причастия. Составьте предложения с тремя из причастий.

Знавший, имевший, обладающий, боящийся, нёсший, идущий, уехавший, нарисовавший, написавший, живущий, занимающийся, вёзший, создающий, несущий, находящийся, решающий, говорящий, изучающий, окончивший, советуемый, участвующий, сдающий, сдавший, приехавший, принёсший, встретившийся, играющий, игравший, доказывающий, решивший, дающий, берущий, купивший, бравший, взявший, покупающий, живший, бегущий, лежащий, подаривший, дарящий.

Упражнение 2. Прочитайте предложения. Найдите в них причастия. Определите время и вид глаголов, от которых образованы причастия.

Образец. Я считаю себя думающим человеком.

Думающий – думать (настоящее время, несовершенный вид).

1. Девочка, смотрящая на маму, счастливо улыбается. 2. Смотревшая мультфильм девочка звонко смеялась. 3. Девочку, засмотревшуюся на котёнка, окликнул отец. 4. Иван, решающий задачу по математике, хмурится. 5. Иван, решавший задачу по математике, выглядел озадаченным. 6. Решивший задачу по математике Иван позвонил другу и пригласил его на прогулку. 7. Читающий лекцию по истории профессор приводит много интересных примеров. 8. Профессора, обычно читавшего лекции по истории, сегодня заменил другой преподаватель. 9. Профессор, прочитавший лекции по истории, попрощался и пожелал нам удачи.

Упражнение 3. Прочитайте глаголы. Образуйте от них действительные (активные) причастия настоящего времени. Объясните способ образования причастий. С тремя причастиями придумайте предложения.

Образец: получать – получающий.

Рисовать, читать, танцевать, слушать, интересоваться, знать, сидеть, решать, вставать, изучать, демонстрировать, прятать, желать, встречать, покупать, продавать, собираться, узнавать, заниматься, искать, встречаться, обнимать, целовать, передавать, писать, беречь, создавать, смотреть, зависеть, смеяться, ненавидеть, радоваться.

Упражнение 4. Прочитайте глаголы. Образуйте от них действительные (активные) причастия прошедшего времени. Объясните способ образования причастий. С тремя причастиями придумайте предложения.

Образец: прочитать – прочитавший.

Объяснить, объяснять, получать, получить, рассказывать, рассказать, купить, покупать, записать, записывать, послать, посылать, открыть, открывать, узнавать, узнать, решить, решать, начинать, начать, сдать, сдать, смотреть, посмотреть, улыбнуться, заулыбаться.

Упражнение 5. Прочитайте причастия. Напишите глаголы (неопределенную форму), от которых они образованы. Определите вид глаголов. Обратите внимание, с помощью каких суффиксов образованы страдательные (пассивные) причастия настоящего и прошедшего времени.

Образец: выполняемый – выполнять, выполненный – выполнить.

Рисуемый - ..., нарисованный - ..., организуемый - ..., организованный - ..., создаваемый - ..., созданный - ..., читаемый - ..., прочитанный - ..., выбираемый - ..., выбранный - ..., принимаемый - ..., принятый - ..., занимаемый - ..., занятый - ..., произносимый - ..., произнесённый -

Упражнение 6. Прочитайте предложения. Найдите причастия, определите, к каким словам они относятся. Задайте к причастиям вопросы. Укажите род, число и падеж.

1. Михаила, выступившего с докладом по русскому языку, похвалил преподаватель. 2. Марии, прекрасно рассказавшей стихотворение А.С. Пушкина, преподаватель поставил оценку «отлично». 3. О моих однокурсниках, прекрасно спевших несколько романсов на студенческом творческом вечере, говорит весь институт.

Упражнение 7. Просклоняйте по падежам следующие фразы.

Иностранный специалист, окончивший российский вуз; посетившие университет гости; художница, создавшая прекрасные картины.

Упражнение 8. Из двух предложений составьте одно с причастным оборотом.

Образец. У меня есть друг. Друг работает инженером. – У меня есть друг, работающий инженером.

1. На нашем курсе учится студент. Студент приехал из Индии. 2. Мы живём в общежитии. Общежитие расположено на территории института. 3. Я взял в библиотеке книгу. Книга переведена на пять разных языков. 4. Маме нравятся мои друзья. Друзья занимаются исследовательской работой. 5. У меня много знакомых. Знакомые живут в Монголии.

Упражнение 9. Образуйте активные и пассивные причастия от глаголов. Придумайте предложения.

Образец: читать (книгу) – друг, читающий книгу, читаемая книга. Вот мой друг, читающий книгу. Это книга, читаемая моим другом.

Сдать (зачёт), издать (газету), получать (награду), любить (маму), написать (рассказ).

Упражнение 10. Трансформируйте предложения со словом «который» в предложения с причастным оборотом.

Образец. Это мой друг, который свободно говорит по-английски. – Это мой друг, свободно говорящий по-английски.

1. Мне нравятся артисты, которые поют русские народные песни. 2. Я познакомил маму с однокурником, который живёт в Китае. 3. Студенты, которые выступают с докладами, изучают русский язык уже год. 4. Пётр рассказал мне о книге, которую он купил в магазине «Букинист». 5. Наконец-то я получил письмо, которое написал мой друг из Парижа.

Упражнение 11. Прочитайте предложения. Употребите причастия в нужной форме.

Образец. Из всех дисциплин, (изучаемый) на нашем курсе, мне больше всего нравится русский язык. - Из всех дисциплин, изучаемых на нашем курсе, мне больше всего нравится русский язык.

1. Я встретился с другом, (участвовавший) в научно-практической конференции. 2. Я часто созваниваюсь с Мариной, (живущая) в Москве. 3. Иностранцы, хорошо (выучивший) русский язык, гордятся своими знаниями. 4. Я отдал учебник своей однокурнице, (готовящаяся) к экзамену. 5. Вчера мы были в гостях у Вана, (приехавший) из Вьетнама. 6. Расскажи мне о статье, (написанная) нашим преподавателем. 7. Студенты, хорошо (показавший) себя в учёбе, будут отмечены похвальными грамотами.

Представленные упражнения являют собой лишь малую часть заданий, направленных на изучение иностранными обучающимися причастий в русском языке. Необходимостью мы также считаем внедрение на занятиях по РКИ упражнений коммуникативного характера, связанных с составлением предложений с действительными и страдательными причастиями.

Мы считаем, что комплексное выполнение на занятиях по РКИ указанных в данной статье методических рекомендаций приведет к устранению ошибок при употреблении иностранными обучающимися причастий и поможет им в восприятии данной грамматической темы.

Таким образом, несмотря на меньшую частотность употребления причастий по сравнению с другими частями речи, изучение их представляет собой важный этап в процессе обучения РКИ, поскольку иностранным слушателям необходимо не только знать об особенностях функционирования причастий в разговорной и книжной речи, но и самим уметь применять их на практике.

Литература

1. Бакирова Л.Р., Тарасенко О.С. Изучение причастия на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12 (78): в 3-х ч. Ч. 2. С. 191 – 194.
2. Иванова И.С., Ильина С.А., Левина В.Н. Изучаем причастия на уроках русского языка как иностранного. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. 128 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/epd-reader?publicationId=104670> (дата обращения: 27.07.2021)
3. Рагулина Э.С., Арзамасцева Н.Ю. Особенности преподавания причастий иностранным обучающимся [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-prichastiy-inostrannym-obuchayuschimsya/viewer> (дата обращения: 27.07.2021)

References

1. Bakirova L.R., Tarasenko O.S. Izuchenie prichastiya na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 12 (78): v 3-h ch. CH. 2. S. 191 – 194.
2. Ivanova I.S., Il'ina S.A., Levina V.N. Izuchaem prichastiya na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Aj Pi Ar Media, 2021. 128 s. URL: <https://www.iprbookshop.ru/epd-reader?publicationId=104670> (data obrashcheniya: 27.07.2021)
3. Ragulina E.S., Arzamasceva N.YU. Osobennosti prepodavaniya prichastij inostrannym obuchayushchimsya [Elektronnyj resurs]. Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-prichastiy-inostrannym-obuchayuschimsya/viewer> (data obrashcheniya: 27.07.2021)

*Atnagulova A.D., Lecturer,
Ufa Law Institute of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*

FEATURES OF STUDYING PARTICIPLES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract: the article describes the features of studying the verbal form (participle) in the classes in Russian as a foreign language. Despite the complexity of the topic under consideration, it contributes to the increase of cognitive activity of students studying Russian as a foreign language. Participles are hardly perceived by foreign students, but the need to study them is undeniable, as they are often found in the texts of the scientific style of speech in classes in special disciplines, in the texts of official business and artistic styles. Students need to learn how to use participles in written and oral speech in practice. The article presents theoretical material: the concept of the participle is given; the ways of forming real and passive participles of the present and past tense are explained. The stages of working with participles in Russian as a foreign language classes are considered, and a system of lexical and grammatical exercises on this topic is proposed, the use of which, according to the author, will contribute to the successful application of the acquired language and speech skills by foreign students in the conditions of real communication in the future.

Keywords: participle, real participles, passive participles, exercises, foreign students, Russian as a foreign language

*Герасимова К.Ю., кандидат педагогических наук,
Лопаткин И.Н., преподаватель,
Мирошникова Д.В., кандидат педагогических наук,
Оренбургский государственный педагогический университет*

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И «ИСТОРИЯ»)

Аннотация: в данной статье авторы приводят результаты контент-анализа публикаций газеты «Известия», посвященных проблемам Единого государственного экзамена (ЕГЭ), согласно которым более 97% данных материалов содержали риторику о необходимости отменить подобную форму итоговой аттестации. С целью выявления степени соответствия заявлений СМИ общественному мнению был проведен социологический опрос в форме анкетирования, результаты которого представлены в статье. Также для того, чтобы доказать стереотипность общественного мнения применительно к проблеме ЕГЭ, авторы сравнили содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ), использовавшихся при проведении ЕГЭ в 2021 г. с заданиями предыдущих лет. В качестве анализируемых учебных предметов были выбраны история и иностранный язык (английский). Данный выбор обуславливается, во-первых, тем, что задания ЕГЭ по этим дисциплинам в силу их гуманитарной направленности подвергаются наибольшей критике. Во-вторых, в СМИ часто озвучиваются планы Министерства Просвещения сделать историю и иностранный язык обязательными для сдачи в рамках итоговой аттестации предметами. В-третьих, данные дисциплины пользуются большой популярностью у выпускников. В итоге, авторам удалось установить, что в содержании контрольно-измерительных материалов по данным предметам к 2021 г. произошли существенные изменения, позволившие повысить качество заданий, более объективно оценивать уровень владения выпускниками заявленными компетенциями.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, контрольно-измерительные материалы, история, иностранный язык, оценка уровня сформированности компетенций, комплексные предметные знания

В отечественных СМИ одной из самых популярных является тема, в той или иной степени связанная с ЕГЭ. Так, контент-анализ публикаций газеты «Известия» показал, что в период с 2016 г. по 2021 г. обозначенная выше проблема упоминалась в среднем в 6,4% номеров данного периодического издания. Подавляющая часть публикаций (97,8%) содержали риторику о необходимости отмены ЕГЭ и возвращения к «старому формату» проведения экзаменов [3].

Нами был проведен социологический опрос. Целевая аудитория была представлена 4 группами анкетированных, каждая из которых состояла из 50 человек: 1) учащиеся 10-11 классов; 2) родители учащихся 10-11 классов; 3) учителя, работающие с выпускными классами; 4) простые обыватели, не имеющие отношения к ЕГЭ и системе образования (возраст 25-40 лет). Вопрос был сформулирован следующим образом: «Поддерживаете ли Вы идею об отмене ЕГЭ?». Опрашиваемым, ответившим положительно на поставленный вопрос, нужно было выбрать из приведенного перечня причину своего решения: 1) ЕГЭ слишком сложный экзамен, отнимающий много сил; 2) ЕГЭ не дает объективной оценки уровня знаний выпускников; 3) ЕГЭ способствует стандартизации мышления и не дает возможности развивать творческие способности; 4) ЕГЭ сопряжен с высоким уровнем стресса; 5) Подготовка к ЕГЭ подразумевает большие затраты на услуги репетиторов.

В целом, из полученных нами результатов следует вывод, что подавляющее большинство опрошенных выступает за отмену ЕГЭ. Однако определенная вариативность присутствует в количественном распределении причин, обуславливающих выбор респондентов. Так, учащиеся 10-11 классов и их родители акцент сделали на таких причинах, как «ЕГЭ слишком сложный экзамен, отнимающий много сил», «ЕГЭ сопряжен с высоким уровнем стресса» и «Подготовка к ЕГЭ подразумевает большие затраты на услуги репетиторов». Приведенные данные позволяют сделать вывод, что выпускники и их родители критикуют ЕГЭ в основном по субъективным причинам (сложность, стресс, дороговизна подготовки), не вдаваясь в содержание и характер заданий. Однако следует отметить, что в случае отмены ЕГЭ и введения иных форм аттестации и вступительных испытаний обозначенные респондентами первых двух групп факторы не утратят своей актуальности, поскольку выпускникам и абитуриентам все равно нужно будет готовиться к экзаменам, переживая стресс и оплачивая услуги репетиторов. Все это позволяет сделать вывод о том, что большинство учащихся 10-11 классов и их родителей выступают не конкретно против ЕГЭ, а вообще против

экзаменов в какой-либо форме. Такой подход не позволяет объективно оценивать плюсы и минусы ЕГЭ. При этом необходимо подчеркнуть, что учащиеся, которые в целом поддерживают данный формат итоговой аттестации, высказывают и объективную критику, например, неоднозначность формулировок заданий и ответов к ним.

Количественное распределение ответов представителей 3 и 4 группы подтверждают нашу гипотезу о том, что мнение опрошенных, имеющих отношение к образованию, в целом совпадает с мнением простых обывателей, поскольку как педагоги, так и люди, не связанные с системой образования, практически в одинаковом процентном соотношении отметили, что ЕГЭ не дает объективной оценки уровня знаний выпускников и не позволяет развивать их творческие способности. То есть, фактически данная форма экзамена критикуется за шаблонность заданий, сформулированных в виде теста, и предполагающих простой выбор ответа из предложенных вариантов. Чтобы проверить степень объективности данных суждений, обратимся к содержанию экзаменационных заданий и проследим изменения, произошедшие в содержании и форме заданий по дисциплинам «История» и «Иностранный язык (английский)».

Так, в контрольно-измерительных материалах по истории с 2002 по 2015 год преобладали задания с выбором одного варианта ответа (до 71% от общего количества заданий). Примерно в 17% заданий требовалось просто вписать слово или соотнести друг с другом различные позиции. И только 12% заданий требовали развернутого ответа, при этом, 50% из них были связаны с работой с текстом. Такого рода вопросы не могли проверить всей полноты знаний и умений, которыми должны были владеть ученики, поскольку отсутствовали задания, требующие демонстрации умений строить причинно-следственные связи, работать с исторической картой и иллюстративными материалами.

Однако начиная с 2016 года ситуация постепенно стала меняться. Из контрольно-измерительных материалов полностью исчезли задания, предполагающие выбор одного варианта ответа, появился картографический материал и задания по культуре, проверяющие умение работать с иллюстрациями. Существенные изменения произошли и во второй части, содержащей вопросы, требующие развернутого ответа: появилось задание, требующее демонстрации историографических знаний и умений аргументировать точку зрения. Но самым главным новшеством стало появление исторического сочинения, требования к написанию которого постепенно совершенствовались. Так, с 2016 г. по 2020 г. экзаменуемому необходимо было написать сочинение на выбор по одному из трех исторических периодов. В случае успешного выполнения задания можно было получить 12 первичных баллов из 56. Однако в подобной форме исторического сочинения был существенный недостаток: количество исторических периодов по каждому из трех предлагаемых блоков очень ограничено, поэтому экзаменуемый мог заучить перед экзаменом порядка 20 сочинений, выдать их на экзамене и получить максимальный балл. Поэтому с 2021 г. разработчиками ЕГЭ вместо исторических периодов было введено сочинение по историческим процессам и личностям. Такая форма задания требует от экзаменуемого обширного владения историческим материалом, поскольку, во-первых, количество сочинений по каждому из трех блоков увеличилось примерно в 3 раза, что существенно затрудняет возможность простого заучивания готового материала; во-вторых, для успешного написания сочинения по исторической личности, выпускник должен подробно указать ее конкретные действия в том или ином событии, что требует от него глубоких знаний исторических персоналий, для формирования которых нужно обязательно обращаться к дополнительной литературе. А раскрывая роль личности в конкретных процессах, выпускник должен владеть умением строить причинно-следственные связи. Все это исключает простую «зубрежку» материала.

Чтобы проверить степень объективности оценки уровня компетенций экзаменуемых в формате ЕГЭ, необходимо обратиться к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС). Так, среди требований к предметным результатам освоения углубленного курса истории названы: 1) сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии; 2) владение системными историческими знаниями, понимание места и роли России в мировой истории; 3) владение приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике; 4) сформированность умений оценивать различные исторические версии [8]. Здесь особое внимание нужно обратить на 24 задание, где приводится дискуссионная точка зрения, и от выпускника требуется привести аргументы (мнения историков) подтверждающие ее и опровергающие. Чтобы справиться с данной задачей экзаменуемому необходимо владеть историографией (что возможно только за счет работы с дополнительной литературой) и уметь оценивать различные исторические версии, аргументировать при помощи исторических фактов свою точку зрения. В задании 25 «Историческое сочинение» от выпускника требуется оценить влияние рассматриваемого события на дальнейшую историю, выходя за рамки выбранного процесса [2]. Для этого необходимо владеть системными историческими знаниями и историографией, по-

сколькo для оценки влияния процесса (события) на отечественную историю можно использовать мнения историков. Кроме того, замена исторических периодов на процессы позволила избежать ситуации, при которой выпускник, обладающий поверхностными знаниями, набирал высокие баллы. Это произошло вследствие вариативности формулировок исторических процессов в задании 25. Например, вместо привычного названия процесса «Феодалная раздробленность на Руси» может быть дана формулировка «Формирование системы земель – самостоятельных государств в XII – начале XIII вв.», а вместо «Городские восстания середины – первой половины XVII в.» – «Бунташный век». Для экзаменуемых, обладающих глубокими комплексными историческими знаниями, подобные изменения не будут существенными. А для всех остальных это создаст серьезные сложности, поскольку среди заголовков заранее «зазубренных» текстов (или заготовленных в качестве шпаргалки) может не найтись такого, который бы полностью совпадал с названиями процессов, предложенных в задании. Что касается требований к владению приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу, то эти компетенции оцениваются при помощи заданий 20-22 «Работа с историческим документом». Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод, что задания ЕГЭ позволяют комплексно оценить уровень владения экзаменуемого компетенциями, обозначенными в ФГОС.

Что касается учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)», то можно констатировать, что за время существования ЕГЭ в российской системе образования, в данном формате итоговой аттестации школьников произошел ряд качественных изменений в содержании письменной и устной частей. Так, к примеру, в 2015 году после возвращения устной части в ЕГЭ по иностранному языку в этом разделе был расширен спектр предложенных заданий и изменен их формат. Ранее учащимся предлагалось выполнить два задания на проверку навыков иноязычного говорения, которые представляли собой *тематическое монологическое высказывание* (Например: Task 1 (3 – 3.5 minutes) Give a 2-minute talk on famous people. Remember to say: • what makes people famous (writers, singers, politicians, etc.); • what famous people / person you like, and why; • where you prefer to get information about famous people from, and why; • if the life of a famous person is easy, and why/why not) и *диалог с целью обмена оценочной информацией* (Например: Task 2 (3-4 minutes) Your friend and you are asked to organize a special event during the Arts Week for senior classes of your school. You can choose from: • picture exhibition; • musical; • disco; • photo competition. Discuss with your friend and choose the one you both would like to be responsible for. You begin the conversation. The examiner will play the part of your friend) [1]. Начиная с 2015 года вместо двух заданий в разделе «Говорение» выпускникам было предложено выполнить четыре задания, а именно: 1) задание 1 базового уровня сложности – чтение фрагмента информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста; 2) задание 2 базового уровня сложности – задать вопросы с целью получения необходимой информации; 3) задание 3 базового уровня сложности – описание одну из трех предложенных картинок по выбору учащегося с опорой на план высказывания; 4) задание 4 высокого уровня сложности – создание монологического тематического высказывания с элементами сопоставления и сравнения с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (сравнение ситуаций, представленных на двух фотографиях) [7].

Таким образом, мы можем констатировать, что новый формат заданий в устной части ЕГЭ по иностранному языку более глубоко и детально проверяет владение учащимися спонтанной речью на иностранном языке и позволяет установить уровень их иноязычной коммуникативной компетенции [6]. В то время как в прежней подборке заданий для устной части был явный намек на «топиковость» и излишнюю долю клишированности. В целом, ныне существующие задания устной части ЕГЭ нацелены на проверку предметных результатов в рамках такого вида речевой деятельности, как «Говорение», заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования по иностранному языку, а именно: осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями; совершенствовать владения разными видами монолога, включая высказывания в связи с увиденным и т.д. [8].

Также отметим, что план-инструкция к обновленным заданиям устной части стал носить более четкий и логичный характер (в отличие от более пространного плана в заданиях предыдущих лет). Внимательное следование всем пунктам предложенных инструкций к каждому заданию поможет обозначить ученику границы сказанного и соблюсти временной регламент.

Что касается письменной части ЕГЭ по иностранному языку (английскому), то к наиболее значительным изменениям следует отнести некоторые сущностные трансформации в разделе 4 «Письмо», а именно в задании С2 (в настоящее время это задание 40), связанном с написанием эссе. Когда ЕГЭ по иностранному языку только стартовал в нашей стране, то выпускникам предлагалось написать сочинение-рассуждение на предложенную тему дискуссионного характера, в формулировке которой уже были заложены два противоположных мнения относительно заявленной проблемы. При этом, ученикам предлагался риторический вопрос-стимул, который должен был послужить основой для написания сочинения. К примеру: *Some people*

think that science plays the most important role in the development of our civilisation, others believe that our world would be impossible without poetry. What is your opinion? Which is more important in our lives, science or poetry? Write 200 – 250 words [1].

В последующем, формулировки темы эссе, план-инструкция к нему, а также количество предложенных тем (в настоящее время предлагается две темы на выбор) изменились. На сегодняшний день от учащихся требуется создание развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Мое мнение» на основе предложенного высказывания по актуальной проблематике, входящей в школьную программу профильного уровня. К эссе предлагается план из 5 пунктов, в котором даны четкие и конкретизированные указания (например, по количеству аргументов и контраргументов) по его написанию. Также сама формулировка тем эссе претерпела изменения по форме и содержательной составляющей – теперь тема сформулирована достаточно лаконично (например, “When choosing a career, most young people would prefer a high salary to job satisfaction”, “The Internet is not as good as it seems to be”, “Today young people are not as healthy as they were fifty years ago” и т.д. [5]) дискуссионность заявленной проблемы заранее не прописывается, что дает учащимся должный уровень самостоятельности и творчества при обозначении двух разных мнений на заявленный вопрос в 1 абзаце нового формата эссе. При этом, с течением времени были уточнены критерии проверки эссе такого характера. Таким образом, получается, что от выпускников, претендующих на максимальный балл в рамках данного задания (14 баллов) требуется не только владение лексико-грамматическими, орфографическими и пунктуационными аспектами иностранного языка на высоком уровне (использование синонимии, антонимии, разнообразие лексики и грамматических конструкций, употребление фразовых глаголов, причастных оборотов, герундиальных конструкций и т.д.), но и умение логически мыслить, находить причинно-следственные связи, обосновывать свое мнение и мнение оппонента, избегая искажения аргументации, ухода от заявленной темы и повторов в смысловом плане. То есть, по выражению М.В. Вербицкой, руководителя Федеральной комиссии разработчиков КИМ по иностранным языкам, изменившийся характер задания 40 проверяет «не просто способность школьников работать со словами, а с понятиями и контекстами» [4].

Безусловно, помимо вышеобозначенных изменений в разделе «Письмо», также происходят изменения и в других разделах письменной части (а именно «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика»). Эти преобразования связаны с усложнением содержательных характеристик предложенных текстов для прослушивания и чтения, заданий на лексико-грамматическую сочетаемость, что делает ЕГЭ по иностранному языку итоговой формой аттестации действительно высокого уровня сложности, всесторонне и глубоко проверяющей владение выпускником иностранным языком в рамках различных видов речевой деятельности.

В целом, приходим к выводу, что изменения как в устной, так и в письменной части ЕГЭ по иностранному языку (на примере английского языка) носят прогрессивный и положительный характер. Современные задания в рамках данного экзамена, а также сам процесс подготовки к нему в полной мере ориентированы на проверку заявленных во ФГОС среднего общего образования по иностранному языку компетенций: 1) речевая компетенция; 2) языковая компетенция; 3) социокультурная компетенция; 4) компенсаторная компетенция; 5) учебно-познавательная компетенция [8].

Также своей задачей в рамках данной статьи мы ставили оценку объективности заявлений, исходящих от представителей различных групп (в том числе, имеющих прямое отношение к ЕГЭ и системе образования) о том, что необходимо вернуться к «традиционной» форме проведения выпускных и вступительных экзаменов. Анализ содержания подобных контрольно-измерительных материалов позволил сделать вывод, что задания в них (как по истории, так и по английскому языку) зачастую сформулированы в виде так называемых «билетов», содержащих 2-3 вопроса, на которые требуется дать развернутый ответ в виде пересказа. Так, по истории по сравнению с форматом ЕГЭ данная форма имеет существенный недостаток – отсутствие заданий, которые позволили бы в комплексе проверить владение экзаменуемым системными историческими знаниями, пониманием места и роли России в мировой истории. В то время, как задания ЕГЭ выстроены так, что выпускнику не удастся обойти вопросы из какого-либо исторического периода.

В свою очередь, по иностранному языку предложенный список устных вопросов также не проверяет истинный языковой уровень выпускника, так как для традиционных экзаменов зачастую предложены стандартные «топики», не предполагающие спонтанных и творческих речевых действий школьника. При этом, в традиционном экзамене по иностранному языку, помимо устных вопросов, зачастую присутствует лексико-грамматический тест, который имеет односторонний характер и лишь фрагментарно проверяет сформированные языковые умения и навыки школьников. В отличие от ЕГЭ по иностранному языку, в классический экзамен, как правило, не включены задания, которые направлены на работу с текстом (как с его содержательной стороной, так и с внутритекстовыми лексико-грамматическими явлениями), что существенно сни-

жает уровень сложности и объективности традиционного экзамена в силу того, что не проверяется способность учащихся работать в рамках иноязычного контекста (учащимся предложена работа просто в рамках отдельных предложений).

Также нельзя отрицать тот факт, что в «традиционном» экзамене может присутствовать фактор «везения», когда экзаменуемому могут достаться вопросы, которыми он в наибольшей степени владеет; или же наоборот, может достаться вопрос, который экзаменуемый знает хуже остальных. То есть, подобный формат экзамена дает менее объективную оценку уровня компетенций экзаменуемых, чем ЕГЭ.

Таким образом, нам удалось выяснить, что общественное мнение применительно к формату ЕГЭ по истории и английскому языку базируется на стереотипах, сформировавшихся еще в начале 2000-х гг. и не отражает объективной картины. В содержании контрольно-измерительных материалов по данным предметам к 2021 г. произошли существенные изменения, позволившие повысить качество заданий, более объективно оценивать уровень владения выпускниками заявленными компетенциями. Все это позволило снять вопрос о «примитивности», «стандартизованности» заданий по истории и английскому языку.

Литература

1. Английский язык Демо ЕГЭ 2007. – Режим доступа: <https://ctege.info/demonstratsionnyie-variantyi-ege-2007/angliyskiy-yazyik-demo-ege-2007-11-klass.html>
2. Артасов И.А., Мальникова О.Н. ЕГЭ-2016: История: 30 вариантов экзаменационных работ для подготовки к единому государственному экзамену. М.: АСТ:Астрель, 2016. 390 с.
3. В Госдуме выразили уверенность в отмене ЕГЭ // Известия. 2021. 13 мая. Режим доступа: <https://iz.ru/1163627/2021-05-13/v-gosdume-vyrazili-uverennost-v-otmene-ege>
4. ЕГЭ по английскому языку: разбор задания 40. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/ege-po-angliyskomu-40-zadanie/>
5. ЕГЭ. Английский язык: типовые экзаменационные варианты: 20 вариантов / под ред. М.В. Вербицкой. М.: Изд-во «Национальное образование», 2021. – 384 с.
6. Ибрагимова Р.А., Поморценва Н.П., Шигапова Ф.Ф. Результаты введения изменений ЕГЭ 2016 по английскому языку // Казанский вестник молодых учёных. 2017. № 1 (1). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-vvedeniya-izmeneniy-ege-2016-po-angliyskomu-yazyku>
7. Музланова Е.С. Английский язык: Новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ. 2 изд., перераб. и доп. Москва: Изд-во АСТ, 2017. 477 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>

References

1. Anglijskij yazyk Demo EGE 2007. – Rezhim dostupa: <https://ctege.info/demonstratsionnyie-variantyi-ege-2007/angliyskiy-yazyik-demo-ege-2007-11-klass.html>
2. Artasov I.A., Mal'nikova O.N. EGE-2016: Istoriya: 30 variantov ekzamenacionnyh rabot dlya podgotovki k edinomu gosudarstvennomu ekzamenu. M.: AST:Astrel', 2016. 390 s.
3. V Gosdume vyrazili uverennost' v otmene EGE. Izvestiya. 2021. 13 maya. Rezhim dostupa: <https://iz.ru/1163627/2021-05-13/v-gosdume-vyrazili-uverennost-v-otmene-ege>
4. EGE po angliyskomu yazyku: razbor zadaniya 40. Rezhim dostupa: <https://rosuchebnik.ru/material/ege-po-angliyskomu-40-zadanie/>
5. EGE. Anglijskij yazyk: tipovye ekzamenacionnye varianty: 20 variantov. pod red. M.V. Verbickoj. M.: Izd-vo «Nacional'noe obrazovanie», 2021. – 384 s.
6. Ibragimova R.A., Pomorcenva N.P., SHigapova F.F. Rezul'taty vvedeniya izmenenij EGE 2016 po angliyskomu yazyku. Kazanskij vestnik molodyh uchyonyh. 2017. № 1 (1). Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-vvedeniya-izmeneniy-ege-2016-po-angliyskomu-yazyku>
7. Muzlanova E.S. Anglijskij yazyk: Novyj polnyj spravochnik dlya podgotovki k EGE. 2 izd., pererab. i dop. Moskva: Izd-vo AST, 2017. 477 s.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya. Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>

*Gerasimova K.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Lopatkin I.N., Lecturer,
Miroshnikova D.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Orenburg State Pedagogical University*

**THE STATE UNIFIED EXAM AS AN EFFECTIVE FORM OF
CHECKING THE LEVEL OF FORMED SKILLS OF A MODERN PUPIL (ON THE
EXAMPLE OF THE SUBJECTS "FOREIGN LANGUAGE" AND "HISTORY")**

Abstract: in this article the authors present the results of a content analysis of the publications of the newspaper "Izvestia" devoted to the problems of the Unified State Exam (USE). According to these results more than 97% of these data contained the rhetoric which is connected with the need to cancel such a form of final certification. A sociological survey (in the form of a questionnaire) was conducted in order to identify the degree of compliance of media statements with public opinion. The results of this survey are presented in the article. What is more, in order to prove the stereotypical nature of public opinion in relation to the problem of the Unified State Exam, the authors compared the contents of control and measuring materials of the year 2021 and of the previous years. History and Foreign language (English) were chosen as the analyzed academic subjects. This choice can be explained, firstly, by the fact that the tasks of the Unified State Exam connected with these disciplines are criticized very much due to their humanitarian orientation. Secondly, the media often announce plans of the Ministry of Education to make History and Foreign language mandatory for passing at the end of the school period. Thirdly, these disciplines are very popular with pupils. As a result, the authors were able to establish that significant changes in the contents of control and measurement materials for the above-mentioned subjects had been done by 2021. This fact made it possible to improve the quality of tasks which can be effective in examining the level of pupils' skills in the declared competencies.

Keywords: Unified State Exam, control and measurement materials, History, Foreign language, assessment of the level of competence formation, complex subject knowledge

*Динаев А.М., заведующий педагогической мастерской,
Чеченский государственный педагогический университет,
Абсолютный победитель Всероссийского
конкурса «Учитель года России 2018»*

20 ВАРИАНТОВ СОЗДАНИЯ ЗАДАНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье предлагается алгоритм самостоятельного создания разнообразных заданий на развитие читательской грамотности как у школьников, так и у студентов или педагогов. Автор предлагает простой и доступный способ решения одной из наиболее актуальных проблем в вопросе развития функциональной грамотности и глобальных компетенций в школе – острой нехватки в открытом доступе упражнений по формированию читательской грамотности.

В статье можно найти 20 вариантов заданий различного формата, которые можно комбинировать, исходя из целей и задач урока, временных и других ограничений. Предложенный алгоритм позволяет учителям стать автором и конструктором творческих и оригинальных заданий, определять их объем и варьировать сложность. Кроме того, данный подход дает возможность вовлекать обучающихся в процесс создания заданий и развивать их креативные способности. Особенностью данного алгоритма также является то, что он может быть использован в работе с самыми разными группами – и со школьниками начальных классов, и со старшеклассниками, и с самими педагогами. Работа над конструированием подобных заданий способна помочь повысить читательскую грамотность не только обучающихся, но и учителей.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, смысловое чтение, глобальные компетенции, оценивание, общеобразовательная школа

Результаты международных исследований раз за разом показывают, что качество образования в значительной степени определяется качеством подготовки педагогов [4]. А вот уровень педагогической квалификации во многом проявляется качеством заданий, которые использует учитель, их сложностью, творческим характером и разнообразием.

Международные исследования качества чтения и понимания текста (PIRLS) определяют читательскую грамотность как способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом или ценных для индивида [5]. В контексте международных сравнительных исследований читательская грамотность традиционно рассматривается как элемент более широкой функциональной грамотности, включающей в себя и финансовую, и естественно-научную, и математическую и другие виды грамотности [1].

Известный отечественный специалист Н.Ф. Виноградова включает в понятие «читательская грамотность» следующие составляющие:

- восприятие письменных текстов, анализ, оценку, интерпретацию и обобщение представленной в них информации;
- способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей;
- умение ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [2].

При формировании читательской грамотности у обучающихся педагоги часто сталкиваются с рядом проблем:

- незначительное количество неакадемической литературы на эту тему
- небольшой личный опыт в рамках этой работы
- средний или низкий уровень читательской грамотности у самих педагогов
- нехватка материалов, заданий, упражнений, которые можно было бы использовать в работе со школьниками.

Последняя проблема достаточно остра. В большинстве источников упоминаются задания на читательскую грамотность, используемые в исследовании PISA. Однако они, как правило, требуют компьютеров и доступа в интернет, довольно громоздки и времязатратны.

В результате возникает противоречивая ситуация – от педагогов требуют работать над развитием читательской грамотности, он сам в этом заинтересован, но, к сожалению, не может подобрать необходимые материалы.

В этой статье представлен алгоритм и различные варианты создания упражнений и заданий на формирование читательской грамотности у школьников и педагогов. При разработке этого алгоритма автор исходил из следующих принципов:

- 1) Использовать можно практически любой текст.
- 2) Понятие «текст» можно и нужно понимать в широком смысле – для достижения поставленных целей можно использовать не только классический текст (статьи, отрывки из художественных или научных работ), но и таблицы, схемы, инфографику, видео или иллюстрации.
- 3) Вариативность – поскольку именно учитель является автором задания, он может самостоятельно варьировать объем и сложность задания. Благодаря этому одно и то же задание может использоваться буквально на всех уровнях – от детей начальной школы до педагогов. Это так же важно, поскольку учитель может определять объем и сложность заданий с учетом целей и задач урока и временных ограничений.
- 4) Разнообразие видов заданий – в статье предлагается 20 различных вариантов, которые может использовать любой педагог. Подобное многообразие важно и полезно в том числе с психологической точки зрения, поскольку от однотипных заданий быстро устают и обучающиеся, и педагоги, а в реальной жизни все мы сталкиваемся с большим числом различных вопросов и ситуаций.

Этапы создания заданий на формирование читательской грамотности

Первый этап. Выбор текста

Лучший источник – крупнейшие российские СМИ – РБК, Лента, Газета, Медуза, Ведомости, Коммерсантъ и др. Выбрав статью, необходимо взять ее целиком или отрывками. При этом будет вдвойне полезно, если ее тема будет соответствовать темам, которые изучаются в классе на данный момент.

Выберите статью, возьмите ее целиком или отрывками. Будет очень полезно взять статью на тему, которые вы проходите сейчас или проходили недавно на уроках обществознания. С учетом особенностей восприятия современных детей, размера текстовых заданий на ЕГЭ, то лучше всего использовать материал объемом не более 2000 символов, что примерно соответствует странице формата А4.

Второй этап. Подготовка вопросов к заданию

Далее представлены 20 вариантов различных учебных заданий, которые можно использовать в любом сочетании, исходя из целей и задач урока, времени и других условий.

1) Придумать название, заголовок для текста. Это задание способствует развитию очень важного умения – кратко, сжато формулировать основную мысль текста. Подобное задание можно разнообразить и сделать более интересным, предлагая ученикам сформулировать заголовок в определенном жанре – реклама, бюрократический стиль, «кричащий» (т.н. «кликбейтный») заголовок, политическая пропаганда и т.п.

2) Составить план по тексту, дав название каждому абзацу или смысловой части текста. Это классическое задание, много лет использовавшееся в ОГЭ по обществознанию. По своей сути оно расширяет предыдущее, поскольку развивает то же умение – лаконично выделять и формулировать основную мысль абзаца.

Оба задания могут предполагать как открытый ответ (это дает больше возможностей для проявления творчества), так и закрытый набор заранее подготовленных ответов.

3) Выявление 2 или более различных точек зрения. Важно, чтобы школьники понимали, какие позиции выражают авторы, осознавали многообразие подходов. Например, различные позиции по поводу ужесточения уголовных наказаний, правил использования электросамокатов в городах или изменения налоговых ставок. Задания можно формулировать так:

- какие три позиции представлены в тексте по поводу роли государственного регулирования экономики;
- какие противоположные группы называет автор? Дайте название каждой из них (например, либералы и консерваторы, реформисты и революционеры, сторонники, противники и скептики, и т.п.)

4) Нахождение общего и отличного в позициях. Для этого удобно пользоваться такой таблицей (табл. 1). Ниже показан пример ее использования для нахождения общих и отличительных черт массовой и элитарной культуры.

Таблица 1

Общие черты	Отличия	
	Первая группа (массовая культура)	Вторая группа (элитарная культура)
Оказывают эмоциональное воздействие на человека	Простое содержание	Сложное содержание
Многообразие форм выражения	Рассчитана на широкую аудиторию	Рассчитана на знатоков и ценителей

Разумеется, исходя из контекста, таблица может содержать большее число групп, отличительных и общих черт.

5) Сравнительный анализ по критериям. Обучающимся необходимо, во-первых, сформулировать критерии (форма, цвет, размер, прибыльность, аудитория, сложность и пр.) и описать отличия по ним. Способ оформления подобного задания представлен в табл. 2:

Таблица 2

Критерий	Массовая культура	Элитарная культура
Аудитория	Максимально широкая аудитория	Знатоки и ценители искусства
Сложность	Низкая	Высокая
Цель	Получение прибыли, развлечение аудитории	Самовыражение автора, создание новых форм искусства
Необходимость предварительной подготовки	Нет	Есть

6) Выбор верных суждений – это, с одной стороны, классическое задание, которое, однако, можно сделать более оригинальным и интересным. Можно использовать следующие приемы:

- в одних заданиях указывать, что необходимо выбрать верные суждения именно по тексту, а в других – верные суждения в принципе.

- указывать в заданиях верные суждения, которые при этом не содержатся в тексте (и с учетом постановки задания являются неверными)

- использовать синонимы и стараться переформулировать суждения из текста, чтобы ученики не просто искали понятия из задания в тексте, а внимательно его читали, понимая его смысл. Например, в тексте написано «глобальные инвесторы сталкиваются с многочисленными проблемами, связанными с колебаниями валютных курсов, различиями в учетной политике». А в задании нужно определить верно ли следующее суждение «У международных инвесторов возникают сложности из-за различной стоимости валют». Просите так же детей искать неверные или ошибочные суждения.

7) Определение тенденции – подобное задание уместно для упражнений, содержащих таблицы, графику и числовые данные. Восходящий, нисходящий или переменный тренд характерен для данной ситуации? Отдельное и важное значение имеют вопросы о том, почему в тот или иной год тенденция оборвалась и изменила свое направление.

8) Раскритикуй или расхвали! Суть задания в том, что обучающиеся должны придумать или найти в тексте аргументы в пользу или против того или иного мнения, меры, товара или услуги. Задача учеников найти как можно больше недостатков и преимуществ.

9) Предложить решение проблемы – задание, дающее возможность проявить творчество, заняться более глубоким анализом ситуации и высказать свое мнение.

10) Анализ «фейковой» новости – задание, благодаря которому дети учатся различать настоящие и фейковые новости. Для этого можно использовать материалы «сатирических» изданий, а затем предложить школьникам:

- найти моменты, вызывающие доверие к материалу;
- найти моменты, вызывающие сомнения в подлинности;
- провести поиск других источников;
- оценить данный источник;
- сделать вывод о достоверности статьи.

11) Дайте совет! Дайте ученику роль бизнес-консультанта или тренера по личностному росту. Что бы они посоветовали предпринимателю, который терпит убытки, мужчине, который собирается развестись, или выпускнику, который не видит смысла в жизни.

12) Простой математический анализ данных:

- найти процент/долю
- вычислить темпы роста или падения
- рассчитать сумму по 2 или более показателям
- найти среднее
- сравнить доли нескольких показателей и т.п.

13) Найти в тексте оценочные суждения и факты. Похожее задание когда-то было в ЕГЭ и ОГЭ, но в более простом виде. Здесь же мы просим детей прочитать текст и найти в нем оценки и факты. Задание можно усложнить, предложив детям самостоятельно сформулировать несколько оценок и найти факты по данной теме в других источниках.

14) Определить отношение автора к описываемой теме. Он поддерживает эту идею, критикует? Выражает свои эмоции на этот счет? Или он старается быть объективным и приводит как негативные, так и отрицательные стороны?

15) Последовательное сокращение. Попросите учеников сократить абзац до одного предложения. А это предложение до словосочетания. Возможно, его удастся сократить и до одного слова.

16) Найди термин по определению или наоборот. Пример задания: «Как называется явление, при котором происходит устойчивый рост цен?» При этом в тексте нет определения инфляции, но есть упоминание этого понятия. По определению ученик должен дать название термина. Возможен и обратный вариант задания – в тексте есть определение понятие, но нет самого понятия. Пример – «Дайте определение инфляции, которое дает автор».

17) Поиск синонимов или антонимов. Это задание требует от учеников внимательного и вдумчивого чтения. «Как автор называет экономический спад?» (депрессия). «Какое явление, противоположное инфляции, описывает автор?» (дефляция). «Как еще можно назвать акционеров?»

18) Придумать альтернативные названия для статьи. Педагог может творчески подойти к формулировке этого задания:

- дать несколько иных названий на английском языке
- придумать несколько заголовков, играя ту или иную роль («как бы вы назвали эту статью, будучи экономистом, врачом, оппозиционером, жителем Японии»)
- сравнить название этой статьи с названиями других статей на эту тему, которые были опубликованы в других изданиях (например, «Отдан приказ к бою!»: устоит ли коммунизм на Кубе», «Идол пошатнулся» и «Почему Куба взорвалась протестами»).

19) Поиск взаимосвязей и закономерностей в рядах числовых данных. Как число книг в доме влияет на уровень образования человека? Как число независимых СМИ влияет на экономический рост? А может, вообще не влияет?

20) Найти аналогии. Кто из известных людей поступил так же? Кто из литературных персонажей вел себя противоположным образом? Какой киногерой напоминает вам этого человека?

Третий этап. Определитесь с набором заданий и сформулируйте критерии по каждому из них.

Дети должны знать критерии. И чем подробнее они будут, чем большее число раз дети смогут их увидеть, услышать и прочитать, тем лучше. Это необходимый элемент критериального оценивания, возможность для самооценивания и фактор повышения объективности оценивания со стороны учителя. Последний аспект имеет критически важное значение, в том числе и потому, что сами школьники называют «объективность» в числе трех ключевых качеств лучших учителей [3].

Четвертый этап. Рефлексия

После завершения работы крайне важно узнать мнение детей по поводу предложенных им заданий – какие проблемы они испытали, что им больше всего понравилось или не понравилось, насколько сложными они были для них. Интересным форматом домашнего и креативного задания для детей было бы предложение им самим составить похожие задания.

Творческий подход к разработке собственных заданий позволяет педагогам реализовать множество задач одновременно, внести значительный вклад в развитие глобальных компетенций подрастающего поколения, а также поспособствовать в достижении одной из национальных целей России – вхождение нашей страны в десятку стран мира по качеству общего образования.

Литература

1. Безукладников К.Э., Готлиб Д.Л. Формирование функциональной грамотности в основной школе как способ повышения мотивации учения на уроках иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 1. С. 106 – 117.
2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 4. С. 3 – 8.
3. Илюшин Л.С., Азбель А.А., Гладиборода И.В. Лояльность школе в условиях образовательного выбора // Человек и образование. 2018. № 1. С. 114 – 120.
4. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века?. М.: Национальное образование, 2019. 336 с.
5. Mullis I.V.S., Martin M.O. (Eds.). PIRLS 2021 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center website, 2019, 82 p. Режим доступа: http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf

References

1. Bezukladnikov K.E., Gotlib D.L. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti v osnovnoj shko-le kak sposob povysheniya motivacii ucheniya na urokah inostrannogo yazyka. Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i peda-gogiki. 2021. № 1. S. 106 – 117.
2. Vinogradova N.F. Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: k postanovke problem. Nachal'noe obrazovanie. 2017. № 4. S. 3 – 8.
3. Ilyushin L.S., Azbel' A.A., Gladiboroda I.V. Loyal'nost' shcole v usloviyah obrazovatel'nogo vybora. Che-lovek i obrazovanie. 2018. № 1. S. 114 – 120.
4. SHlyajher A. Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nyu sistemu XXI veka?. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2019. 336 s.
5. Mullis I.V.S., Martin M.O. (Eds.). PIRLS 2021 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center website, 2019, 82 r. Rezhim dostupa: http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf

*Dinaev A.M., Head of the Pedagogical Workshop,
Chechen State Pedagogical University,
The Absolute Winner of the All-Russian
Competition “Teacher of the Year of Russia 2018”*

20 OPTIONS FOR CREATING TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN A SECONDARY SCHOOL

Abstract: the article offers an algorithm for the independent creation of various tasks for the development of reading literacy for both schoolchildren and students or teachers. The author offers a simple and affordable way to solve one of the most urgent problems in the development of functional literacy and global competencies in school – an acute shortage of exercises for the formation of reading literacy in open access.

In the article, you can find 20 options for tasks of various formats that can be combined based on the goals and objectives of the lesson, time and other restrictions. The proposed algorithm allows teachers to become the author and designer of creative and original tasks, determine their amount and vary the complexity. In addition, this approach makes it possible to involve students in the process of creating tasks and develop their creative abilities. The specifics of this algorithm is also that it can be used in working with a variety of groups – both with primary school students, and with high school students, and with teachers themselves. Working on the design of such tasks can help to improve the reading literacy of not only students, but also teachers.

Keywords: functional literacy, reading literacy, semantic reading, global competencies, assessment, secondary school

*Дроздов С.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет*

ПРОБЛЕМА И АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ РИСУНКА НАТЮРМОРТА ИЗ ГИПСОВЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ТЕЛ (ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА)

Аннотация: цель статьи заключается в анализе и решении проблемы выполнения академического рисунка. Для этого нами предлагаются рекомендации освоения одного из разделов программы первого курса в университете: «Рисунок натюрморта из гипсовых геометрических тел». Научная новизна заключается в выполнении авторских графических материалов иллюстрирующих метод визирования и методику поэтапного изображения таких предметов как куб, шар и шестигранная призма: от компоновки и построения в формате листа, до тональной проработки всех форм предметов, а также в разработке описания каждого этапа в отдельности, на основе собственного практического опыта. В дополнение к этому проиллюстрирован пример наглядного пособия состоящего из трех этапов выполнения рисунка по схожей тематике. Практическая значимость заключается в том, что предложенные материалы могут быть полезны для решения проблемы обучения рисунку различной категории обучающихся: дизайнерам, начинающим художникам, учащимся и преподавателям художественных школ.

Ключевые слова: проблема, анализ, методическая последовательность, натюрморт из геометрических тел, теория, практика

Академический рисунок занимает важное место в художественной подготовке учащихся университетов. Его изучение есть основное условие для плодотворной творческой деятельности, позволяющее не испытывать затруднений в изображении того или иного предмета, а смело выражать свои замыслы. Поэтому от освоения данной дисциплины зависит формирование компетенций, приобретение профессиональных умений и навыков в искусстве. Это подтверждает актуальность изучения данной темы, а также значимость разработки графических материалов направленных на повышение эффективности обучения рисунку на 1-ом курсе как средних, так и высших учебных заведений.

При изучении рисунка полезно опираться на работы зарубежных и отечественных мастеров, таких как Г.Гольбейн Младший, А. Дюрер, И.Н. Крамской, Леонардо да Винчи, Микеланджело, И.Е. Репин, П.П. Рубенс, В.А. Серов и др.

Как известно, обучение рисованию с натуры имеет два вида учебной работы: длительный рисунок и короткие зарисовки (наброски). Учебная программа предусматривают обязательность этих двух видов. В длительной работе обучающиеся изучают основы конструкции, развивают мышление и т.д. Благодаря упражнениям в набросках, оттачивается техническое мастерство и острота глаза. Мы сосредоточили свое внимание исключительно на длительном рисовании, чтобы показать взаимосвязь этапов познавательного процесса.

Несмотря на всю простоту задания, о котором пойдет речь ниже, его изучение и выполнение не потеряло своей актуальности и по сей день, и вот почему. Во-первых, все в природе состоит из простых и ясных форм, имеющих в своей основе те или иные геометрические проявления. Во-вторых, строение человека, его конструктивная составляющая также содержит в себе геометрическую основу: нос это призма, глаз – шар и т.д. А умение рисовать человека является самой сложной задачей. Поэтому, изучение геометрических тел – это начальный вектор обучения. Он служит переходным этапом, от изучения простых форм к более сложным заданиям, а также дает знания о методах работы. Здесь закладываются базовые принципы перспективного построения предметов в пространстве. Начиная с момента композиционного размещения натуры и до ее тонального завершения, учащиеся осваивают правила графического искусства: разбирают конструкцию модели, закономерности распределения света и др. Мы надеемся, что предложенные в статье рекомендации облегчат изучение этих вопросов.

Обзор литературы

Сегодня накоплен обширный опыт в преподавании рисунка в университетах, но все наиболее значимые разработки относятся по большей части к прошлому веку нашей истории, а точнее, к советскому периоду [15]. Некоторые отечественные издания заслуживают рассмотрения в основном с точки зрения комплексного анализа практики. Многие из них это переизданные пособия, написанные еще в прошлом столетии [11]. Но что объединяет большинство книг, как прошлого, так и нынешнего времени, так это использование в них неавторских графических примеров (ученических или известных мастеров) в качестве иллюстрационного материала [2, 3, 9, 14]. Это связано с тем, что многие авторы в большинстве своем скорее теоретики,

чем практики. Художники редко создают такого рода труды. Отсюда преобладание «общей» информации [10, 16, 1], а необходима практика-опыт. Когда учащийся читает книгу по рисунку, то он должен получить некий *комментарий-инструкцию* по выполнению того или иного задания. Но, к сожалению, теория в большинстве пособий лишь обобщает практику и не содержит описания конкретных действий. Есть книги выпущенные художниками и это сразу видно из понимания авторами практических задач [8, 12]. Среди них особо выделяется пособие за авторством Н.Г. Ли [12]. В нем содержится обширный анализ построения форм: от куба до человека (по принципу Г. Баммеса и др.), с множеством графических примеров. Но, несмотря на переизбыток иллюстраций, методическое наполнение книги скудное.

Если разбирать иностранные пособия в русскоязычном издании, то большинство из них дают лишь общие знания о рисунке и рассчитаны на любительскую аудиторию [4, 17, 18]. Есть полезные зарубежные книги, особенно в плане изучения разных техник [20]. Но не хватает пособий по рисованию гипсовых форм – как первоначальной основы обучения. В статье мы предлагаем свое видение решения данного вопроса, на основе личного художественного опыта.

Материалы и методы исследования

Приведенные в статье данные публикуются впервые. Содержательной базой послужили авторские графические разработки, изданные ранее в виде пособия, с целью их апробации (автором, педагогами и учащимися) на занятиях рисунком. Материалы были переработаны и дополнены. Объектом исследования являлся учебный процесс по рисунку в Благовещенском государственном педагогическом университете (БГПУ). Предмет исследования – изучение вопросов познавательного процесса изображения натюрморта.

Помимо основных положений нашего эксперимента: начальной проверки качества работ, целей и задач, методов (беседа, наблюдение, наглядность), мы также применяли приемы, формы обучения и ИКТ. В конце был проведен сравнительный анализ качества старых и новых работ. Использование нашей методики подтвердило ее эффективность, обеспечив высокий уровень рисунков. Н.Н. Волков отмечал, что «понимание художника обогащается зрением. Художник не поймет порядок изображения предмета до тех пор, пока не увидит в нем элементов, выражающих это понимание. Глубокое осознание того, что следует изобразить на листе, возможно при формировании опыта «художественного видения» предметов изображения, понимании законов их строения» [5]. Схожесть нашей позиции с утверждением Волкова, а также потребность в дальнейшем изучении данных тезисов в свете имеющихся проблем в образовании [19] во многом послужили основанием для создания авторских пособий на разные темы, с целью дальнейшей проверки эффективности нашей методики [6].

Результаты исследования и обсуждение

Подтверждением результата любой системы является высокий уровень продуктов деятельности учащихся. Если применение предложенной методики привело к сформированности специальных компетенций и развитию умений, навыков рисующих, то это означает, что положительный результат подтвержден практикой. Что в свою очередь является главной задачей в деле подготовки учителя изобразительного искусства в университете. Исходя из этого, считаем необходимым озвучить часть основных положений методики связанных с этапами изображения натюрморта состоящего из простых геометрических предметов, так как их эффективность проверена не только автором, но и другими педагогами, которые применяли эти материалы на своих занятиях в БГПУ.

Задание для эксперимента: «Изображение натюрморта: куб, шар и призма (материал: бумага формата А/3, карандаш М., ластик)».

Стадии выполнения рисунка (методическая последовательность и наглядность):

Первый этап – композиционное размещение общей массы [7, с. 5].

Вначале следует определить формат постановки (в нашем случае он горизонтальный) и найти в нем композицию рисунка, т.е. выявить лучшее место в формате листа для всех предметов, чтобы они воспринимались не слишком крупными и не мелкими. Для этого следует измерить высоту общей массы натюрморта (от верхнего края шара до ближней части куба) и вложить этот размер в длину всех предметов (от угла призмы до куба), фиксируя разницу двух величин. Далее полученные пропорции следует воссоздать на листе бумаги. От верхнего края листа до изображения нужно оставить больше места, чем снизу. Так предметы будут восприниматься убедительнее и более естественно.

Начинать отступ необходимо с вертикали формата, так легче высчитать пропорции и меньше шансов ошибиться с размерами. Линией намечается высота общей массы с таким расчетом, чтобы изображение не упиралось в край листа и оставалось определенное пространство сверху и снизу. После чего к найденной высоте отмечается недостающая разница ширины размера (см. рис. 3). Определять пропорции нужно на глаз, а при проверке можно пользоваться методом визирования. Принцип приема в следующем: берем карандаш в руку и, прищурив глаз, проецируем его на натуру таким образом, чтобы большой палец остался

свободным. Далее этим пальцем перемещаем вдоль карандаша и визуально отмечаем на нем нужный размер. В зависимости от положения измеряемого предмета можно наклонять карандаш вправо и влево, но при этом он всегда должен быть в вертикальной плоскости, перпендикулярной к лучу зрения. После этого нужно не переносить готовые размеры, а *воссоздать* в заданном формате листа те соразмерности, которые мы определили. В приведенной ниже наглядности мы проиллюстрировали этот процесс на примере восприятия натуры и рисунка (см. рис. 1, 2).

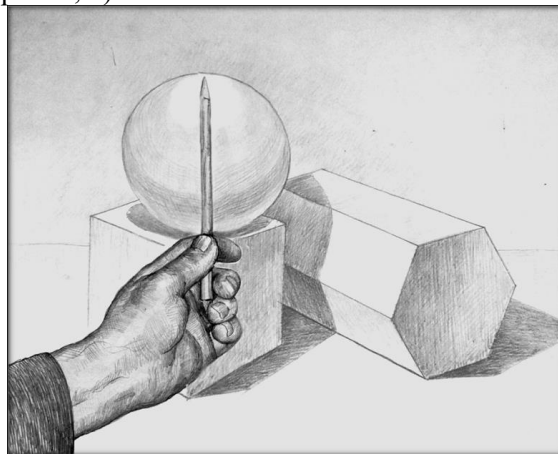


Рис. 1. Метод визирования размеров предметов в среде (восприятие натуры)

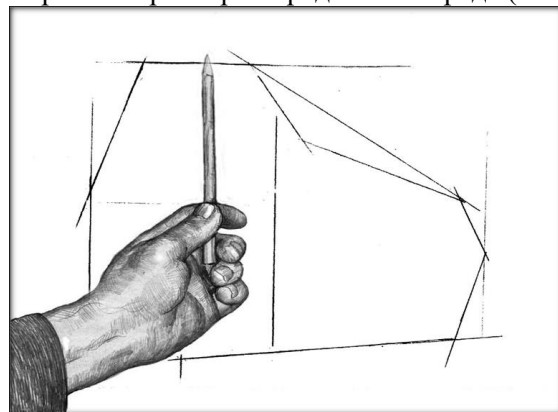


Рис. 2. Метод воссоздания завизированных соразмерностей натуры в заданном формате листа бумаги (восприятие рисунка)

Продолжаем определять местоположение каждого предмета, учитывая масштаб и пропорции. Принцип проверки тот же, что и ранее. Но если до этого, высота и ширина общей компоновки сравнивались друг с другом по отношению к листу, то теперь, размер каждого предмета уточняется внутри уже намеченной большой массы. В процессе работы нужно регулярно перестраивать свое видение: смотреть через целое, и, наоборот, видеть общее через частное. Важным фактором при восприятии предметов, а также видения величин, пропорций и очертания форм – является определение направлений контурных линий и их соотношений по величине. (см. рис. 3).

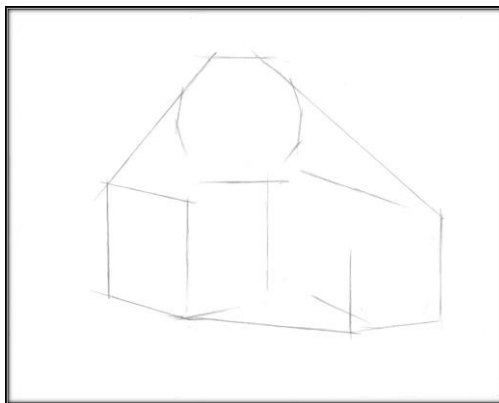


Рис. 3. Композиционное размещение общей массы всех предметов (1 этап)

Второй этап – построение предметов с нанесением штриховки [7, с. 6].

В рисунке, для более точного различия направления линий и пропорций, применяют способ горизонтали и вертикали. Суть в том, что когда рисуют, то каждые проведенные линии, все пропорции и величины частей одного и более предметов сравнивают с несколькими горизонтальными и вертикальными линиями, взятыми за основу [7].

Для построения натюрморта нужно определить вид перспективы (в нашем случае она угловая) и посмотреть на постановку в целом. При анализе конструкции предметов важно увидеть их пропорциональные соотношения между собой. Потом определить линию горизонта, которая находится на уровне глаз рисующего. Та часть листа, что, кажется ниже горизонта, должна рассматриваться как горизонтальная поверхность, уходящая вглубь воображаемого пространства. На данной плоскости намечается основание и местоположение всех предметов. В ходе построения уточняются формы куба, шара и шестигранника (см. рис. 4).

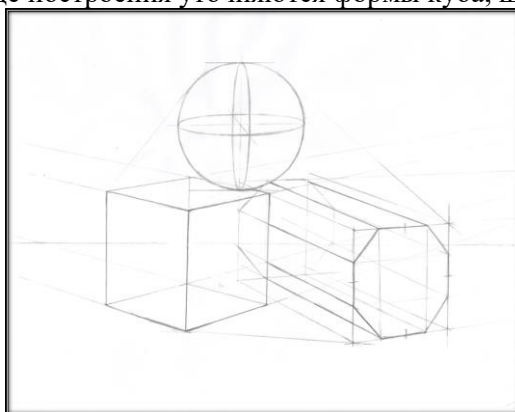


Рис. 4. Построение конструкции с нанесением штриха (второй этап)

Одновременно корректируются и пропорции величин каждого отдельного геометрического тела и всех трех тел взятых вместе. Здесь также можно прибегать к методу визирования. Легко касаясь карандашом, наносим направления всех линий, ограничивающих плоскости, мысленно доводя их до точки схода на воображаемой линии горизонта, а также грани плоскостей остающихся невидимыми. При построении куба надо помнить, что его левую сторону мы видим чуть больше, чем правую. Поэтому дальняя точка основания куба справа будет немного выше, чем слева (см. рис. 4). Вспомогательные линии можно пока не стирать, они позволяют контролировать процесс построения [7].

По завершению этапа, нужно повторно сверить все размеры и перспективу, как всей постановки, так и каждого предмета отдельно.

Третий этап – светотеневой разбор формы предметов [7 с. 7].

Начинаем определение контраста больших светов и теней, их формы. Когда плоскость находится перпендикулярно к световому лучу, то на ней образуется свет. Если освещение вскользь касается формы, то она уходит в полутон. Важно обратить внимание на характеристики каждого предмета в отдельности и на то, как светотень выявляет объем. Светотеневая моделировка формы позволяет добиться выразительности изображения, а также выявить ошибки в построении.

Следует легко проложить штрихом, в одну силу, все главные тени. Обозначив их и отделив от света, будет легче ориентироваться в тональных отношениях. Это придаст изображению условную объемность (см. рис. 5).

Затем начинаем прокладывать собственные и падающие тени, предварительно разобрав их между собой по тону. Штрих наносится вертикально и под разными углами. Выявление светотени должно происходить постепенно, с постоянной проверкой намеченных тональных отношений. Особое внимание следует уделить разбору подходов. Что это означает? Каждый тон содержит в себе темные и светлые места. Затемнение есть там, где тень соприкасается со светом. Ослабление пятна происходит по мере удаления от источника света [7]. Так же влияние на прозрачность теней оказывают падающие на них рефлексy.

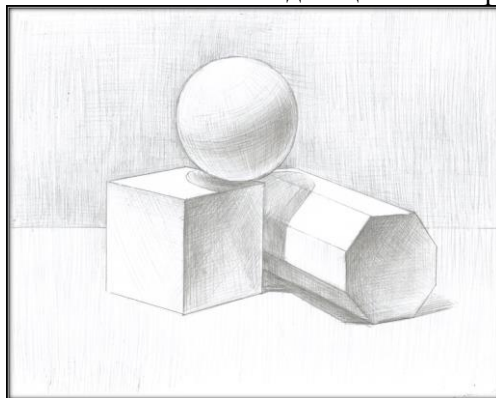


Рис. 5. Разбор формы предметов светотенью (3 этап)

После светотеневого разбора перестраиваем свое зрение на следующий этап.

Четвертый этап – тоновое решение, обобщение [7, с. 8].

После определения силы и характера освещения следует перейти к разбору полутонов. Если анализировать характеристики освещения, то гораздо проще разобраться в средних тональностях. К примеру, в тех местах, где свет идет по касательной, там плоскость, попадающая под его влияние, будет относиться к полутону.

Несмотря на то, что все предметы однородно окрашены каждый полутон будет отличаться между собой. Любой поворот формы или преломление ее плоскости относительно светового источника будет попутно сказываться на насыщенности полутонов как таковых, а значит и влиять на их тональное различие между собой. В этом можно легко убедиться, если проследить, как меняется контраст в зависимости от угла разворота, а также расстояния, на которое удалена плоскость призмы и куба.

Свет нами установлен таким образом, чтобы попавшие под него плоскости окружения немного различались по тону. Это сделано с целью выявления горизонтальной поверхности, т.е. все внимание должно быть сфокусировано исключительно на гипсовых формах расположенных на столе. При этом фон служит как дополнение к предметам, способствуя выявлению их силуэтов и акцентируя внимание на главном.

Собственные полутона фронтальной и горизонтальной плоскостей постановки нами были выбраны разные с тем расчетом, чтобы при попадании на них света они обобщились в сближенный тон (см. рис. 6).

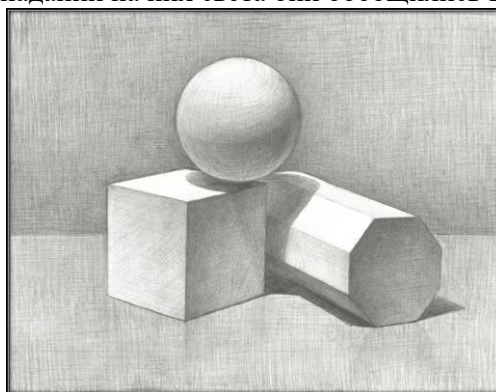


Рис. 6. Тоновое решение рисунка, обобщение

Штриховка наносится по форме и по направлению плоскостей. Работать необходимо над всеми предметами сразу, т.е. рисовать способом сравнения. Следует знать, что тональные пятна предметов следует не набирать, а «набивать» штрихом, чтобы в каждом месте была выдержана прозрачность световоздушной среды. При этом можно использовать растушку. Принцип состоит в следующем: сначала с ее помощью мы наносим полутон, а затем, поверх их проходим штрихами, как бы закрепляя затонированное пятно. В результате, тон получается более насыщенным и в тоже время прозрачным. Штрих кладется в несколько этапов и под разными углами таким образом, чтобы сквозь него просвечивался тон от растушки. В результате

пятно получается прозрачным и воздушным. Если же пользоваться одной только растушкой, то изображение получится затертым и маловыразительным [7]. Таким образом, если студент набирает тон растушкой, то должен обязательно закреплять его штриховкой.

В конце нашей работы, рисунок повторно проверяется и приводится к общей цельности посредством обобщения (см. рис. 6). Для этого необходимо опять посмотреть на постановку общим взглядом, сфокусировавшись только на больших тональных отношениях, после чего, сравнить это с выполняемым рисунком.

В процессе апробации методики обучения рисунку гипсовых геометрических тел, помимо анализа учебной постановки (рис. 3, 4, 5, 6) мы также применяли наглядные материалы, позволяющие в доступной форме донести учебный материал и представить опыт выполнения таких работ. Это дало возможность проиллюстрировать этапы выполнения рисунка с подробной разработкой задач на каждой стадии изображения.

Важно было отобрать нужный материал в соответствии с изучаемой темой. Наглядность подбиралась по аналогии с программным заданием, которое рисуют студенты на занятиях учебным академическим рисунком. Ниже мы проиллюстрировали три стадии последовательного изображения натюрморта (см. рис. 7-9).

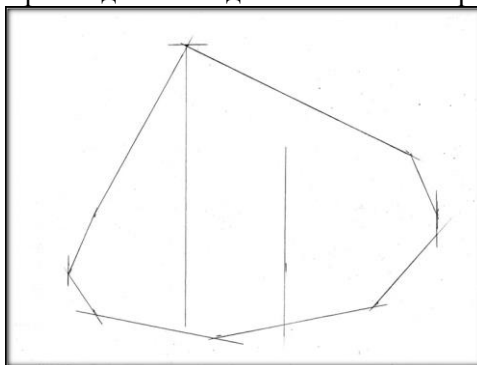


Рис. 7. Наглядное пособие рисунка из гипсовых предметов – 1 этап (компоновка)

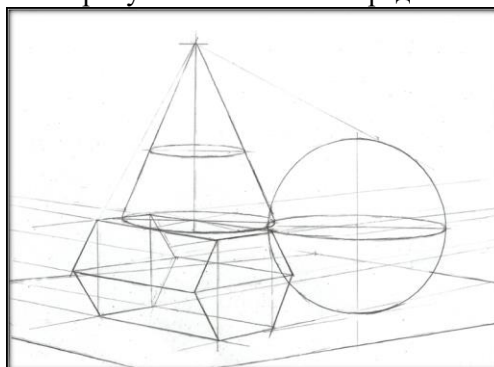


Рис. 8. Наглядное пособие рисунка из гипсовых предметов – 2 этап (построение)

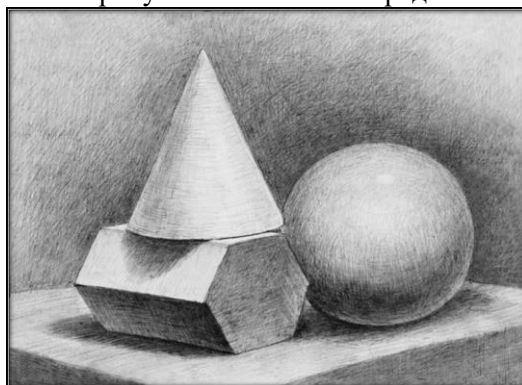


Рис. 9. Наглядное пособие рисунка из гипсовых предметов – 3 этап (тональное решение)

Заключение

В данной статье были описаны основные четыре этапа изображения простого натюрморта. Изучение общих вопросов теории и практики рисования простых гипсовых форм является начальной ступенью освоения дисциплины «Рисунок». Это базовое задание, с которого начинается освоение программы. Здесь закрепляются знания линейной и воздушной перспективы и др. Еще великий Леонардо да Винчи при подготовке художников именно этот аспект выводил на первое место: «Юноша должен прежде всего учиться

перспективе; потом – мерам каждой вещи; потом изучать рисунки хорошего мастера, чтобы привыкнуть к хорошим членам тела; потом – рисовать с натуры, чтобы утвердиться в основах изученного; потом рассматривать некоторое время произведения руки различных мастеров; наконец – привыкнуть к практическому осуществлению и работе в искусстве» [13, с. 119]. Сегодня эти высказывания актуальны как никогда.

Подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что для успешного выполнения рисунка натюрморта нужно соблюдать ряд учебно-творческих действий, связанных как с умением целостно смотреть на натуру, так и с методикой выполнения задания. Описание практической работы должно ясно раскрывать и обосновывать каждое действие рисовальщика: почему линия проведена так, а не иначе, чем это вызвано и т.д. Иначе это может привести к фактологической констатации информации, что зачастую и происходит. Это видно на примере некоторых зарубежных книг по искусству выпущенных за последние десять лет [21, 23]. Но встречаются и более достойные образцы [22].

В рамках данной статьи мы лишены возможности дать развернутый материал по всей теме. Тем не менее, надеемся, что представленных данных будет достаточно, чтобы сложилось ясное представление о проблеме, которая существует в обучении рисунку на первых курсах в университетах. Следование предложенным рекомендациям позволит учащимся повысить качественный уровень своих учебных работ, а также развить способности восприятия модели и рисунка.

Тем педагогам, которые занимаются подготовкой учителей изобразительного искусства, может быть полезным применение этих материалов для организации самостоятельной работы по разным темам программы.

Литература

1. Белов Н.В. Учимся рисовать как великие мастера. Минск: Харвест, 2012. 128 с.
2. Бесчастнов Н.П. Графика пейзажа: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. дипломир. специалистов 630200 «Художеств. проектирование изделий текстил. и лег. пром-ти». М.: ВЛАДОС, 2005. 301 с.
3. Бесчастнов Н.П. Черно-белая графика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Художеств. проектирование текстильных изделий». М.: ВЛАДОС, 2005. 271 с.
4. Верделли А. Искусство рисунка: пер. Г. Сахацкого. М.: Эксмо, 2007. 160 с.
5. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. 508 с.
6. Дроздов С.А. Рисунок частей головы человека «Гипсовые глаза Давида»: учебно-методическое пособие. Благовещенск: БГПУ, 2017. 24 с.
7. Дроздов С.А. Рисунок натюрморта из гипсовых геометрических предметов (куб, шар, шестигранная призма): учебно-методическое пособие. Благовещенск: БГПУ, 2017. 24 с.
8. Залегина Е.В. Академический рисунок: мифы и реальность. М.: Эксмо, 2019. 136 с.
9. Зорин Л.Н. Рисунок: учебник. СПб.: «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2013. 104 с.
10. Костерин Н.П. Учебное рисование: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2002 «Дошкол. воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкол. учреждениях». М.: Просвещение, 1980. 272 с.
11. Кузин В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., стер. М.: «Академия», 2013. 232 с.
12. Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка: учебник для студентов вузов. М.: ЭКСМО, 2010. 480 с.
13. Мастера искусства об искусстве: [эпоха Возрождения] / ред. А.А. Губер, В.Н. Гращенков. М.: Искусство, 1966. Т. 2. 496 с.
14. Антонов Ф.В., Бесчастнов Н.П., Бурмистров Б.А. и др. Рисунок: учеб. пособие для вузов. М.: Легпромбытиздат, 1988. 176 с.
15. Ростовцев Н.Н. Учебный рисунок: учеб. для учащихся педучилищ по спец. 2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства». 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 256 с.
16. Рисунок. Основы и техника. Практический курс: пер. с исп. Е.В. Андреевой. М.: АСТ: Астрель, 2009. 185 с.
17. Ходжетт С., Эдгар Э. Вода и небо. От эскиза до картины: пер. с англ. А.А. Горбатовой. М.: Эксмо, 2014. 136 с.
18. Чиварди Д. Рисунок. Художественный портрет. М.: Эксмо, 2007. 64 с.
19. Drozdov S.A. Western education models and their difference from the Russian training system (on the example of art and pedagogical training) // In: Slovak international scientific journal. Bratislava, Slovakia, 2019. Vol. 1. № 27. P. 51 – 55.

20. Emerson D. Pastel innovations. 60+ techniques and exercises for painting with pastels. Cincinnati, Ohio: North Light Books, 2017. 160 p.
21. Eileen S. Drawing Made Easy: Colored Pencil. Walter Foster Publishing, Inc. Artwork; 2009. 64 p.
22. Kensuke O. Figure drawing for dummies. Wiley Publishing; 2009. 386 p.
23. Sonheim C. Drawing Lab for Mixed-Media Artists: 52 Creative Exercises to Make Drawing Fun. Quarry Books; 2010. 145 p.

References

1. Belov N.V. Uchimysya risovat' kak velikie мастера. Minsk: Harvest, 2012. 128 s.
2. Beschastnov N.P. Grafika pejzazha: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po napravleniyu podgot. diplomir. specialistov 630200 «Hudozhestv. proektirovanie izdelij tekstil. i leg. promti». M.: VLADOS, 2005. 301 s.
3. Beschastnov N.P. CHerno-belaya grafika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po special'nosti «Hudozhestv. proektirovanie tekstil'nyh izdelij». M.: VLADOS, 2005. 271 s.
4. Verdelli A. Iskustvo risunka: per. G. Sahackogo. M.: Eksmo, 2007. 160 s.
5. Volkov N.N. Vospriyatie predmeta i risunka. M.: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1950. 508 s.
6. Drozdov S.A. Risunok chastej golovy cheloveka «Gipsovye glaza Davida»: uchebno-metodicheskoe posobie. Blagoveshchensk: BGPU, 2017. 24 s.
7. Drozdov S.A. Risunok natyurmorta iz gipsovyh geometricheskikh predmetov (kub, shar, shestigrannaya prizma): uchebno-metodicheskoe posobie. Blagoveshchensk: BGPU, 2017. 24 s.
8. Zalegina E.V. Akademicheskij risunok: mify i real'nost'. M.: Eksmo, 2019. 136 s.
9. Zorin L.N. Risunok: uchebnik. SPb.: «Lan'»; «PLANETA MUZYKI», 2013. 104 s.
10. Kosterin N.P. Uchebnoe risovanie: ucheb. posobie dlya uchashchihsya ped. uchilishch po spec. № 2002 «Doshkol. vospitanie» i № 2010 «Vospitanie v doshkol. uchrezhdeniyah». M.: Prosveshchenie, 1980. 272 s.
11. Kuzin V.S. Risunok. Nabroski i zarisovki: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 2-e izd., ster. M.: «Akademiya», 2013. 232 s.
12. Li N.G. Osnovy uchebnogo akademicheskogo risunka: uchebnik dlya studentov vuzov. M.: EKSMO, 2010. 480 s.
13. Mastera iskusstva ob iskusstve: [epoha Vozrozhdeniya]. red. A.A. Guber, V.N. Grashchenkov. M.: Iskustvo, 1966. T. 2. 496 s.
14. Antov F.V., Beschastnov N.P., Burmistrov B.A. i dr. Risunok: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Legprombytizdat, 1988. 176 s.
15. Rostovcev N.N. Uchebnyj risunok: ucheb. dlya uchashchihsya peduchilishch po spec. 2003 «Prepodavanie chercheniya i izobrazit. iskusstva». 2-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 1985. 256 s.
16. Risunok. Osnovy i tekhnika. Prakticheskij kurs: per. s isp. E.V. Andreevoj. M.: AST: Astrel', 2009. 185 s.
17. Hodzhett S., Edgar E. Voda i nebo. Ot eskiza do kartiny: per. s angl. A.A. Gorbatovoj. M.: Eksmo, 2014. 136 s.
18. CHivardi D. Risunok. Hudozhestvennyj portret. M.: Eksmo, 2007. 64 s.
19. Drozdov S.A. Western education models and their difference from the Russian training system (on the example of art and pedagogical training). In: Slovak international scientific journal. Bratislava, Slovakia, 2019. Vol. 1. № 27. P. 51 – 55.
20. Emerson D. Pastel innovations. 60+ techniques and exercises for painting with pastels. Cincinnati, Ohio: North Light Books, 2017. 160 p.
21. Eileen S. Drawing Made Easy: Colored Pencil. Walter Foster Publishing, Inc. Artwork; 2009. 64 r.
22. Kensuke O. Figure drawing for dummies. Wiley Publishing; 2009. 386 r.
23. Sonheim C. Drawing Lab for Mixed-Media Artists: 52 Creative Exercises to Make Drawing Fun. Quarry Books; 2010. 145 r.

*Drozдов S.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University*

**PROBLEM AND ANALYSIS OF THE METHOD OF SEQUENTIAL
REPRESENTATION OF A STILL LIFE DRAWING FROM PLASTER
GEOMETRIC BODIES (THEORY, PRACTICE)**

Abstract: the purpose of the article is to analyze and solve the problem of performing an academic drawing. For this, we offer recommendations for the development of one of the sections of the first-year program at the university: "Drawing of a still life from plaster geometric bodies". The scientific novelty consists in the performance of the author's graphic materials illustrating the method of sight and the method of step-by-step depiction of such objects as a cube, ball and hexagonal prism: from layout and construction in sheet format to tonal elaboration of all forms of objects, and based on their own practical experience. In addition, an illustrative example of a visual aid consisting of three stages of drawing on a similar subject is illustrated. The practical significance lies in the fact that the proposed materials can be useful for solving the problem of teaching drawing to various categories of students: designers, novice artists, students and teachers of art schools.

Keywords: problem, analysis, methodical sequence, still life of geometric bodies, theory, practice

Ду Гоин, вице-профессор,
Дэн Итин, аспирант,
Цинь И, вице-профессор,
Институт иностранных языков,
Харбинский политехнический университет, Китай

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Исследование выполнено при поддержке гранта программы реформы высшего образования пров. Хэйлунцзян «Исследование по содержанию и методам обучения компьютерному переводу в контексте новых гуманитарных наук» (SJGY20200257) и фондов фундаментальных исследований центральных университетов (HIT.HSS.202130)

Аннотация: под влиянием современных информационных технологий в области гуманитарных наук произошло много изменений. В статье указываются новые направления исследований, которые побудили высшую школу задуматься о реформе образования. В контексте новых гуманитарных наук иноязычное образование в китайских высших школах должно отвечать потребностям национального и социального развития, ломать традиционную модель мышления по гуманитарным наукам. Иноязычное образование на основе информационных технологий стало одним из основных практических методов преподавания иностранных языков в высших школах Китая. В данной статье анализируются актуальные проблемы, с которыми сталкивается преподавание иностранных языков в контексте новых гуманитарных наук, представлен процесс развития и преимущества компьютерных технологий, а также обсуждаются пути и методы их применения в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: новые гуманитарные науки, иноязычное образование, компьютерные технологии перевода, учебная платформа, модель преподавания

За последние годы в связи с быстрым развитием общества, в области гуманитарных наук произошли большие изменения, в результате чего возникли новые гуманитарные науки, пересекающаяся с такими дисциплинами, как естественные науки, инженерные и медицинские и т.п. «Появление этих новых направлений в области гуманитарных исследований привлекло большое внимание в научном кругу и вызвало глубокие размышления о реформах в образовании» [1, с. 19]. В отличие от старых гуманитарных наук, новые гуманитарные науки, основанные на новой глобальной технологической революции и стратегического целях развития Китая, пытаются сломать традиционный способ мышления, и реорганизовать различные специализированные курсы в дисциплинах на основе традиционной гуманитарной науки, чтобы способствовать дальнейшему развитию традиционных гуманитарных наук. Цель работы заключается в том, как применить компьютерные технологии перевода в обучении иностранным языкам и как предоставить студентам всесторонние междисциплинарные условия обучения для достижения цели расширения знаний и инновационного мышления [11].

Преподавание иностранных языков в Китае в новую эпоху

В течение длительного времени дисциплина «иностраный язык и литература» придерживалась цели обучения, основанной на знании «инструментов» иностранных языков, подчёркивая владение и мастерство учебных предметов, использующих иностранные языки в качестве инструментов. Под влиянием этого сознания подготовка специалистов по иностранным языкам в Китае достигло больших успехов. Однако мы также отмечаем, что такая модель подготовки часто ограничивается одной дисциплиной, одной областью, такой как иностранный язык + литература или иностранный язык + лингвистика. Короче говоря, модель подготовки специалистов по иностранным языкам в Китае всегда делала акцент на обучении базовым знаниям и базовой коммуникативной компетенции, т. е. в основном преподавались иностранные языки и литературы на иностранных языках с целью повышения гуманистического качества студентов, что сделало специальности по иностранным языкам в подавляющих высших школах Китая похожими. С развитием социальной экономики Китая и распространением тенденции экономической глобализации были выдвинуты более высокие требования к развитию талантов.

В новую эпоху преподавание иностранных языков в наших высших учебных заведениях Китая должно в первую очередь удовлетворять национальные и социальные потребности в развитии, т.е. в соответствии с требованиями государства к иностранным языкам адаптироваться к «текущим национальным потребностям

в овладении иностранными языками в стране, и к потребностям в переходе из локальной страны в международную» [2, с. 145]. Если в прошлом страны нуждались в специалистах по иностранным языкам, востребованных внутри страны в таких определённых областях, как дипломатия, экономика и торговля, то в настоящее время необходимы специалисты по иностранным языкам, обслуживающие в различных профессиональных областях и обладающие навыками межкультурной коммуникации, необходимыми для общения в специальных областях и международных передовых профессиональных областей. Как отмечают многие учёные, национальные возможности в области иностранных языков должны отвечать национальной безопасности, иностранных дел, международного экономического развития, глобальных международных обменов, межкультурных языковых обменов, а также исследований и обменов в академической области и т.д. В процессе этого перехода преподавание иностранных языков в китайских университетах играет важную роль в подготовке специалистов по иностранным языкам, научных исследованиях, национальных обменах и сотрудничестве, культурном наследии и инновациях.

Но в нынешнее время изучение языков при поддержке информационно-сетевых технологий вступило в интеллектуальную эпоху, содержание, способы и методы изучения иностранных языков претерпели серьёзные изменения. И цель подготовки специалистов по иностранным языкам на разных этапах учёбы должна сочетаться с развитием личности студентов, основываясь на системе предметных знаний. Исходя из потребностей общества, следуя закономерностям роста человека, нужно подготовить специалистов, необходимых обществу, используя существующие дисциплины, решив связанные с этим проблемы, и создать новую систему знаний. «Некоторые из них могут увидеть свою задачу в решении научных проблем и продолжить учиться в аспирантуре» [3, с. 20]. И при этом без необходимой основы информационных технологий изучающие иностранные языки, вероятно, не могут эффективно использовать современные информационные технологии для решения проблем в данной области. «Применение новых исследовательских инструментов и методов предоставит новые исследовательские методы для обучения и исследований, которые не могли быть эффективно проведены в прошлом» [4, с. 94]. Современные образовательные технологии, особенно технологии автоматизированного перевода в обучении иностранным языкам, будут содействовать составлению и совершенствованию системы учебных программ подготовки специалистов, а также развитию дисциплин и профессий по иностранным языкам.

Развитие компьютерных технологий перевода

По сравнению с традиционным иноязычным образованием содержание обучения иностранным языкам в современном понимании претерпело серьёзные изменения, одним из которых является применение технологий компьютерного перевода.

На протяжении тысячелетий развития традиционный перевод всегда выполнялся вручную, с технической точки зрения существенных изменений не произошло. Хотя идея машинного перевода была задумана ещё в Древней Греции, но в лучшем случае это всего лишь было несколько идей. С увеличением частоты международных обменов традиционный ручной перевод больше не смог удовлетворить потребности. Появление машинного перевода может не только помочь переводчикам быстро получить информацию, точно понять значение и перевод терминов, сэкономить много людских и материальных ресурсов, но и оказывать всё большее влияние на традиционный перевод и исследование.

Учёные согласны с тем, что машинный перевод прошёл пять стадий развития: «стадия запуска, кульминации, упадка, восстановления и развития» [5, с. 42]. Правила работы раннего машинного перевода заключались в имитации процесса межъязыковой трансформации при ручном переводе, но позже из-за метода прямого перевода синтаксическая структура исходного языка не анализировалась, что привело к низкому качеству перевода. Позже появилась система машинного перевода, основанная на методе преобразования, то есть базовый метод, основанный на синтаксическом анализе и дополненный семантическими правилами. Поскольку метод семантического анализа этой системы более детализирован, он решает проблемы неоднозначности, которые не могут быть устранены одним только синтаксическим анализом, качество перевода относительно высокое, многие методы и приемы всё ещё используются сегодня. Однако в процессе исследований и разработок исследователи машинного перевода обнаружили, что методы машинного перевода являются едиными и не могут хорошо реализовать свои теории, поэтому они стремятся к тому, чтобы различные методы сосуществовали, дополняли друг друга. В настоящее время машинный перевод, основанный на методе корпусных исследований, представляет собой систему машинного перевода, основанную на статистическом методе и методе примеров, который играет всё более важную роль в переводе практических текстов.

Когда речь идёт о том, как технологии помогают людям, журнал «Multilingual» опубликовал следующий отрывок: «Если мы сможем оставить работу (наименее творческую) машине, чтобы она выполнялась автоматически, тогда наше качество жизни сделает новый шаг» [6, 12]. Поставщики технологий признают, что

машинный перевод не «берет на себя» нашу переводческую работу, но творчески дополняет её, поэтому понимание людьми технологий автоматизированного перевода делится на узкое и широкое. Компьютерные технологии перевода в узком смысле относятся к программному обеспечению с памятью перевода в качестве основной технологии, в то время как технологии компьютерного перевода в широком смысле охватывают «информационные технологии, которые переводчики могут использовать для повышения эффективности перевода в процессе перевода» [7, с. 93], включая все технологии от предварительного перевода, перевода до пост-перевода, такие как обработка текстов, цифровая статистика, извлечение и идентификация терминологии, мониторинг прогресса, обработка форматов и т.д. Рыночный спрос индустрии языковых услуг и быстрое развитие современных информационных технологий способствовали дальнейшему процветанию переводческих технологий. С момента внедрения теории нейронного машинного перевода, особенно с внедрением механизма внимания, разработка и использование системы нейронного машинного перевода привлекли большое внимание. По сравнению со статистическим машинным переводом, нейронный машинный перевод не только улучшает беглость перевода, но и делает качественный скачок в качестве перевода.

Разработка и применение технологий компьютерного перевода не только ускоряет скорость перевода, снижает затраты на перевод, но и расширяет горизонты исследований в области иностранных языков и выдвигает более высокие требования к преподаванию иностранных языков. Хотя инструменты языковых технологий не занимают высокой доли всего рынка языковых услуг, их влияние и требования к подготовке специалистов по иностранному языку очевидны для всех. «С точки зрения профессионального спроса, по статистике, переводческие предприятия Китая сосредоточены на более чем 25% отраслях машиностроения, энергетики, юриспруденции, электроники, химической промышленности и т.д.» [8, с. 33], и в этих областях наблюдается нехватка переводчиков. При приёме на работу переводчиков многие компании не только ценят их двуязычные способности, но и подчёркивают научное и инженерное образование переводчика или базовые знания современных информационных технологий.

Компьютерные технологии перевода и обучение иностранным языкам

Министерство образования Китая в статье «Основные направления по информатизации образования 2014 года» указывает: «настоятельно исходить из практических проблем, с которыми сталкивается реформа и развитие образования, тесно интегрироваться с практикой образования и преподавания, а также эффективно содействовать глубокой интеграции информационных технологий и образования и преподавания. При развитии у студентов традиционных языковых способностей, преподавание иностранных языков также должно быть сосредоточено на улучшении технических способностей студентов. Следовательно, в контексте новых гуманитарных наук преподавание иностранных языков должно интегрировать технологию компьютерного перевода с конкретными предметами. Основываясь на нашем многолетнем опыте преподавания, наши результаты таковы:

1. Использование переводной обучающей платформы в обучении иностранным языкам

Профессиональное позиционирование магистров по переводу на иностранные языки в китайских высших школах заключается в подготовке высококлассных, прикладных и профессиональных переводчиков, в повышении способностей у студентов мыслить и выражать, чтобы они обладали определёнными базовыми знаниями в области перевода и овладели профессиональными знаниями в определённой отрасли, что и удовлетворит потребности глобальной экономической интеграции и повысит международную конкурентоспособность страны. Исходя из этого, многие университеты Китая скорректировали модель подготовки переводчиков. Возьмём, к примеру, Харбинский политехнический университет. «Он всегда придерживался направления подготовки переводчиков на русский язык с научно-техническим образованием, создавая параллельные модели обучения письменному переводу на русский язык в области технологических науки, и гуманитарных наук» [9, с. 74]. Цель обучения специалистов по переводу полностью соответствуют целям систем платформы обучения переводу. Освоение этой системы позволяет обучать переводчиков, обладающих как способностью к языковому переводу, так и программным обеспечением для машинного перевода. Всё более зрелые технологии компьютерного перевода постепенно интегрируют различное офисное программное обеспечение, студенты или переводчики могут выполнять всю работу по переводу в одной системе. В обучении переводу программное обеспечение для компьютерного перевода может быть использовано в качестве новой обучающей платформы, с помощью которой студенты выбирать курсы, изучать учебные программы, выполнять домашние задания, тестировать оценки и просматривать отзывы учителей об исправлениях учащихся в домашних заданиях. Для достижения целей обучения должны сначала обучить студентов, чтобы они изучили основные функции и правила работы программного обеспечения и обучающей платформы, а затем попросить студентов использовать программное обеспечение для выполнения различных переводческих работ. Концепция технологии компьютерного перевода должна быть реализована во

всей системе профессионального обучения, чтобы лучше развивать у студентов базовые навыки перевода и технические способности перевода, а также добиться эффекта вдвое большего результата с половиной усилий.

2. Использование руководящей роли учителей в полной мере и реформирование модели преподавания

Из-за ограниченного времени и энергии преподаватели университетов не могут освоить все новейшие технологии. Хотя существует много литературы по технологиям компьютерного перевода, но преподавателям с гуманитарным образованием освоить различные программы всё ещё не в силах. К счастью, теперь есть соответствующие обучающие сайты, по которым можно использовать сетевые ресурсы для пополнения своих запасов знаний. Основная задача преподавателей, как основной части учебной деятельности, состоит в том, чтобы помочь студентам ознакомиться с процедурами применения и правилами работы программного обеспечения для перевода, в полной мере проявить субъективную инициативу студентов, активно участвовать в обучении переводу и выполнить перевод. Иначе говоря, приобретение навыков перевода требует сотрудничества между преподавателями и студентами. Преподаватели направляют студентов на то, чтобы они стали учебным центром в аудитории, продемонстрировать активность в использовании различных информационных ресурсов, и в овладении техническими знаниями в области технологий перевода. Эта модель обучения, ориентированная на учащихся и возглавляемая преподавателями, изменяет пассивное восприятие учащимися знаний о переводе при традиционном обучении переводу и эффективно улучшает технические способности к переводу.

Одним словом, «обучение иностранным языкам на основе информационных технологий стало основным практическим методом преподавания иностранных языков в высших школах» [10, с. 3]. Учитывая изменения спроса на рынке языковых услуг, преподавание иностранных языков в китайских высших школах должно своевременно корректировать содержание преподавания и всесторонне развивать языковые и технические навыки студентов на основе изменений и тенденций развития индустрии языковых услуг.

Литература

1. Ван Минъю. Новые гуманитарные науки – революция в гуманитарном образовании // Журнал Шанхайского университета Цзяотун (Издание по философии и социальным наукам). 2020 № 28 (01) С. 19 – 22 + 30.
2. Ли Юймин. Влияние языковых технологий на языковую жизнь и социальное развитие // Китайские социальные науки. 2017 № (02). С. 145 – 158.
3. Сян Минъю. О реформе обучения иностранным языкам в высших школах в контексте новых гуманитарных наук // Иностранные языки Китая. 2020. № 17 (01) С. 19 – 24.
4. Ван Хуашу. Исследование технологий компьютерного перевода в информационную эпоху // Иностранные языковые исследования. 2014. № 2 (03). С. 92 – 97 + 108.
5. Люй Ци и Ван Шухуай. Размышления о текущей ситуации с составлением учебных пособий по компьютерному переводу в Китае в эпоху профессионализации перевода // Обучение иностранным языкам в Шаньдуне. 2017. № 38 (05). С. 40 – 47.
6. Сюй Цзиньфэн и Лю Вэньбо. Инновационное преподавание и исследование иностранных языков в контексте информационных технологий // Иностранные языки и преподавание иностранных языков. 2019. № 4 (05). С. 1 – 9+147.
7. Ван Хуашу. Практика компьютерного перевода. Пекин: Издательство оборонной промышленности, 2016.
8. Го Сяюнь. Состояние развития, проблемы и меры противодействия китайской индустрии языковых услуг // Китайский перевод, 2010. № 6. С. 34 – 37.
9. Ли Вэньгэ. Механизм подготовки научно-технических переводчиков русского языка на основе преподавания МТИ // Высшее инженерное образование. 2019. № 1. С. 72 – 74.
10. Ван Минъю, Чжан Тао. Размышления и исследования по созданию новых гуманитарных наук в высших школах – о создании дисциплин по иностранным языкам и литературе // Журнал Тяньцзиньского университета иностранных языков. 2019. № 26 (06). С. 1 – 7.
11. Мизаев М.М., Ильясова К.Х., Мурзаев Х.А. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 2. С. 10 – 14.
12. Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Савельева Н.Х., Сорокина Н.И. Обзор традиционных и современных форм обучения иностранному языку в ВУЗе // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2. № 3. С. 105 – 111.

References

1. Van Minyuj. Novye gumanitarnye nauki – revolyuciya v gumanitarnom obrazovanii. ZHurnal SHanhajskogo universiteta Czyaotun (Izдание po filosofii i social'nym naukam). 2020 № 28 (01) S. 19 – 22 + 30.
2. Li YUjmin. Vliyanie yazykovykh tekhnologij na yazykovuyu zhizn' i social'noe razvitie. Kitajskie social'nye nauki. 2017 № (02). S. 145 – 158.
3. Syan Min"yu. O reforme obucheniya inostrannym yazykam v vysshih shkolah v kontekste novyh gumanitarnykh nauk Inostrannye yazyki Kitaya. 2020. № 17 (01) S. 19 – 24.
4. Van Huashu. Issledovanie tekhnologij komp'yuternogo perevoda v informacionnuyu epohu. Inostrannye yazykovye issledovaniya. 2014. № 2 (03). S. 92 – 97 + 108.
5. Lyuj Ci i Van SHuhua. Razmyshleniya o tekushchej situacii s sostavleniem uchebnykh posobij po komp'yuternomu perevodu v Kitae v epohu professionalizacii perevoda. Obuchenie inostrannym yazykam v SHan'dune. 2017. № 38 (05). S. 40 – 47.
6. Syuj Czin'fen' i Lyu Ven'bo. Innovacionnoe prepodavanie i issledovanie inostrannykh yazykov v kontekste informacionnykh tekhnologij. Inostrannye yazyki i prepodavanie inostrannykh yazykov. 2019. № 4 (05). S. 1 – 9+147.
7. Van Huashu. Praktika komp'yuternogo perevoda. Pekin: Izdatel'stvo oboronnoj promyshlenno-sti, 2016.
8. Go Syaoyun. Sostoyanie razvitiya, problemy i mery protivodejstviya kitajskoj industrii yazykovykh uslug. Kitajskij perevod, 2010. № 6. S. 34 – 37.
9. Li Ven'ge Mekhanizm podgotovki nauchno-tekhnicheskikh perevodchikov russkogo yazyka na osnove prepodavaniya MTI. Vysshee inzhenernoe obrazovanie. 2019. № 1. S. 72 – 74.
10. Van Minyuj, CHzhan Tao. Razmyshleniya i issledovaniya po sozdaniyu novyh gumanitarnykh nauk v vysshih shkolah – o sozdanii disciplin po inostrannym yazykam i literature. ZHurnal Tyan'czin'skogo universiteta inostrannykh yazykov. 2019. № 26 (06). S. 1 – 7.
11. Mizaev M.M., Il'yasova K.H., Murzaev H.A. Informacionnye tekhnologii i komp'yuternye sredstva v obrazovanii. Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2020. T. 2. № 2. S. 10 – 14.
12. Nevraeva N.YU., Kabanov A.M., Savel'eva N.H., Sorokina N.I. Obzor tradicionnykh i sovremennykh form obucheniya inostrannomu yazyku v VUZe. Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2020. T. 2. № 3. S. 105 – 111.

*Du Guoying, Vice-professor,
Deng Yiting, Postgraduate,
Qin Yi, Vice-professor,*

Institute of Foreign Languages, Harbin Institute of Technology, China

**THE APPLICATION OF COMPUTER AIDED TRANSLATION
TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF CHINESE COLLEGES
AND UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF NEW HUMANITIES**

Abstract: with the development of modern information technology, many changes have appeared in the field of humanities. These new changes push colleges and universities to think about the education reform. Under the background of new humanities, college foreign language teaching in China is supposed to surpass the traditional way of thinking in humanities and thus satisfy the need of social development. The foreign language teaching which is based on information technology has become one of the principal practices in colleges and universities of China. This paper analyzes the problems of foreign language teaching in the context of new humanities, introduces the development and advantages of computer aided technology and, in combination of teaching practice, explores how the technology is used in foreign language teaching.

Keywords: new humanities, foreign language education, computer translation technologies, educational platform, teaching model

Звоненко А.Б.,
*Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования*

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются характеристики компонентов учебно-познавательной деятельности обучающегося как условия его саморазвития. Современные школы хотя и способны определить запросы обучающегося и разработать индивидуальную траекторию его учебно-познавательной деятельности как условия саморазвития, порой подходят к осуществлению этого процесса формально, без должной научно-методической подготовки. Федеральный государственный стандарт общего образования заявляет готовность и способность к саморазвитию в качестве одного из ведущих требований, поэтому учебно-познавательная деятельность должна являться саморазвивающей. Для того, чтобы выполнить данное требование Стандарта, необходимо реализовывать различные стратегии учебно-познавательной деятельности, основываясь на такой модели проектирования учебно-познавательной деятельности обучающимся, которая бы способствовала его саморазвитию. Для обеспечения научно-методического сопровождения образовательного процесса необходимо выделить и охарактеризовать компоненты учебно-познавательной деятельности в контексте саморазвития личности обучающегося.

Ключевые слова: саморазвитие, учебно-познавательная деятельность, обучающийся, компоненты учебно-познавательной деятельности

Сегодня обществом востребован быстро адаптирующийся, ответственный, легкообучающийся человек, способный за короткое время не только проанализировать и усвоить информацию, но и использовать ее для достижения результата. Для того, чтобы учитывать актуальные потребности общества образование взяло курс на саморазвитие обучающегося, что доказывают нормативные документы, в частности, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО), обеспечивающий формирование готовности учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию, их активную учебно-познавательную деятельность. ФГОС устанавливает требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, а именно, готовность и способность к саморазвитию самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности [6].

Контент-анализ понятия «учебно-познавательная деятельность», изучение данного феномена с точки зрения взаимосвязи с саморазвитием личности позволил нам определить ее как *специально организованную, целенаправленную, регулируемую деятельность обучающегося по овладению учебно-познавательными компетенциями, результатом которой является не только учебно-познавательный (проблемно-творческий) продукт, но и личностные изменения (новообразования), способствующие дальнейшему саморазвитию, непрерывному образованию и самообразованию* [4].

Предмет нашего исследования заключается в изучении структурных составляющих, а именно, компонентного состава учебно-познавательной деятельности обучающегося как условия его саморазвития. Исходя из данного нами определения учебно-познавательной деятельности, можно выделить несколько составляющих данного процесса.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, Л.Е. Шубина и др. выделяют внешнюю и внутреннюю составляющие учебно-познавательной деятельности. Внешняя (когнитивно-деятельностная) составляющая позволяет усвоить содержание образования, по мнению Л.Г. Шубиной [9], тогда как внутренняя (ценностно-смысловая), в трактовке Л.С. Выготского, ориентирована на развитие самого обучающегося [1].

Сравнительный анализ показывает, что при знаниевой парадигме в обучении учебно-познавательная деятельность управляется не самим школьником, а извне (табл. 1). При таком подходе ученик – обучаемый, объект педагогического управления, а внешняя составляющая – когнитивно-деятельностная – является главной, так как знания, трансляция основных элементов цивилизации из поколения в поколение является основной целью и результатом образования. Причем знания не индивидуализированы, а ориентированы на «среднего» обучаемого. Гуманизация образования акцентирует внимание на личности ученика, на его саморазвитии. Учебно-познавательная деятельность проектируется самим обучающимся, субъектом этой деятельности при поддержке и сопровождении педагогом [2, 3]. Ведущей является внутренняя составляющая – ценностно-смысловая. Целью и результатом образования при таком подходе является саморазвитие обучающегося, поэтому оно должно быть индивидуализированным.

Таблица 1

Сравнительный анализ парадигм образования

Парадигма образования	Ведущая составляющая учебно-познавательной деятельности	Реализация учебно-познавательной деятельности	Позиция ученика	Педагогическая позиция	Направленность обучения	Результат обучения
Знаниевая	внешняя (когнитивно-деятельностная)	управляется педагогом	обучаемый	управление	на «средне-го» ученика	знания, трансляция основных элементов цивилизации из поколения в поколение
Гуманизация образования	внутренняя (ценностно-смысловая)	проектируется самим обучающимся	обучающийся	сопровождение, поддержка	на каждого ученика индивидуально	самоизменения, саморазвитие

Более глубокое и детальное изучение компонентного состава учебно-познавательной деятельности позволяет выделить не только внешнюю и внутреннюю составляющие. Главная особенность учебно-познавательной деятельности заключается в том, что она закладывает основы любого другого вида деятельности, формирует способность и готовность к саморазвитию и самореализации в трудовой, исследовательской, творческой и иных видах деятельности [1, 7]. В процессе реализации учебно-познавательной деятельности происходят самоизменения обучающегося, которые позволяют решать не только учебные, но и творческие, трудовые и т.п. задачи.

Анализ различных подходов к структуре учебно-познавательной деятельности позволяет выделить основные ее компоненты: мотивационный, когнитивный, оценочно-регулятивный и деятельностный.

Мотивационный компонент – первый и обязательный, именно он запускает реализацию учебно-познавательной деятельности. Мотивация (от лат. «двигать») – психофизиологический процесс, активизирующий и задающий направление дальнейшей деятельности, внутреннее качество личности, основанное на готовности к самореализации. Мотивационный компонент не только является пусковым элементом, но и позволяет осуществлять целеполагание, дифференцировать цель в задачи, находить новые смыслы собственной учебно-познавательной деятельности.

Когнитивный компонент представляет собой комплекс знаний (когнитивных компетенций), необходимых обучающемуся в процессе учебно-познавательной деятельности, самообразования, саморазвития: умение работать с информацией (поиск, обработка, интерпретация, структурирование, классификация, кодирование, преобразование), выявление существенных и второстепенных признаков, алгоритмы решения задач, составление когнитивных схем, умение обобщать и делать выводы, интерпретировать полученные результаты и др. Комплекс знаний когнитивного компонента включает, в том числе, и знания о себе, своих возможностях и способностях. И в данном случае он взаимопроникает в следующий компонент учебно-познавательной деятельности – в оценочно-регулятивный.

Оценочно-регулятивный компонент характеризует внутренние процессы, направленные на себя: самооценку, самоотношение, саморегуляцию. Он позволяет оценивать, регулировать и анализировать собственную учебно-познавательную деятельность и себя в этой деятельности. Самооценка изменяется в зависимости от обстоятельств, не являясь постоянной, зависит от достижения успеха в учебно-познавательной деятельности и имеет большое значение для достижения цели, позволяя оценить результаты самореализации в деятельности. Самоотношение выражает личностный смысл «Я» по отношению к мотивам саморазвития и самореализации. При этом, в отличие от самооценки, самоотношение, будучи устойчивым, относительно независимым от актуального жизненного опыта, проецируется в деятельность как установка, как состояние готовности личности к тому или иному поведению. Саморегуляция является движущей силой и отвечает за поведение в процессе саморазвивающей учебно-познавательной деятельности. Оценочно-регулятивный компонент позволяет воздействовать на желания, мысли, чувства, а также осуществлять реальные действия, которые направлены на регуляцию собственной учебно-познавательной деятельности и поведения, самосовершенствование и саморазвитие [5, 8].

Деятельностный компонент включает в себя готовность и способность активно включаться в учебно-познавательную деятельность на различном уровне, а также умение эффективно взаимодействовать с

участниками образовательного процесса. Деятельностный компонент позволяет получать реальные личностно-значимые продукты собственной самостоятельности (собственной учебно-познавательной деятельности): презентацию, портфолио, учебный проект, творческую, исследовательскую работу, программу, план и т.п.

Мотивационный, когнитивный, оценочно-регулятивный и деятельностный компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они позволяют отследить взаимосвязь учебно-познавательной деятельности и саморазвития, что дает возможность для моделирования процесса реализации учебно-познавательной деятельности обучающегося как условия его саморазвития. Полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебно-познавательной деятельности в процессе ее проектирования означает готовность и способность к непрерывному обучению, самообучению и саморазвитию.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Эксмо, 2005. 507 с.
2. Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 184 с.
3. Даутова, О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 300 с.
4. Звоненко А.Б. Генезис понятия "учебно-познавательная деятельность" // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 2. С. 162 – 167. DOI 10.30853/ped210029
5. Звоненко А.Б. Зависимость между регуляцией учебно-познавательной деятельностью и саморазвитием личности старшеклассника // Вопросы педагогики. 2021. № 6-2. С. 79 – 82.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#friends>.
7. Рубинштейн С. Л. (1899-1960). Основы общей психологии. Москва: Гос. учеб.-педагог. изд., 1940. 595 с.
8. Рыскулова М.Н. О компонентах процесса творческого саморазвития личности обучающегося // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3141>
9. Шубина Л.Е. Проектирование образовательных технологий повышения успешности учебно-познавательной деятельности школьников: дис. ... к. пед. н. М., 2002. 145 с.

References

1. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya rebenka. Moskva: Eksmo, 2005. 507 s.
2. Dautova O.B. Proektirovanie uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nika na uroke v usloviyah FGOS. Sankt-Peterburg: KARO, 2016. 184 s.
3. Dautova, O.B. Uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nika v obrazovatel'nom processe: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. 300 s.
4. Zvonenko A.B. Genezis ponyatiya "uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost'". Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6. № 2. S. 162 – 167. DOI 10.30853/ped210029
5. Zvonenko A.B. Zavisimost' mezhdru regulyaciej uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu i samorazvitiem lichnosti starsheklassnika. Voprosy pedagogiki. 2021. № 6-2. S. 79 – 82.
6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. N 413 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya" <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#friends>.
7. Rubinshtejn S. L. (1899-1960). Osnovy obshchej psihologii. Moskva: Gos. ucheb.-pedagog. izd., 1940. 595 s.
8. Ryskulova M.N. O komponentah processa tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti obuchayushchegosya. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, dekabr' 2012 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3141>
9. SHubina L.E. Proektirovanie obrazovatel'nyh tekhnologij povysheniya uspeshnosti uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov: dis. ... k. ped. n. M., 2002. 145 s.

*Zvonenko A.B.,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*

CHARACTERISTIC OF THE COMPONENTS OF THE SELF-DEVELOPING EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE STUDENTS

Abstract: the article considers the characteristics of the components of the educational and cognitive activity of the student as conditions for his self-development. Modern schools, although they are able to determine the needs of the student and develop an individual trajectory of his educational and cognitive activity as conditions for self-development, sometimes approach the implementation of this process formally, without proper scientific and methodological training. The Federal State Standard of General Education declares readiness and ability for self-development as one of the leading requirements, therefore, educational and cognitive activity should be self-developing. In order to fulfill this requirement of the Standard, it is necessary to implement various strategies of educational and cognitive activity, based on such a model of designing educational and cognitive activity for students, which would contribute to their self-development. To provide scientific and methodological support of the educational process, it is necessary to identify and characterize the components of educational and cognitive activity in the context of the student's self-development.

Keywords: self-development, educational and cognitive activity, student, components of educational and cognitive activity

*Иванова А.В., старший преподаватель,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА РОССИИ

Аннотация: с введением двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура), вводом требований общества к выпускникам вуза поменялись и показатели их трудоустройства на рынке труда. Целью исследования является выявление эффективных мер содействия в трудоустройстве будущих специалистов вуза, формирующих конкурентоспособность на рынке труда. Задачами исследования являются: изучить модернизацию систему высшего образования Российской Федерации, теоретические аспекты формирования в вузе конкурентоспособных специалистов на рынке труда; проанализировать деятельность отдела информационно-методического сопровождения научно-образовательных программ Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова; проанализировать статистику трудоустройства и занятости выпускников специалитета института 2011, специалитета, бакалавриата, магистратуры 2015-2020 годов, потребность в выпускниках филологов, лингвистах со знанием иностранных языков на рынке труда и проблемы трудоустройства выпускников института; предложить ряд новых мероприятий по содействию в трудоустройстве студентов института, направленных на повышение трудоустройства. Методы исследования: количественный и качественный анализы. Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей, ответственных по содействию в трудоустройстве и занятости, разработчиков основных профессиональных образовательных программ и работодателей языковых вузов.

Ключевые слова: конкурентоспособность выпускников вуза, меры содействия в трудоустройстве студентов вуза, молодой специалист, проблемы трудоустройства студентов и выпускников вуза, рынок труда, трудоустройство и занятость выпускников вуза

«Конкурентоспособность рассматривается как интегративное качество, объединяющее интеллектуально-когнитивные, ценностно-ориентационные и деятельностно-поведенческие свойства личности, которые обеспечивают специалисту более высокую рейтинговую позицию на рынке труда и устойчиво высокий спрос на его профессиональные услуги. Качества, обеспечивающие эту способность, позволяют специалисту претендовать на определенную должность, участвовать и побеждать в конкурентной борьбе и, в дальнейшем, обеспечивают стабильную востребованность данного специалиста на рынке труда» [6, с. 55].

Цель исследования: выявление эффективных мер содействия в трудоустройстве будущих специалистов вуза, формирующих конкурентоспособность на рынке труда. Задачами исследования являются: 1) изучить модернизацию систему высшего образования РФ, теоретические аспекты формирования в вузе конкурентоспособных специалистов на рынке труда; 2) проанализировать деятельность отдела информационно-методического сопровождения научно-образовательных программ ИЗФиР СВФУ; 3) проанализировать статистику трудоустройства и занятости выпускников института 2011, 2015-2020 годов, потребность в выпускниках филологов, лингвистах со знанием иностранных языков на рынке труда и проблемы трудоустройства выпускников института; 4) предложить ряд новых мероприятий по содействию в трудоустройстве студентов института, направленных на повышение показателей трудоустройства.

«Формирование конкурентного преимущества молодых специалистов заключается в том, чтобы реализовать фактор получения конкурентного преимущества от начала оказания образовательной услуги (абитуриент) до начала реализации полученных знаний и умений на практике (работник). Специфика образовательного процесса высшей школы – краткость промежутка времени, за который необходимо передать обучаемому не только необходимый объем знаний, но и сформировать профессиональные навыки и умения» [1, с. 28].

«Одним из показателей эффективности работы вуза является востребованность и высокая конкурентоспособность его выпускников на рынке труда. В связи с этим программы содействия трудовой занятости выпускников вузов должны включать изучение качества подготовки молодых специалистов» [3, с. 32].

С основанием Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова на базе Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова (далее ЯГУ) в 2010 году отдел практики и трудоустройства выпускников вуза, созданный в 2004 году, был преобразован в Центр карьеры, а Факультет иностранных языков в Институт зарубежной филологии и регионоведения, где был открыт отдел информационно-методического сопровождения научно-образовательных программ ИЗФиР. С преобразованием вуза

в один из федеральных вузов, факультета в институт, с созданием отдела были введены ряд нововведений по содействию в трудоустройстве студентов выпускных курсов, которых ранее не было.

Основная цель одной из деятельности отдела – это содействие в трудоустройстве студентов выпускных курсов института в соответствии с получаемой направленностью подготовки.

С 2011-2012 учебного года отдел начал вести работу со студентами, начиная с 3 курсов бакалавриата и 4 курсов специалитета. Ранее при ЯГУ работа проводилась со студентами только выпускных курсов и только по участию в Ярмарке вакансий СВФУ и сбору предварительного договора по трудоустройству. При этом никаких других мер и консультационной помощи по заключению договора не оказывалось. С 2011 года специалистами отдела стали оказываться мероприятия, ориентированные на повышение конкурентоспособности будущего выпускника на рынке труда, такие, как составление базы профессий по специальностям образовательных программ института; индивидуальные консультации; семинары по составлению резюме, поиску работы, успешному прохождению собеседований; информирование о наличии вакансий, поступлении в магистратуру, аспирантуру, мероприятиях по трудоустройству; введение новой производственной (филологической) практики в направления Филология бакалавриата, специалитета; участие в Ярмарках вакансий вуза, города; установка связей и сотрудничество с организациями, предприятиями по проведению различных мероприятий, подбор студентов, выпускников по заявкам работодателей; согласование рабочих учебных планов при открытии новых ОПОП; организация мероприятий по трудоустройству студентов института; работа в комиссиях по трудоустройству и занятости студентов выпускных курсов на уровне института, университета; работа в комиссиях по трудоустройству и занятости студентов выпускных курсов на уровне института, университета; сбор справок с места работы/учебы выпускников, сведений о занятости, составление отчета о трудоустройстве и занятости выпускников института; ведение статистической обработки и анализ информации по итогам трудоустройства и занятости, а также всех мероприятий, связанных с трудоустройством и занятостью выпускников института [4]. С 2015 года всю работу с работодателями выпускающие кафедры стали вести самостоятельно.

Дополнительно ко всем этим мероприятиям и мерам содействия выпускающие кафедры также проводят различную работу со своими будущими специалистами, как встречи студентов с успешными выпускниками кафедры прошлых лет с целью знакомства со своей профессиональной деятельностью; языковые конкурсы во время недели своего изучаемого языка; ведение тесного сотрудничества с руководителями баз практик.

Далее стоит проанализировать потребность в выпускниках филологов, лингвистов со знанием иностранных языков на рынке труда. Основным и крупным работодателем института является Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия). Ежегодно в районах республики требуются учителя иностранных языков: большинство с английским языком, меньшинство с французским, немецким, в последние 2-3 года часто стали требоваться с восточными языками (больше с китайским, далее с корейским и японским). Также в школах требуются методисты, педагоги-библиотекари, педагоги дополнительного образования и педагоги-организаторы. Больше заявок от работодателей поступает от директоров школ и с каждым годом таких заявок становится больше [2].

Вторым крупным работодателем является компания MyToya, где трудоустраивают выпускников со знанием иностранных языков. И чаще молодые специалисты трудоустраиваются в крупные языковые центры, как “I Speak English”, “Intensus”, “EnglishMate”, “Востоковед” г. Якутска [7]. А также выпускники института требуются в организациях различных форм собственности в качестве секретарей, делопроизводителей, референтов, переводчиков, администраторов, специалистов со знанием иностранных языков и т.п.

Проанализировав потребность в выпускниках, далее необходимо изучить динамику и разницу в трудоустройстве и занятости выпусков в разные годы. Рассмотрим сначала первый выпуск 2011 в статусе ИЗФИР, но поступивших и обучавшихся на ФИЯ ЯГУ (программы специалитета). Всего выпускников 2011 года было 130, бюджетных – 111 и коммерческих – 19. Всего трудоустраиваемых – 111. Из них свободно трудоустроились 34: продолжили обучение – 6, выехали за пределы РС (Я) – 4, уехали служить в ряды РА – 10, с маленькими детьми до 1, 5 лет – 7, декретный отпуск – 6, по семейным обстоятельствам – 1. Трудоустроенных – 77 (69%). Всего трудоустроено и занято – 111 (100%). Не трудоустроены – 0 [5].

Далее рассмотрим выпуски ИЗФИР с 2015 по 2020 годы. Первый выпуск бакалавров в 2015 году, поступивших в ИЗФИР в 2011 году, и последний выпуск специалитета. Всего было 227 выпускников, из них трудоустроены 122 (53,7%), заняты 100 (11 по уходу, 2 по беременности, по 2 по семейным обстоятельствам и состоянию здоровья, 6 языковых курсов за рубежом, 67 магистратура, 1 аспирантура, армия 9), не трудоустроены 5 (2,2%). В 2016 году – 128, из них трудоустроены 55 (42,9%), заняты 72 (6 по уходу, 6 языковых курсов за рубежом, магистратура 55, армия 5), не трудоустроен – 1 (0,78%). В 2017 – 234 человек, первые магистранты выпустились, трудоустроено 85 (36%), заняты 78 (13 по уходу, 9 языковых курсов за рубежом,

магистратура 49, аспирантура 2, армия 5), не трудоустроены – 4 (1,7%). В 2018 – 140, трудоустроены 68 (48%) (выезд из РС (Я) – 5, 3,5 %), заняты 72 (по уходу 11, 18 языковых курсов за рубежом, магистратура 36, аспирантура 5, армия 2), не трудоустроено – 0. В 2019 – 146, второй выпуск магистрантов, трудоустроены 93 (63%) (выезд из РС (Я) – 9, 6,1%), заняты 53 (по уходу 4, по состоянию здоровья 2, 11 языковых курсов за рубежом, 1 бакалавриат, 32 магистратура, 2 аспирантура, 1 армия), не трудоустроены – 0. В 2020 – 119, трудоустроены 66 (55%) (выезд из РС (Я) – 11, 9,2%), заняты 53 (по уходу 2, по состоянию здоровья 2, 10 языковых курсов за рубежом, магистратура 34, аспирантура 1, армия 4), не трудоустроены – 0 [5].

Как видно из статистики, по сравнению с 2011 годом прослеживается тенденция к уменьшению % трудоустройства выпускников от 69% до 36%, что связано с тем, что большинство выпускников бакалавриата с 2015 года стали после выпуска поступать в магистратуру, когда до этого большинство выпускников специалитета трудоустраивались. Если в 2011 году обучение продолжали только 6 выпускников (5,4%), то наибольший максимум был за 2016 год – 55 человек (42,9%), когда выпускались только бакалавры без специалистов. Процент поступающих в магистратуру следующий: 2015 (29,5%), 2016 (42,9%), 2017 (20,9%), 2018 (25,7%), 2019 (21,9%), 2020 (28,5%). В 2017 (49 - 20,9%) и 2019 годах (32 – 21,9%) лишь было меньше, т.к. выпускались магистранты – «вчерашние» выпускники бакалавриата, которые стали трудоустраиваться во время обучения, к моменту или после выпуска из вуза. Помимо магистратуры повышается количество уезжающих на языковые курсы в зарубежные страны, т.е. это те выпускники, которые не поступают в магистратуру, не уезжают на постоянное местожительство, а те, которые либо уезжают, чтобы изучить новый иностранный язык, либо готовятся к поступлению в зарубежные магистратуры с годичным обучением на подготовительных курсах. Магистратура, аспирантура, языковые курсы, бакалавриат – все являются продолжением обучения и не учитываются в % трудоустроенных. Всего динамика обучающихся стабильно высокая: 2015 – 74 (32,5%), 2016 – 61 (47,6%), 2017 – 60 (25,6%), 2018 – 59 (42,1%), 2019 – 46 (31,5%), 2020 – 45 (37,8%). Также не учитываются показатели по уходу за ребенком, декретный отпуск, армия. Поэтому каждый год эффективность трудоустройства снижается. При этом, что с 2018 года специалисты Центра карьеры стали учитывать выезжающих за пределы РС (Я) на постоянное местожительство как трудоустроившихся. Скорее всего, такая тенденция прослеживается во многих вузах России.

Несмотря на оказываемое содействие ответственными по трудоустройству и наличия вакансий по специальности, будущие специалисты не стремятся трудоустраиваться к моменту или после выпуска в связи с чем на данный момент существует ряд таких проблем, выявленные за годы работы со студентами и выпускниками:

- большинство продолжают обучение (языковые курсы, бакалавриат, магистратура, аспирантура) – зачастую это происходит из-за незнания, чем заняться в будущем, из-за привычки только учиться, из-за страха начать работу;
- некоторые желают работать/работают неофициально (фрилансерами);
- у некоторых завышенные требования к работе (высокая зарплата, постоянная работа), не имея опыта работы (особенно это характерно среди «краснодипломников»);
- студенты целевого набора из бюджета РФ, РС (Я) не трудоустраиваются у своего работодателя;
- инфантильность и несамостоятельность.

Все эти проблемы указывают на общую неграмотность в построении будущей карьеры, отсутствие знаний как себя вести, как планировать, куда, кому обращаться и т.п.

Из опыта содействия в трудоустройстве студентов хотелось бы предложить ряд новых мер по формированию конкурентоспособности будущих специалистов, готовых приступить к производственной деятельности к моменту или после выпуска из вуза, которые также могут быть полезны и для других языковых вузов России:

1) Выпускающим кафедрам взять под тщательный контроль работодателей, выдавших целевое направление студентам, и вести тесную работу с ними, чтобы студенты-целевики могли проходить у них все или часть производственных практик, выбирать востребованные темы курсовых, выпускных квалификационных работ, относящиеся к будущей профессиональной деятельности в этом учреждении, привлекать работодателя как научного руководителя этих работ. Так, студенты с 1/2 курса лучше узнают о будущем месте работы, знакомятся с коллективом, будут четко знать для чего, к чему их готовят в вузе, и охотнее будут трудоустраиваться. А работодатели, в свою очередь, будут ждать выпускников и не отказывать им в трудоустройстве.

2) Ответственному по трудоустройству УЧП ввести свой общеуниверситетский факультатив по выстраиванию карьерного роста для студентов своего УЧП.

3) Рекомендовать студентам всех курсов, в том числе магистрантам, посещать действующие общеуниверситетские факультативы, в том числе своего по трудоустройству.

4) А еще лучше ввести в каждую ОПОП обязательный факультатив по «Основам профессиональной деятельности», который наполовину может вести преподаватель из Института/Факультета психологии по построению личной карьеры, а наполовину ответственный по трудоустройству студентов учебного подразделения, который знает статистические данные мониторинга ежегодного трудоустройства, востребованные вакансии, рынок труда, как начать собственное дело и т.п., чтобы повысить грамотность студентов в построении личной карьеры. Данная дисциплина может минимум длиться один семестр на 2 курсе бакалавриата/1 курсе магистратуры или в течение нескольких семестров, как в других вузах России. Такой подход значительно повысит грамотность студентов, осведомленность о будущих профессиях и ускорит процесс качественного трудоустройства.

5) Если ввод новой дисциплины невозможен, то ответственным по трудоустройству УЧП, выпускающей кафедре начать проводить профориентационные беседы с 4 семестра 2 курса бакалавриата/2 семестра 1 курса магистратуры: знакомство с профессиями, как стать официально самозанятыми, предпринимателями с ИП, ООО и т.п.

6) Проводить ряд профессионально-личностных тестирований студентов с помощью психологов с 4 семестра 2 курса бакалавриата/2 семестра 1 курса магистратуры, через которые обучающиеся могли бы узнать про свои слабые и сильные стороны, корректировать, развивать их и учитывать в профессиональном становлении личности. Эти результаты можно было бы передавать преподавателям, чтобы они помогали студентам проработать их слабые стороны, раскрыть им их скрытые потенциалы во время обучения, выполняя различные учебные задания или участвуя в мероприятиях.

7) А на 6 семестре 3 курса бакалавриата/2 семестре 1 курса магистратуры продолжать знакомить с планом работы на выпускном курсе и готовить их к поиску работы или открытию собственного бизнеса, чтобы на выпускном курсе большинство студентов уже имели место работы.

8) Продолжать пропагандировать трудоустройство во время обучения в магистратуре с выдачей индивидуального графика посещения занятий и сдачи сессий.

9) При наличии материальной поддержки можно было бы со студенческим объединением института при содействии ответственных по трудоустройству проводить в УЧП различные деловые игры о будущей карьере, профессии.

10) Проведение встреч с партнерами-работодателями выпускающими кафедрами в форме профессионально-практического семинара.

11) Ввести технологию профессионального портфолио по электронной интерактивной онлайн базе «Профбаза». Эта база расширяет возможности трудоустройства, позволяет выявлять наиболее успешных и перспективных выпускников, объективно и всесторонне оценивая их профессиональные и личностные качества. Работодателям предоставляется возможность делать запрос на желаемых молодых специалистов, публиковать вакансии, получать и использовать рейтинги соискателей, приглашать подходящих выпускников для трудоустройства; соискателям – получать информацию о своих компетенциях и результатах профкарьерного тестирования и др.

Таким образом, в данном исследовании были достигнуты все поставленные цели и задачи. Несмотря на то, что в нашем институте проводится ряд мероприятий – этого недостаточно. Процент трудоустройства не повышается. Как показывает статистика и практика, только знакомство студентов с ситуацией на рынке труда, трудовыми отношениями между работодателями, технологией составления резюме, поиска работы, успешным прохождением собеседования, организация ярмарки вакансий и других эффективных мер не помогают им в планировании своей карьеры, т.к. у них недостаточно знаний об их будущих профессиях, алгоритме действий работы с работодателями по целевому направлению, как работать «на себя», официально зарегистрировавшись и т.п. Поэтому помимо итоговых мероприятий, определяющих конечное трудоустройство, надо еще вести ряд новых мер по повышению грамотности о рынке труда, формированию конкурентоспособности студентов с младших курсов и их успешное трудоустройство по специальности, которые мы предложили в своей работе.

Литература

1. Балтер Е.Б., Фаминская М.В. Личностные качества молодого специалиста как конкурентные преимущества на рынке труда // Содействия профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. Белгород. 2009. С. 28 – 31.
2. Вакансии на педагогические должности в муниципальные и государственные образовательные организации Республики Саха (Якутия) на 2020-2021 учебный год (по состоянию на 06.07.2020 г.). Якутск, 2020.
3. Лазарев Г.И. Молодой специалист на рынке труда: ожидания выпускника и взгляд работодателя // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: материалы Второй Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Петрозаводск. 2005. С. 32 – 36.
4. Отдел информационно-методического сопровождения научно-образовательных программ ИЗФир СВФУ. Источник: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/izfir/maintenance/>
5. Сведения о распределении по каналам занятости выпускников 2011, 2015-2020 ИЗФир СВФУ (по состоянию за 1 декабря). Источник: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
6. Шамаева Н.В. Вуз и конкурентоспособность выпускника // Оригинальные исследования. 2011. № 1 (апрель). С. 55 – 59.
7. RabotaYkt Поиск работы в Якутске. Источник: https://rabota.ykt.ru/?utm_source=global&utm_medium=index&utm_campaign=rabota

References

1. Balter E.B., Faminskaya M.V. Lichnostnye kachestva molodogo specialista kak konkurentnye preimushchestva na rynke truda. Sodejstviya professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudo-ustrojstvu molodyh specialistov v sovremennykh usloviyah: materialy Vserossiyskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Belgorodskij gosudarstvennyj tekhnologicheskij universitet im. V.G. SHuhova. Belgorod. 2009. S. 28 – 31.
2. Vakansii na pedagogicheskie dolzhnosti v municipal'nye i gosudarstvennye obrazovatel'nye organizacii Respubliki Saha (YAkutiya) na 2020-2021 uchebnyj god (po sostoyaniyu na 06.07.2020 g.). YAkutsk, 2020.
3. Lazarev G.I. Molodoy specialist na rynke truda: ozhidaniya vypusknika i vzglyad rabotodatela. Spros i predlozhenie na rynke truda i rynke obrazovatel'nykh uslug v regionah Rossii: materia-ly Vtoroj Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii. Petrozavodsk. 2005. S. 32 – 36.
4. Otdel informacionno-metodicheskogo soprovozhdeniya nauchno-obrazovatel'nykh programm IZFiR SVFU. Istochnik: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/izfir/maintenance/>
5. Svedeniya o raspredelenii po kanalam zanyatosti vypusknikov 2011, 2015-2020 IZFiR SVFU (po sostoyaniyu za 1 dekabrya). Istochnik: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
6. SHamaeva N.V. Vuz i konkurentosposobnost' vypusknika // Original'nye issledovaniya. 2011. № 1 (aprel'). S. 55 – 59.
7. RabotaYkt Poisk raboty v YAkutске. Istochnik: https://rabota.ykt.ru/?utm_source=global&utm_medium=index&utm_campaign=rabota

*Ivanova A.V., Senior Lecturer,
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*

DEVELOPING COMPETITIVENESS IN FUTURE SPECIALISTS OF THE LANGUAGE UNIVERSITIES IN RUSSIA

Abstract: with the introduction of a two-level system of higher education (bachelor's – master's degree) and society's requirements for university graduates, the indicators of their employment in the labor market have also changed. The purpose of the study is to identify effective measures to assist in the employment of the university future specialists, developing competitiveness in the labor market. The objectives of the research are: to study the modernization of the higher education system in Russian Federation, the theoretical aspects of developing competitive specialists of the university in the labor market; to analyze the activities of the department of information and methodological support of scientific and educational programs at the Institute of Modern languages and International Studies, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov; to analyze the statistics of graduates' employment of the Institute's specialty in 2011, specialty, bachelor's, master's degree in 2015-2020, the necessity in graduates of philologists, linguists with knowledge of foreign languages in the labor market and the problems of graduates' employment of the institute; to suggest a number of new measures to assist in the employment of institute students, aimed at increasing employment. Research methods are quantitative and qualitative analyses. The results of the study can be useful for teachers responsible for promoting employment, developers of basic professional educational programs, and employers of language universities.

Keywords: competitiveness of university graduates, measures to assist in the employment of university students, a young specialist, students and graduates' employment problems, the labor market, employment of university graduates

*Макарова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Самойлова Г.В., кандидат биологических наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет*

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности использования системы заданий для формирования и диагностики регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) на уроках химии и биологии в 9 классе. Авторами разработана система заданий для формирования РУУД целеполагания, планирования и контроля, которые взаимосвязаны и встречаются на каждом уроке. Показано, что каждый из типов РУУД реализуется на определенном этапе урока. Авторами отобраны типы заданий и приемы, которые могут быть использованы для формирования заявленных РУУД, показаны примеры разработанных заданий для конкретных тем курса химии и биологии 9 класса. Представлены результаты проведенного в 2020/2021 учебном году вертикального педагогического эксперимента. Педагогическое воздействие осуществлялось в течение всего учебного года. Оценка сформированности каждого РУУД производилась с помощью разработанных заданий по трехбалльной шкале. Сравнение результатов, полученных на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что при использовании разработанной авторами системы заданий происходит развитие РУУД целеполагания, планирования и контроля в курсах химии и биологии. Достоверность полученных результатов подтверждена статистической обработкой с использованием критерия Вилкоксона. По мнению авторов отобранные в ходе исследования типы заданий и приемы могут быть использованы и в других дисциплинах естественнонаучного цикла. Статья адресована школьным учителям химии и биологии и преподавателям методики обучения химии и биологии педагогических вузов.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, целеполагание, планирование, контроль, школьный курс химии, школьный курс биологии, система заданий

В настоящее время к выпускнику школы в соответствии с запросом общества предъявляются новые требования. Выпускник должен не только быть разносторонне развитой личностью с достаточными предметными знаниями, но владеть основными приёмами и способами самоконтроля, самообразования и самоанализа. Данные виды деятельности позволят выпускникам школы продолжить обучение самостоятельно, повышая собственную компетентность и позволяя им быть более востребованными на рынке труда. Кроме того, они необходимы для успешного и продуктивного выполнения любой задачи и в повседневной жизни. В связи с этим поиск способов формирования регулятивных универсальных учебных действий (РУУД), предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом, является актуальной методической проблемой.

И если вопрос о формировании РУУД на теоретическом уровне находит отражение во многих статьях и научных работах, то с точки зрения практики всё не так безоблачно. В открытом доступе можно обнаружить разрозненные методические разработки по отдельным предметам. В условиях вечной нехватки времени у учителя отсутствует возможность самостоятельно разрабатывать и апробировать новые приёмы, методы и средства обучения. На помощь могут прийти универсальные задания, которые можно наполнить различным предметным содержанием.

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования стала разработка системы заданий для формирования и оценки сформированности РУУД у обучающихся в при изучении курсов химии и биологии 9 класса.

Фундаментальное ядро содержания общего образования определяет универсальные учебные действия как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [11, с. 66].

Выделение регулятивных УУД связано со структурой учебной деятельности. По мнению авторов концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г.Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчанова), регулятивные УУД обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося. РУУД связаны с формированием сознательности мышления, произвольности деятельности, поведения, взаимодействия с окружающими.

Анализ и обобщение работ данных авторов [1, 2, 3] позволил выделить основные элементы РУУД: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция. Понимая всё разнообразие регулятивных УУД и их особенности для педагогического исследования нами были отобраны следующие типы РУУД, наиболее часто встречающиеся в рамках любого урока: целеполагание, планирование и контроль. Каждый из типов регулятивных УУД реализуется на определённых этапах урока: целеполагание – на этапе актуализации знаний и способов учебных действий, планирование – на этапе освоения новых знаний на основе алгоритма деятельности при выполнении учебных действий, контроль – на этапе само- и взаимопроверки уровня новых знаний и сформированности видов учебных действий. В рамках данного исследования нами была разработана система заданий, направленных на формирование данных РУУД при обучении химии и биологии в 9 классе. При ее разработке учитывались возрастные особенности обучающихся и этап обучения учебной дисциплине.

Анализ методических публикаций по данной проблеме [4, 5, 6, 7, 8, 10] позволил нам выделить типы заданий и приемы, которые мы предлагаем для формирования выбранных регулятивных УУД:

- Регулятивное УУД целеполагание: задание с проблемной ситуацией, побуждающий диалог, подводящий диалог, противоречие, встреча с неизвестным. Данные приемы могут быть применены как устно, так и письменно. Они просты и интуитивно понятны учащимся.

- Регулятивное УУД планирование: составление плана действия, восстановление алгоритма, контекстная задача с составлением рекомендаций, разработка методики эксперимента, составление плана текста/схемы/кластера, решение химической (биологической) задачи с избыточным содержанием. Большое разнообразие типов заданий на данном этапе позволяет разнообразить деятельность учащихся в рамках урока, а также не сводить весь урок к самостоятельной работе с текстом.

- Регулятивное УУД контроль: найди ошибку, взаимопроверка предметного содержания в парах, исключи лишнее, самостоятельное составление заданий на основе изученного предметного содержания. Так как реализация данного РУУД приходится чаще всего на конец урока, мы решили остановить выбор на этих приёмах по двум причинам: задания можно выполнить в группах, сменив вид деятельности, и в устной форме, проведя фронтальный опрос. Также нами был использован приём взаимопроверки домашней работы по образцу (разработанным учителем ответам). Данный приём носил вербальный характер и не был включён в письменные разработки.

Для отобранных типов заданий был подобран предметный материал и разработаны раздаточные материалы, с которыми работали обучающиеся.

Рассмотрим примеры разработанных нами заданий и методики их использования на уроках химии и биологии.

Тема урока: Соединения фосфора (Химия, 9 класс)

РУУД целеполагание

Способ формирования: побуждающий диалог с использованием информационного текста

Этап урока: актуализация знаний и способов учебных действий

Форма организации деятельности: групповая

Задание: прочитайте текст.

«Фосфорные удобрения призваны обеспечивать растения одним из трех основных элементов питания: фосфор, калий и азот. Калий и азот главным образом призваны обеспечивать ростовые процессы растений и повышать качество выращиваемых плодов. Значение фосфорных удобрений для растений определяющее, так как фосфор входит в состав ДНК и других, жизненно важных для растений веществ.

Потребность различных растений в фосфоре не одинакова, но при недостатке этого элемента питания жизненные функции и общее состояние растений ухудшаются. При достаточном фосфорном питании все обменные процессы в растениях активизируются, они быстрее развиваются, формируют более мощную корневую систему и отличаются обильным и более ранним плодоношением... Важным свойством фосфорных удобрений является защита клеток растений от вымывания воды, что повышает их устойчивость при засухе и пониженном температурном фоне.

Особенно фосфор нужен однолетним и молодым растениям с момента прорастания семян и в период плодоношения. Молодые растения потребляют фосфора даже больше взрослых, поэтому при посеве овощей или высадке рассады удобрения, содержащие фосфор, нужно вносить обязательно».

Какая тема поднимается в тексте? Что нового вы узнали? А что нужно ещё узнать, для того чтобы применить ваши новые знания? Сформулируйте ваши предположения в виде задач (через действие: изучить, узнать, определить и т.д.).

РУУД планирование

Способ формирования: контекстная задача на составление рекомендаций

Этап урока: Освоение новых знаний на основе алгоритма деятельности при выполнении учебных действий

Форма организации деятельности: индивидуальная

Задание: решите задачу.

Александр и Виктор владельцы агропромышленного комплекса. Для улучшения показателей своего хозяйства, они решили использовать в качестве подкормки фосфорсодержащие удобрения. Известно, что использование фосфорных удобрений ускоряет плодоношение, повышает содержание сахаров и белка в плодах. Культурам особенно требуется фосфор в начале роста, поэтому подкормки вносят в посадочные ямы. Следующую обработку грунта проводят в середине лета. Они выбирают между двумя удобрениями, которые могут им подойти. Это аммофос – $\text{NH}_4\text{H}_2\text{PO}_4$ и двойной суперфосфат – $\text{Ca}(\text{H}_2\text{PO}_4)_2$.

Но вот вопрос, какое удобрение выбрать? Посоветуйте Александру и Виктору то удобрение, которое наиболее богато фосфором. Свой ответ аргументируйте расчётами.

РУУД контроль

Способ формирования: найди ошибку

Этап урока: само-/взаимопроверка уровня новых знаний и сформированности видов учебных действий

Форма организации деятельности: парная

Задание: ниже представлены утверждения, касающиеся соединений фосфора. Ознакомьтесь с ними и выпишите буквы тех утверждений, которые, на ваш взгляд, являются верными. После выполнения задания обменяйтесь ответами с соседом по парте и проверьте его ответ.

1. Фосфорная (ортофосфорная) кислота – слабая кислота.
2. Соли фосфорной кислоты называют фосфидами.
3. Фосфорную кислоту можно получить при растворении оксида фосфора (V) в воде.
4. Фосфор способен образовать только один оксид – P_2O_5 .
5. Летучее водородное соединение фосфора – фосфин – имеет приятный запах ванили.
6. Некоторые соли фосфорной кислоты могут использоваться как удобрение в сельском хозяйстве.
7. Качественной реакцией на фосфат-ион (PO_4^{3-}) является нитрат серебра (в ходе реакции образуется жёлтый осадок фосфата серебра).

Тема урока: Модификационная, или фенотипическая изменчивость (Биология, 9 класс)

РУУД целенаправленность

Способ формирования: побуждающий диалог с использованием информационного текста и рисунка

Этап урока: актуализация знаний и способов учебных действий

Форма организации деятельности: групповая

Задание: прочитайте текст и рассмотрите рисунок.

«Модификационная (фенотипическая) изменчивость – изменения в организме, связанные с изменением фенотипа вследствие влияния окружающей среды и носящие, в большинстве случаев, адаптивный характер. Генотип при этом не изменяется. Ученые провели эксперимент: разрезали молодой побег одуванчика, одну часть посадили на горе, а вторую – на лугу. Результат этого эксперимента изображен на рис. 1.



Рис. 1. Результаты эксперимента

Когда растения зацвели и сформировали семена, их сравнили между собой. Семена собрали и высели их на следующий год на лугу, выросшие растения не имели таких явных отличий. В целом современное понятие «адаптивные модификации» соответствует понятию «определенной изменчивости», которое ввел в науку Чарльз Дарвин.

Найдите отличия растений одуванчика, выросшего в горах и на лугу. Что нового вы узнали? О какой генетической закономерности говорится в тексте? А что нужно ещё узнать, для того чтобы применить ваши новые знания? Сформулируйте ваши предположения в виде задач (через действие: изучить, выявить, узнать, и т.д.).

РУУД планирование

Способ формирования: лабораторная работа

Этап урока: Освоение новых знаний на основе алгоритма деятельности при выполнении учебных действий

Форма организации деятельности: парная

Задание: выполните лабораторную работу: «Построение вариационного ряда и кривой длины листьев комнатных растений».

Используются любые комнатные растения, например, колеус, традесканция, фикус и др.

1. Измерьте длину 30 листьев (см).

2. Постройте вариационный ряд, где V (см) – длина семян, P (шт) – частота встречаемости.

Таблица 1

V (см)						
P (шт)						

3. Постройте вариационную кривую, для этого на оси Y отложите длину семян V (см), а на оси X – частоту встречаемости P (шт).

Найдите закономерности модификационной изменчивости и сделайте выводы.

РУУД контроль

Способ формирования: найди предложения с ошибками

Этап урока: само-/взаимопроверка уровня новых знаний и сформированности видов учебных действий

Форма организации деятельности: индивидуальная/парная

Задание: ниже представлены предложения, касающиеся сегодняшней темы урока. В некоторых из них содержится ошибка, найди ее и запиши правильный ответ.

1. Модификационный вид изменчивости Чарльз Дарвин назвал «определенной».

2. Модификационная изменчивость – изменения в организме, связанные с изменением генотипа.

3. Модификации носят, в большинстве случаев, адаптивный характер.

4. Норма реакции – это предел приспособительных реакций организмов.

5. Единичный показатель соотношения двух факторов в вариационном ряду называется мутация.

6. Среднее значение признака встречается реже, а вариации, значительно отличающиеся от него, – значительно чаще.

Данные задания выступили и в качестве средства оценки уровня сформированности регулятивных УУД. Для этого была принята следующая шкала оценивания:

2 балла – задание выполнено верно, предметных и логических ошибок нет. Уровень сформированности РУУД достаточный.

1 балл – имеются 1 предметная и/или логическая ошибка, но задание выполнено верно. РУУД находится на этапе формирования и требует дальнейшего развития.

0 баллов – имеются несколько ошибок, задание выполнено неверно. РУУД не сформировано.

Для проверки результативности использования разработанной нами системы заданий был проведён вертикальный педагогический эксперимент на базе параллели 9-х классов бюджетного общеобразовательного учреждения города Омска «Гимназия №43» с охватом 69 человек. Педагогический эксперимент состоял из двух этапов: начального и конечного. Оценка начальной сформированности РУУД проводилась до начала педагогического воздействия в начале 2020/2021 учебного года. Далее в течение учебного года обучение происходило с использованием разработанной системы заданий на уроках химии и биологии. В конце учебного года вновь проводились контрольные срезы для оценки конечной сформированности РУУД.

Далее нами было проведено сравнение результатов, полученных на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента по каждому РУУД. Результаты педагогического эксперимента в курсе химии представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты начального и конечного этапов педагогического эксперимента (Химия, 9 класс)

Регулятивное УУД	Начальный этап (кол-во чел.)			Конечный этап (кол-во чел.)		
	2 балла	1 балл	0 баллов	2 балла	1 балл	0 баллов
Целеполагание	15	45	9	33	33	3
Планирование	42	21	6	51	18	0
Контроль	15	51	3	27	42	0

Результаты педагогического эксперимента в курсе биологии представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты начального и конечного этапов педагогического эксперимента (Биология, 9 класс)

Регулятивное УУД	Начальный этап (кол-во чел.)			Конечный этап (кол-во чел.)		
	2 балла	1 балл	0 баллов	2 балла	1 балл	0 баллов
Целеполагание	13	46	10	30	34	5
Планирование	40	20	9	49	20	0
Контроль	17	48	4	30	39	0

Полученные данные свидетельствуют о том, что у обучающихся к моменту педагогического воздействия лучше всего сформировано РУУД планирование. Проведённый педагогический эксперимент показал, что использование разработанной нами системы заданий при обучении химии и биологии в 9 классе способствует развитию РУУД целеполагания, планирования и контроля. Достоверность различий, полученных на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента, подтверждена статистической обработкой по критерию Вилкоксона [9]. Полагаем, что отобранные нами типы заданий могут быть использованы и в других дисциплинах естественнонаучного цикла.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104 – 110.
4. Беловолова Е.А. Формирование универсальных учебных действий. 5-9 классы: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2014. 222 с.
5. Драчева Е.Ю. Организационно-педагогические условия формирования регулятивных универсальных учебных действий, в процессе естественнонаучного образования по индивидуальным учебным планам // Профильная школа. 2016. № 1. С. 48 – 56.
6. Картунов Г.М., Боровских Т.А. Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся // Химия в школе. 2019. № 1. С. 30.
7. Корягин Д.А. Проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках биологии // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. МАНО. 2015. № 2. С. 32 – 37.
8. Котова Н.С. Организация самостоятельной работы учащихся на уроках химии как условие формирования регулятивных УУД // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 3 (4). [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24926815> (дата обращения: 27.07.2021)
9. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
10. Тимофеев А.Н. Система универсальных учебных действий школьников в процессе изучения дисциплин естественного цикла // Педагогика. 2019. № 9. С. 51 – 57.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

References

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. i dr. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya. Pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2010. 159 s.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya. Pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2008. 151 s.
3. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Molchanov S.V., Salmina N.G. Proektirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v starshej shkole. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2011. № 1 (5). S. 104 – 110.
4. Belovolova E.A. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij. 5-9 klassy: metodicheskoe posobie. M.: Ventana-Graf, 2014. 222 s.
5. Dracheva E.YU. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya regulativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij, v processe estestvennonauchnogo obrazovaniya po individual'nym uchebnym planam. Profil'naya shkola. 2016. № 1. S. 48 – 56.
6. Kortunov G.M., Borovskih T.A. Razvitie samoregulyacii uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya. Himiya v shkole. 2019. № 1. S. 30.
7. Koryagin D.A. Problemy formirovaniya regulativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah biologii. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka: nauchno-metodicheskij zhurnal. MANO. 2015. № 2. S. 32 – 37.
8. Kotova N.S. Organizaciya samostoyatel'noj raboty uchashchihsya na urokah himii kak uslovie formirovaniya regulativnyh UUD. Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika. 2015. № 3 (4). [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24926815> (data obrashcheniya: 27.07.2021)
9. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah. M.: MZ-Press, 2004. 67 s.
10. Timofeev A.N. Sistema universal'nyh uchebnyh dejstvij shkol'nikov v processe izucheniya disciplin estestvennogo cikla. Pedagogika. 2019. № 9. S. 51 – 57.
11. Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya. Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya; pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s.

*Makarova N.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Samoylova G.V., Candidate of Biological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,*

**DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF TASKS FOR THE FORMATION
OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN
CHEMISTRY AND BIOLOGY LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract: the article considers the possibilities of using the task system for the formation and diagnosis of regulatory universal educational actions (RUEA) in chemistry and biology lessons in the 9th grade. The authors developed a system of tasks for the formation of goal-setting, planning and control RUEA, which are interrelated and are found in each lesson. It is shown that each of the types of RUEA is implemented at a certain stage of the lesson. The authors selected the types of tasks and techniques that can be used to form the declared RUEA, showed examples of developed tasks for specific topics of the chemistry and biology course of the 9th grade. The results of the vertical pedagogical experiment conducted in the 2020/2021 academic year are presented. The pedagogical influence was carried out throughout the entire academic year. The assessment of the formation of each RUEA was carried out using the developed tasks on a three-point scale. A comparison of the results obtained at the initial and final stages of the pedagogical experiment indicates that when using the task system developed by the authors, there is a development of goal-setting, planning and control RUEA in chemistry and biology courses. The reliability of the obtained results was confirmed by statistical processing using the Wilcoxon criterion. According to the authors, the types of tasks and techniques selected during the study can be used in other disciplines of the natural science cycle.

The article is addressed to school teachers of chemistry and biology and teachers of methods of teaching chemistry and biology at pedagogical universities.

Keywords: regulatory universal educational actions, unconscious, planning, control, school course chemistry, biology school course, task system

*Тетина С.В., кандидат педагогических наук,
Гутрова Ю.В., кандидат педагогических наук,
Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования*

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ

Аннотация: муниципальные методические службы (далее ММС) созданы для организации и координации методической работы на местах. Деятельность ММС направлена на повышение качества образования посредством создания единого научно-методического и информационного пространства. В своей работе ММС руководствуются законами и иными нормативными актами Российской Федерации, Министерства Просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, региональными службами в системе образования. Целью ММС является обеспечение роста профессиональной компетентности педагогов и руководства образовательных организаций, а также оказание методической поддержки в освоении и внедрении новых методов обучения и воспитания. Основными задачами ММС являются: организация работы консультационных центров для всех участников образовательного процесса, функционирование современных информационно-библиотечных центров, сопровождение педагогов в их профессиональном росте, создание системы наставничества, обеспечение развития сетевого и кластерного взаимодействия, выявление и распространение лучших педагогических практик и многое другое. Однако для реализации муниципальной образовательной политики, национальных проектов в сфере образования требуются не только компетентные работники методических служб, но и сами педагоги, заинтересованные в качестве образовательной деятельности. В статье представлена система работы муниципальных методических служб Челябинской области. Оператором методической работы в регионе является Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: методическая работа, сетевое взаимодействие, педагогический работник, методическая деятельность, профессиональное мастерство, муниципальная методическая служба

В Челябинской области создана и функционирует система методической работы муниципальных методических служб (ММС). Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования определён организацией, ответственной за обеспечение выполнения показателей деятельности областной образовательной системы по управлению качеством образования и в части организации методической работы, в том числе в оказании содействия муниципальным методическим службам. Форма организации работы муниципальных методических служб определена как проектный офис, задача которых координировать и поддерживать педагогических работников Челябинской области.

В России каждый год снижается количество учителей при увеличении численности обучающихся. Исследователи Skyeng проанализировали открытые статистические данные и сделали на основании полученных показателей вывод, что к 2023 году на одну тысячу обучающихся станет 78 учителей [3]. Рассуждая и выявляя причины сложившейся ситуации, отметим тот факт, что материальная сторона вопроса далеко не единственная. Данные нашего пилотного исследования свидетельствуют о следующем: 72% учителей со стажем работы 1-2 года испытывают затруднения в подготовке урока в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО). Молодые специалисты в анкетах указывают, что на подготовку одного урока тратят по 2-3 часа. Наблюдения и анализ уроков молодых специалистов позволили выделить ряд основных профессиональных дефицитов: 83% – в организации урока используют доминирующую фронтальную форму работы; 94% – применяют индивидуальную форму работы с обучающимися только при организации ответа обучающегося у доски, при этом теряют контроль и контакт с остальными обучающимися; 72% – во время проведения урока полностью привязаны к составленному конспекту (закрываются конспектом от обучающихся, испытывают страх отступить от намеченного плана, поставленного вопроса), что полностью нарушает принцип «следование за обучающимся» (за познавательной потребностью, интересов обучающегося); 84% – не ощущают временные интервалы урока, неоправданно теряют время на организационном этапе урока, актуализации знаний обучающихся, в результате недостаточно внимания уделяют рефлексии, подведению итогов; 76% – не используют принцип деятельностного подхода в обучении, прописанного во ФГОС ОО, берут инициативу в свои руки, при этом в теоретическом плане молодые учителя грамотно определяют цели и задачи системно-деятельностного подхода в образовании, но не реализуют его на практике; 86% – не проявляют педагогиче-

ского творчества, не владеют разнообразием педагогических технологий; 71% – в проведении уроков отсутствует разнообразие, вариативность.

Приведенные результаты нашего исследования позволяют говорить об имеющихся профессиональных дефицитах в области методической деятельности учителя. Отметим, что в большинстве случаев, молодые специалисты, не получившие методической помощи на должном профессиональном уровне, принимают решение уйти из профессии, объясняя данный факт: «загруженностью, не хватает времени на реализацию личных интересов – 69%, информационная перегрузка – 61%, сложности в построении профессиональной коммуникации с администрацией – 59%».

Решений для создавшейся ситуации в образовании несколько. Во-первых, в национальном проекте «Образование» есть отдельный большой федеральный проект, который называется «Учитель будущего», он направлен на развитие профессиональных компетенций учителей, создание действенной системы стимулирования, профессионального роста руководящих, педагогических кадров всей системы российского образования. В соответствии с этим проектом к 2024 году во всех регионах страны будут созданы центры, в которых любой педагог сможет определить свои профессиональные дефициты и разработать индивидуальную образовательную траекторию непрерывного повышения квалификации. Во-вторых, большой вклад в развитие профессиональной методической компетентности молодых специалистов выполняет система методической деятельности образования. Глобальная цель методической деятельности – это оказание реальной персонифицированной помощи учителям различных категорий и содействие комплексному развитию образовательной организации. Такая система должна учитывать все изменения, происходящие в образовательной сфере и общественной жизни, и в тоже время обеспечивать формирование у учителей внутренней профессиональной мотивации личностного роста, успешности и уверенности в профессиональной деятельности через непрерывность образования, разрешение профессиональных противоречий, соответствие требованиям быстроменяющегося мира.

В педагогике понятие «методическая система» трактуется с позиции различных подходов, например, Л.В. Занков [6, с. 47-52] представил дидактические принципы, лежащие в основе организации образовательной системы (дидактический подход); Г.И. Саранцев [11, с.10] определил специфику методической системы через развитие и саморазвитие личности (личностно-ориентированный подход) и другие. Разделяем позиции исследователей функционального подхода к рассмотрению методической системы А.М. Пышкало [10], Н.В. Кузьминой [8], А.И. Архангельского [1], которые подчеркивают, что структура, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства. Все составляющие методической системы обучения выступают в столь тесной взаимосвязи, что всякое изменение одного из них влечет за собой изменение других составляющих и всей системы в целом. Кроме того, для нашего понимания дефиниции близок деятельностный подход, так Загвязинский В.И. [5, с. 95] указывает «...любые образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, ее чаще называют методической...» иначе такая система приобретает формат педагогической технологии. Под системой методической деятельности нами понимается упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, средств, организационных форм, ориентированных на мотивационно-потребностную сферу личности педагога, обеспечивающая взаимодействие педагога и обучающихся на основе системно-деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, и учитывающая настоящий контекст развития общества и образования.

С целью повышения качества образования и формирования стабильного кадрового потенциала в образовательных организациях Челябинской области разработана и апробирована модель системы методической работы. Нормативными основаниями функционирования системы методической работы в образовательных организациях Челябинской области выступают законы и иные нормативные акты Российской Федерации, Министерства Просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, а также региональные документы. В рамках национального проекта «Образование» на территории Челябинской области функционирует муниципальные методические службы для оказания методической помощи педагогам (Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 29.01.2021 №017249 «Об утверждении модели методической работы в системе образования Челябинской области и мониторинга ее эффективности»). В вышеобозначенном документе модель методической работы представляет собой трёхуровневую систему, компоненты которой направлены на оказание превентивной методической помощи работникам образования.

Дадим краткое содержание компонентов системы методической работы:

- региональный уровень: учебно-методические объединения в системе общего образования Челябинской области; центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов; центры непрерывного

повышения профессионального мастерства и квалификации педагогов; центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников; центр выявления и поддержки одаренных детей Челябинской области; федеральные/региональные инновационные площадки; ресурсные центры по вопросам инклюзивного образования; предметные лаборатории; образовательные организации дополнительного профессионального образования (ГБУ ДПО ЧИППКРО, ГБУ ДПО РЦОКИО, ГБУ ДПО ЧИРПО); организации негосударственного сектора; сетевые профессиональные сообщества и профессиональные объединения педагогов, в том числе молодых (сетевая школа консультантов по вопросам достижения, клуб молодых педагогов Челябинской области); профессионально-общественные и экспертные сообщества (экспертный совет по апробации и распространению моделей управления качеством образования в общеобразовательных организациях с низкими результатами общего образования и в общеобразовательных организациях, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях); конкурсы профессионального педагогического мастерства; методические направления деятельности и ресурсы Челябинской областной организации профсоюзов работников народного образования и науки РФ;

- муниципальный уровень: муниципальные методические службы; муниципальные инновационные площадки, муниципальные ресурсные центры; Точки роста; IT – клубы; Кванториумы, образовательные технопарки, районные/городские методические объединения педагогических работников; методические направления деятельности и ресурсы местных организаций профсоюза образования;

- институциональный уровень: школьные методические объединения педагогических работников.

Ведущей деятельностью региональной методической службы (МС) является проектная деятельность, субъектами которой являются специалисты органов местного самоуправления, осуществляемых управление в сфере образования, специалисты методических служб, педагоги и руководители образовательных организаций (дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, образовательные организации дополнительного образования, профессиональные образовательные организации и заинтересованные лица). Методическая служба определяет и координирует использование ресурсов образовательных организаций, работающих в режиме инновационных площадок, предметных лабораторий, ресурсных центров по вопросам инклюзивного образования. Таким образом, реализуется процесс наставничества в образовательной сфере, когда более опытный педагог делится уникальными профессиональными знаниями с молодым специалистом или учителем, имеющим затруднения в методической деятельности. Обратим внимание на то, что опыт не определяется ни возрастом, ни стажем работника образования. На наш взгляд, важным положением является наличие профессиональных дефицитов и желание педагога сбалансировать профессиональные знания для решения стратегических задач. Функция «командного наставничества», реализуемая через систему муниципальных методических служб, представляет собой универсальную технологию передачи знаний, формирования профессиональных компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимодополняющее общение, основанное на открытости, доверии и принятии коллег. Данная функция призвана максимально раскрыть профессионально-личностный потенциал педагога и продемонстрировать каждому участнику образовательного процесса возможность решения сложных профессиональных ситуаций. Наставник, выступающий в роли тьютора, создаёт условия для поддержки педагогического работника, терпимо относится к неудачам подопечного и объясняет причины, содействует в анализе происходящих ситуаций, находит позитивные моменты и опираясь на профессиональные знания оказывает содействие и помощь. В круг профессиональных компетенций наставника должны входить умения развивать, в курирующих им педагогах, профессиональную наблюдательность, мотивировать их к извлечению удачного практического опыта других специалистов из области образования.

Психологи, изучающие закономерности успеха и сохранения профессиональной мотивации личности, считают, что неудача редко бывает результатом случайного стечения обстоятельств. Ее причины, как правило, связаны с личностными особенностями, такими как: низкий уровень мотивации, игнорирование объективных условий и действий, недостаточная компетентность, необоснованный оптимизм в принятии решений. Наставник может помочь в формировании конструктивной реакции на профессиональную неудачу: разбивать конечную цель на подцели, расширить временной период достижения цели, совершенствовать средства ее достижения, привлекать дополнительные ресурсы, действовать более гибко. Отдельно следует выделить работу, проводимую методическими службами с молодыми педагогами. Профессиональная адаптация педагогов детерминирована многочисленными факторами, влияющими на их успешную деятельность. Под профессиональной адаптацией педагога, разделяя взгляды Щербакова А.И., Мудрика А.В. [13], понимаем процесс приспособления специалиста к условиям педагогической деятельности. Несомненно, важную роль в профессиональной адаптации, по мнению Сластенина В.А. и Каширина В.П. [12] определяют внешние факторы, такие как особенности содержания, цели, своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность специалиста. Именно поэтому для молодых пе-

дагогов создана возможность участия в значительном количестве профессиональных конкурсов. В Челябинской области функционирует «Клуб молодых педагогов», задачами которого являются оказание социальной поддержки и обеспечение профессионального роста молодых педагогов. Система работы муниципальных методических служб в рамках мероприятий по повышению качества работы школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, представлен сетевой ресурс «Методическое объединение педагогических работников по совершенствованию технологий обучения». Сформировано сообщество педагогических работников, заинтересованных в совершенствовании своих профессиональных компетенций в части применения педагогических технологий обучения и воспитания различных категорий обучающихся. Цель педагогического сообщества – оказать организационно-методическую помощь в преодолении неравенства школ путем разработки специальных программ по переводу школы в эффективный режим работы, осуществление постоянного консультирования по вопросам внедрения программ эффективного функционирования образовательной организации. Данный ресурс создает условия для обмена профессиональными знаниями между педагогами в рамках методических объединений: методическое объединение педагогов по освоению технологий формирования гибких компетенций у обучающихся; методическое объединение педагогов, осваивающих технологии педагогической деятельности с низко мотивированными и слабоуспевающими обучающимися; методическое объединение педагогов, осваивающих технологии педагогического взаимодействия со «сложным» контингентом обучающихся. Взаимодействие в сетевом сообществе способствует повышению социально-психологической культуры педагогов, совершенствованию специальных умений и навыков, ознакомлению с достижениями педагогической науки и практики, развитию профессиональных метакомпетенций. Понятие «сеть» появилось в образовательной практике в 70 - 80 годах прошлого столетия. Метод « сетевого планирования » был заимствован из экономической науки и перенесён в практическую педагогику. В конце 90-х годов прошлого века Ю.А. Конаржевский [7] описал метод сетевого взаимодействия. В это же время идея сетевого взаимодействия появилась в педагогической практике и вошла в педагогическую науку в виде термина «сетевое взаимодействие». Несомненная заслуга принадлежит А.И. Адамскому [1], и созданная им образовательная сеть «Эврика» рассматривается как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющие друг другу собственные образовательные ресурсы.

Кадровый анализ участников сетевых профессиональных сообществ педагогов показал, что активными участниками являются учителя первой и высшей квалификационной категории, победители различных конкурсов, что позволяет выстроить модель тьюторства в сети, которая включает в себя презентации опыта работы, различные мастер-классы, форумы с обсуждением неоднозначных вопросов, экспертизу материалов коллег. Важным аспектом, определяемым профессиональный рост учителей являются добровольность участия, а следовательно высокий уровень ответственности за свои действия, быстрое реагирование на запрос участника сообщества, представление субъективного опыта профессиональной деятельности и возможность получения объективной, многоаспектной обратной связи.

Таким образом, в основе сетевого профессионального общения педагогов заложено предоставление возможностей для учителей устанавливать внутренние контакты и налаживать диалогическое взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей практической работы. Согласно концепции М. Вебера [2], основу совместной деятельности составляет желание вместе что-то сделать, обсудить, помочь друг другу, согласовать свои действия. Именно в рамках этой потребности и организуется ценностно-ориентационное единство сообщества, которое составляет основу общения между членами группы и всех феноменов межличностных отношений.

Главная особенность модели заключается в принципе «не навязывание», ухода от обилия методических мероприятий. Ведущая роль принадлежит самообразованию педагогов через осознание и принятие профессиональных дефицитов. Суть методической службы заключается в создании педагогических условий, при которых каждый педагог в соответствии со своими запросами и потребностями составляет программу собственного обучения (индивидуальный план), и, согласно плану, выстраивает для себя индивидуальный маршрут, который включает изучение литературы, посещение семинаров, практикумов, вебинаров, участие в тренингах, конференциях, мастер-классах и т.д.

С 2020 года на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» функционирует Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ориентированный на оказание превентивной помощи работникам областной образовательной системы. Методическая работа Центра связана с деятельностью профессиональных ассоциаций, с использованием форматов постоянного обмена знаниями и лучшими практиками в процессе организации тренингов, обучающих семинаров для руководящих и педагогических работников областной образовательной системы. На оснащенной необходимыми кадровыми и техническими ресурсами (проектные

зоны, зоны коворкинга) базе Центра могут реализовать индивидуальные программы повышения профессионального мастерства педагогические работники.

Центр организован для внедрения инновационных форматов реализации дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих непрерывное повышение профессиональных компетентностей (правовой, предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной и др.) руководящих и педагогических работников образовательных организаций Челябинской области. А также:

- для реализации технологий горизонтального обучения руководящих и педагогических работников образовательных организаций Челябинской области с использованием ресурсов сетевых педагогических сообществ;

- развития сетевого взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность;

- создания системы тьюторства, обеспечивающей сопровождение педагогических работников образовательных организаций Челябинской области в ходе разработки и реализации ими индивидуальных программ повышения профессионального мастерства (персонифицированных программ повышения квалификации).

Подводя итог, смело можно заявить, что для выполнения всех задач, стоящих перед муниципальными методическими службами Челябинской области, будут непременно решены при содействии института и его профессорско-преподавательского состава, готового прийти на помощь в вопросах «мотивации педагогов, их обучения и методического сопровождения» [4, с. 98-99].

Литература

1. Архангельский А.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 367 с.
2. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайдено. М.: Прогресс, 1990. 808 с. (Социологич. мысль Запада)
3. Газета Коммерсантъ № 201 (6922) от 02.11.2020 <https://www.kommersant.ru/doc/4557441> (дата обращения: 20 июля 2021 г.)
4. Журба Н.Н., Семиздралова О.А., Щербаков А.В. Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. 2021. № 1 (46). С. 96 – 107.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. 3-е изд, дополн. М.: Дом педагогики 1999. С. 608
7. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000. 224 с.
8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.
9. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / Под ред. А.И. Адамского. М.: Эврика, 2006. 185 с.
10. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед.наук. М.: Академия пед.наук СССР, 1975. 60 с.
11. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике. Саранск, 2001. 144 с.
12. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.
13. Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // В кн.: Петровский, А.В. (ред.). Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1979. С. 259 – 284.

References

1. Arhangel'skij A.I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody. M.: Vysshaya shkola, 1980. 367 s.
2. Veber M. Izbrannye proizvedeniya: per. s nem. Sost., obshch. red. i poslesl. YU.N. Davydova; Predisl. P.P. Gajdenko. M.: Progress, 1990. 808 s. (Sociologich. mysl' Zapada)
3. Gazeta Kommersant" № 201 (6922) ot 02.11.2020 <https://www.kommersant.ru/doc/4557441> (data obrashcheniya: 20 iyulya 2021 g.)
4. ZHurba N.N., Semizdralova O.A., SHCHerbakov A.V. Gotovnost' klassnyh rukovoditelej k realizacii sobytijnogo podhoda v vospitatel'noj deyatel'nosti. Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov: nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2021. № 1 (46). S. 96 – 107.

5. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya. M.: Akademiya, 2001. 192 s.
6. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. 3-e izd, dopoln. M.: Dom pedagogiki 1999. S. 608
7. Konarzhevskij YU.A. Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie. M., 2000. 224 s.
8. Kuz'mina N.V. Ponyatie «pedagogicheskoy sistemy» i kriterii eyo ocenki. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / pod red. N.V. Kuz'minoy. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. S. 11.
9. Organizatsiya setevogo vzaimodejstviya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij, vnedryayushchih innovatsionnye obrazovatel'nye programmy, prinyimayushchih uchastie v konkurse na gosudarstvennuyu podderzhku. Pod red. A.I. Adamskogo. M.: Evrika, 2006. 185 s.
10. Pyshkalo A.M. Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii v nachal'noj shkole: Avtorskij doklad po monografii «Metodika obucheniya elementam geometrii v nachal'nyh klassah», predstavlennoj na soiskanie ... d-ra ped.nauk. M.: Akademiya ped.nauk SSSR, 1975. 60 s.
11. Sarancev G.I. Metodologiya i metodika obucheniya matematike. Saransk, 2001. 144 s.
12. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psihologiya i pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. 480 s.
13. SHCHerbakov A.I., Mudrik A.V. Psihologiya uchitelya. V kn.: Petrovskij, A.V. (red.). Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya. M.: Prosveshchenie, 1979. S. 259 – 284.

*Tetina S.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Gutrova Yu.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Chelyabinsk Institute of Retraining and
Improvement of Professional Skills of Educators*

ORGANIZATION OF METHODOICAL WORK IN THE MUNICIPALITY IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION AND REALIZATION SYSTEM OF METHODOICAL SERVICES

Abstract: municipal methodological services (MMS) were created to organize and coordinate methodological work in the field. MMS activities are aimed at improving the quality of education through the creation of a unified scientific, methodological and information space. In their work, MMS are guided by the laws and other regulations of the Russian Federation, the Ministry of Education of the Russian Federation, the Federal Service for Supervision of Education and Science, the regional services in the education system. The purpose of MMS is to ensure the growth of professional competence of teachers and management of educational organizations, as well as to provide methodological support in the development and implementation of new methods of teaching and education. The main objectives of MMS are the organization of advisory centers for all participants in the educational process, the functioning of modern information and library centers, supporting teachers in their professional development, creating a mentoring system, ensuring the development of network and cluster cooperation, identifying, and disseminating best teaching practices and much more. However, the implementation of municipal educational policy, national projects in the field of education requires not only competent employees of the methodological services, but also teachers themselves, interested in the quality of educational activities. The article presents the system of municipal methodological services of the Chelyabinsk region. The operator of methodological work in the region is Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skills of Educators.

Keywords: methodological work, networking, teacher, methodological activities, professional skills, municipal methodical service

*Кононова О.А., кандидат сельскохозяйственных наук,
Зарубина Р.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Саенко Н.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова, филиал Ростовского
государственного экономического университета (РИНХ)*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ИГР В ИЗУЧЕНИИ ПДД

Аннотация: в статье изучен вопрос нестандартного обучения школьников разных возрастов при помощи игровых технологий. Определяется его актуальность для современной педагогики. Определены специфические причины неэффективности усвоения школьного материала учащимися. Автор обобщенно дает краткую характеристику психологических особенностей подросткового возраста. Акцентируется внимание на неформальность общения между учениками при разновозрастном сближении. Для исследовательской работы, авторами была придумана игра «Веселый светофор», которая содержала в себе активные физические упражнения для развития быстроты реакций и вопросы для закрепления полученных знаний по ПДД. Для уточнения начальных знаний подростков сначала был проведен тест по ПДД в 5, 6, 7 и 8 классах, которые подтверждают актуальность своими очень низкими результатами (например, в ответах учеников 5 и 6 классов, 38 ребят из 50 разбираются в ПДД менее чем на 40%). После проведения серии игр в течении 5 дней, автором сделано повторное тестирование, которым подтверждается эффективность проделанной работы. В статье представлены полученные данные. Увеличение отличных знаний прослеживается во всех возрастных категориях: с 2 учеников до 16 в 5, с 5 до 17 в 6, с 10 до 23 в 7, с 15 до 22 в 8 и с 5 до 27 в 9 классах. Автором доказано, что проделанная работа повысила мотивацию к учению, способствовала социальному развитию детей. Полученные результаты могут быть интересны работникам в сфере образования.

Ключевые слова: разновозрастное обучение, игровые технологии, тестирование, правила дорожного движения, учащиеся, внимание, интерес, неформальное общение, взаимопомощь, возрастные особенности, младшее и старшее поколение

Вопрос обучения детей безопасному поведению на проезжей части весьма сложен, многогранен и особенно актуален. Старшему поколению, в частности, родителям и педагогам необходимо не просто научить правилам, но и объяснить, к чему может привести пренебрежительное отношение к законам дороги, воспитать уважение к водителям, транспортным средствам и таким же пешеходам как сами.

В современном обществе за последние десятилетия изменилось количество транспортных средств на дорогах в несколько раз. Вместе с ростом автомобилей увеличилось и разнообразие правил поведения на проезжей части, как для пешеходов, так и для водителей. Для того, чтоб не допустить и предотвратить возможные аварии нужно чтобы пешеходы и водители были грамотными личностями в вопросах дорожного движения. На школу и педагогический коллектив ложится огромная ответственность по обучению молодого поколения культуре безопасной жизнедеятельности.

Необходимыми качествами такой личности это: дисциплинированность, сдержанность, эмоционально уравновешенная. Вместе с тем эта личность должна уметь в критической ситуации мыслить и быстро реагировать на опасности. Другими словами, все участники транспортного процесса должны суметь правильно применить полученные знания на практике, теорию внедрить в реальное время. Естественно, путь к такой личности лежит через получение необходимых знаний.

Многочисленные исследования ученых показывают, что на сегодняшний день для обучения детей как правильно и безопасно вести себя на дороге нет единых требований. Учебных часов, которые выделены в курсе ОБЖ на изучение ПДД зачастую недостаточно. Обратим внимание, что: с 1 по 4 класс ПДД изучаются в рамках предмета «Окружающий мир»; в 5-9 классах изучение ПДД включено в программу курса «Основы безопасности жизнедеятельности». А данный учебный предмет по федеральному компоненту образования является обязательным только в 8 классе (когда изучают тему «Правила обеспечения безопасности дорожного движения»). И даже здесь в рамках предмета ОБЖ отводится только 2 часа. Необходимо заметить, что во многих школах нашей страны все еще применяется устаревшее оборудование и раритетные наглядные пособия. Беседы, проводимые на различных внеклассных мероприятиях носят, зачастую, эпизодный характер, проводятся перед отдыхом на каникулах. Такие недостатки в обучении ПДД прибавляют актуальности данному вопросу.

Ежегодно осенью и весной во многих школах проводят дни, недели безопасности на дорогах, в каждом классе проводят различные мероприятия, чтоб научить младших и напомнить более взрослым как правиль-

но и главное безопасно стать участником транспортного процесса. Конечно, от всех проведенных уроков, классных часов и бесед школьники черпают знания, но не всегда это эффективно, выйдя из школы, они тут же забывают о безопасности на дороге.

Для того, чтобы наш эксперимент стал максимально плодотворный, мы подробно изучили работы современных педагогов. Обзор литературных данных позволил нам выделить несколько специфических причин неэффективности усвоения материала учащимися. Как утверждает М.Г. Ермолаева «есть две группы причин нежелания учиться: первая это негативные факторы, действующие на ученика (...перегрузка, психологический дискомфорт, не интересность и как следствие – отсутствие внимания, монотонность, однообразие учебного действия, неочевидность результата) и вторая группа это недостаток положительных факторов (интересность учебного материала, психологический комфорт, разнообразие действий как возможность самореализации ребят с самыми различными способностями, конкретность и очевидность конечного результата» [3].

Все эти нежелательные факторы учебного процесса и их проявление необходимо снизить до минимальной отметки. На помощь нам придут современные образовательные технологии. В научной литературе представлено несколько подходов к классификации педагогических технологий. Одной из них и самой подходящей к нашему исследованию является классификация Н.В. Бородовой и А.А. Реан. Эти авторы выделили классификацию из 5-ти «видов образовательных технологий: задачные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые» [5].

В энциклопедическом словаре по педагогике «игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [6].

Для увеличения внимания и интереса к игре необходимо заинтересовать ребят. Организованное общение во время игры имеет большое воспитательное значение. В работе «Концептуальные основы становления системы разновозрастного обучения в современной школе» ученые Бушмакина А.А., Буркова Т.И., Буркова Л.П., Кравцов А.О. подчеркивают неформальность общения при разновозрастном сближении – «... очень важно, чтобы взаимодействие сохраняло черты неформального общения. Именно в процессе неформального общения создается возможность для понимания внутреннего состояния партнера, вхождения в его состояние, учета своеобразия общающихся личностей. Такое общение расширяет общий кругозор человека, влияет на развитие эмоциональной сферы, воли, умения оценивать себя и других, формирует необходимые качества для успешного общения с другими, способствует развитию психических образований и т.д.» [2].

А Болотова А.К. и Молчанова О.Н. в своей работе подчеркивают значимость естественного общения: «Чаше всего, общение происходит между людьми разного возраста. Эта наиболее естественные условия жизнедеятельности (семья, компания друзей, общественный транспорт и т.д.). Поэтому необходимо создать максимально естественную среду для общения и на помощь может прийти разновозрастное обучение. Под разновозрастным сотрудничеством понимается организация совместной деятельности между непараллельными классами, направленную на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста образовательных и воспитательных задач» [1].

Конечно, для реализации нашей работы необходимо учитывать возраст учеников и их возрастные особенности. Игра, которую мы собирались проводить, затрагивает средний школьный возраст или подростковый. Различные специалисты ограничили этот возраст от 12 до 15 лет. Здесь можно сказать, что маленький человек уже не в детстве, но еще не вступил в возраст юности. Обычно эту возрастную категорию характеризуют неустойчивым характером, что в свою очередь тянет за собой массу разнообразных трудностей и всевозможных противоречий. Но этот возраст имеет хорошую особенность – увлеченность. Увлеченность способствует активному проявлению себя во внеурочной деятельности.

Н.Э. Касаткина и Е.С. Брыксина подчеркивают, что «в этом возрасте на эмоционально-волевом фронте подросток проявляет себя бурно и страстно. На малейшую критику или замечание может последовать очень эмоционально-негативная реакция. Раздраженность, недоверие, слабость самоконтроля сопутствуют подростковому возрасту» [4].

Изучив научную литературу и исследования различных ученых, мы постарались учесть все негативные и положительные стороны системы разновозрастного обучения. Сначала нами была разработан тест с вопросами по ПДД, они немного сложны для 5, 6 и 7 классов, но вопросник мы решили сделать абсолютно одинаковым для всех учеников. Тест состоял из 40 вопросов по правилам ПДД. После проведения тестирования мы провели подсчеты и сравнили знания детей по классам (табл. 1).

Таблица 1

Результат первого тестирования					
Уровень знаний	Классы/человек				
	5/28	6/32	7/40	8/45	9/36
Низкий (до 40%)	20	18	20	20	16
Средний (до 70%)	6	8	10	10	15
Высокий (свыше 70%)	2	5	10	15	5

Самый низкий результат в ответах учеников 5 и 6 классов, 38 ребят из 50 разбираются в ПДД менее чем на 40%. Бесспорно здесь нужно учитывать, что тематика вопросов детьми этих классов изучена не в полном объеме, но и у школьников постарше ответы были не на высоком уровне. Увиденные нами результаты показывают, что полученных знаний на уроках недостаточно для снижения числа ДТП с участием детей и подростков в условиях актуальности данной проблемы.

Основной целью нашей работы было изучить влияние разновозрастных игр на уровень знаний по ПДД. Наша игра называлась «Веселый светофор» и содержала в себе активные физические упражнения для развития быстроты реакций и вопросы для закрепления полученных знаний по ПДД. Также мы хотели этой игрой вызвать здоровый эмоциональный подъем и поспособствовать сплочению, сближению играющих в разных возрастных категориях.

Заранее были приготовлены кружки (диаметром 20 см) красного, зеленого и желтого цветов. Ученики встают в одну шеренгу и повторяют упражнения, как объясняет ведущий: на один цвет приседают на корточки, на другой цвет встают как столбики, и на третий маршируют на месте. Через некоторое время, мы меняем физическое действие тесть изменяем упражнения: если все должны были присесть – то теперь стоят, когда вставали теперь – продвигаются в приседе, а марширующие продвигаются на пятках. За каждую ошибку игрок удаляется, а принимается обратно в игру при правильном ответе на вопрос.

Вопросы были совсем не сложные, но заставляли игрока задуматься. Отвечать на вопросы нужно было просто: Да – Нет. Тем не менее некоторые вопросы вызвали у ребят целый шквал попутных вопросов и споров. Например, вопрос – по тротуару человек ведет велосипед. Является ли он пешеходом? создал 10 минут споров между учениками 5-х и 8-х классов.

В первые два дня играли вяло, на вопросы отвечали часто неправильно, но с 3-го дня игры, школьники уже ждали большую перемену и старались помогать отвечать правильно на вопросы друг другу. Повторное тестирование мы провели во всех классах. Результат получился просто ошеломительный.

Таблица 2

Повторное тестирование					
Уровень знаний	Классы/человек				
	5/30	6/31	7/40	8/45	9/36
Низкий (до 40%)	2	0	2	1	0
Средний (до 70%)	10	13	15	12	9
Высокий (свыше 70%)	18	18	23	22	27

Словами мы хотели, чтоб старшие ребята начали помогать и немного переживать за младших. Из таблицы повторного тестирования можно увидеть, как выросли в хорошую, сторону знания ребят и даже 5 класс уже не отстает от 9. Чтоб увидеть на сколько повысились знания ПДД у ребят, сравним начальные высокие показатели и итоговые (рис. 1).

Здесь мы наблюдаем увеличение с 2 учеников до 16 в 5, с 5 до 17 в 6, с 10 до 23 в 7, с 15 до 22 в 8 и с 5 до 27 в 9 классах. Это все говорит о несомненной пользе игры на перемене со всеми классами не зависимо от возраста.

Эффективность нашей игры состояла в том, чтоб подростки научились правилам безопасного поведения на дороге. Научились правильно взаимодействовать с водителями технических средств, перестали бояться неожиданностей дороги. И детей и взрослых где угодно может застать чрезвычайная ситуация, поэтому мы постарались показать, что нужно суметь правильно на нее отреагировать и максимально безопасно ее обойти.

Объединение разновозрастных детей во время игры еще на первых минутах меняют эмоциональный фон. Проявляются положительные эмоции (радость, заинтересованность, азарт и др.). Мы согласны с тем, что «... у участников появляется возможность демонстрировать свои знания большему кругу людей, чем раньше (следовательно, повышается мотивация к учению вообще). Разновозрастное обучение способствует социальному развитию детей. Старшие помогают младшим в организации учебной деятельности, что оказывается особенно важным именно для тех учеников, которые по тем или иным причинам не могут реализовать себя в группе сверстников на обычном уроке» [2].

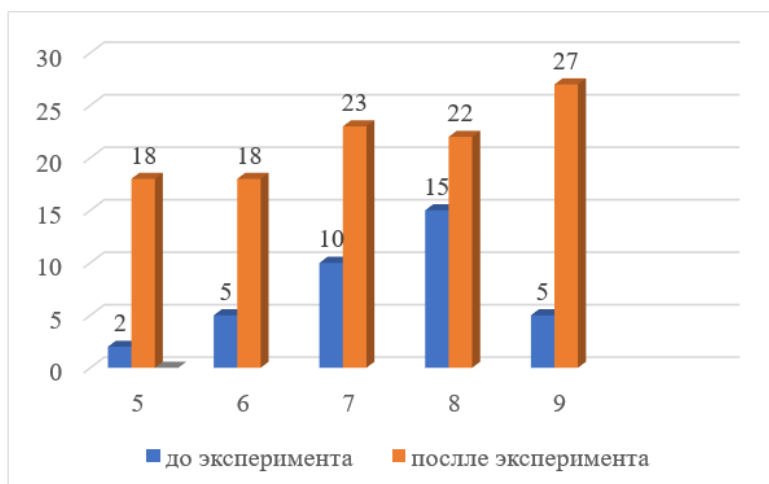


Рис. 1. Диаграмма высокого уровня знаний ПДД во всех классах

Литература

1. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.
2. Бушмакина А.А., Буркова Т.И., Буркова Л.П., Кравцов А.О. Концептуальные основы становления системы разновозрастного обучения в современной школе / Под научн. ред. А.О. Кравцова. СПб.: НОУ «Экспресс», 2012. 112 с.
3. Ермолаева М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-marina-ermolaeva/89299-sovremennyy-urok-analiz-tendencii-vozmozhnosti-uchebno-metodicheskoe-posol> (дата обращения: 23.07.2021)
4. Касаткина Н.Е., Брыксина Е.С. Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 1. № 3 (59). С. 75 – 78.
5. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий Педагогика: традиции и инновации: материалы международной заочной научной конференции. Челябинск, октябрь 2011 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/423/76423/57658?p_page=14 (дата обращения: 24.07.2021)
6. Педагогический энциклопедический словарь. Бим-Бад Б.М. М., 2002. С. 98 – 99. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms (дата обращения: 24.07.2021)

References

1. Bolotova A.K., Molchanova O.N. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya: ucheb. Posobie. Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2012. 526 s.
2. Bushmakina A.A., Burkova T.I., Burkova L.P., Kravcov A.O. Konceptual'nye osnovy stanovleniya sistemy raznovozrastnogo obucheniya v sovremennoj shkole. Pod nauchn. red. A.O. Kravcova. SPb.: NOU «Ekspress», 2012. 112 s.
3. Ermolaeva M.G. Sovremennyy urok: analiz, tendencii, vozmozhnosti: uchebno-metodicheskoe posobie [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://iknigi.net/avtor-marina-ermolaeva/89299-sovremennyy-urok-analiz-tendencii-vozmozhnosti-uchebno-metodicheskoe-posol> (data obrashcheniya: 23.07.2021)
4. Kasatkina N.E., Bryksina E.S. Vozrastnye osobennosti podrostkov i metody organizacii obrazovatel'nogo processa. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. T. 1. № 3 (59). S. 75 – 78.
5. Mihajlenko T.M. Igrovyte tekhnologii kak vid pedagogicheskikh tekhnologij Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. CHelyabinsk, oktyabr' 2011 g. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/423/76423/57658?p_page=14 (data obrashcheniya: 24.07.2021)
6. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. Bim-Bad B.M. M., 2002. S. 98 – 99. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms (data obrashcheniya: 24.07.2021)

*Kononova O.A., Candidate of Agricultural Sciences (Ph.D.),
Zarubina R.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saenko N.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Chekhov Taganrog Institute,
Branch of Rostov State University of Economics (RINH)*

EFFICIENCY OF MULTI-AGE GAMES IN LEARNING TRAFFIC RULES

Abstract: the article studied the issue of non-standard training of schoolchildren of different ages with game technologies. It is determined by its relevance for modern pedagogy. The specific causes of the ineffectiveness of the learning of school material are identified. The author summarizes the brief description of the psychological characteristics of adolescence. The attention is focused on the informality of communication between students with a multi-time convergence. For research, the authors were invented by the game "Cheerful Traffic", which contained active physical exercises to develop the speed of reactions and questions to secure the knowledge gained by traffic rules. In order to clarify the initial knowledge of adolescents, a test on traffic rules in 5, 6, 7 and 8 grades, which confirm the relevance of their very low results (for example, in the answers of students of 5 and 6 grades, 38 children of 50 disassembled in traffic rules in less than 40%). After a series of games for 5 days, the author made by re-testing, which is confirmed by the effectiveness of the work done. The article presents the data obtained. An increase in excellent knowledge is traced in all age categories: with 2 students up to 16 at 5, from 5 to 17 at 6, from 10 to 23 at 7, from 15 to 22 in 8 and from 5 to 27 in 9 grades. The author proved that the work done raised the motivation to teaching, contributed to the social development of children. The results obtained can be interesting to employees in the field of education.

Keywords: restarting, game technologies, testing, road rules, students, attention, interest, informal communication, mutual assistance, age peculiarities. junior and older generation

*Сокорутова Л.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Восточный федеральный университет*

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России, любовь к родному краю и Отечеству, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций, осознанное, уважительное отношение к другим культурам, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира – вот основные планируемые результаты, которые рекомендуются к достижению выпускников начальных классов. В этой связи учителям начальных классов следует обратить внимание на формирование общероссийской идентичности младших школьников. Общероссийская идентичность младших школьников – понимание младшими школьниками, того что они являются гражданами страны, которая носит название Россия, основанное на принятии младшими школьниками норм и ценностей российского общества, на наличии представлений о признаках, принципах и основах российского общества, о характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой, имеющее для младших школьников значимый смысл. В связи с этим, в статье особое внимание уделяется анализу системы поликультурной образовательной среды, ее содержанию и возможных процессов, на развитие которых она направлена. Делается вывод о значимости соответствующих образовательных концепций, приводятся примеры их практической реализации на территории республики.

Ключевые слова: младший школьник, общероссийская идентичность, духовные ценности, ценности российского общества, проект, поликультурное воспитание

На современном этапе развития, Республика Саха (Якутия) является одним из субъектов Дальневосточного федерального округа и выступает в качестве поликультурного региона нашей страны, так как согласно статистическим данным на территории региона проживает около 126 национальностей, что является уникальным историческим явлением. Так, из анализа статистики по анализируемому региону, суммарно в нем живет 971996 человек, а самым многочисленным народом являются якуты – 48,7% населения (порядка 466,5 тысяч человек), что представляется естественным. Затем идут русские – 353,6 человек (36,9%), эвенки – 21,1 тысяч человек (2,1%), украинцы – 20341 человек (2,1%), эвены – 15 тысяч человек (1,57%), татары – 8122 человек (0,84%), буряты – 7011 человек (0,73), киргизы – 5022 человек (0,52%), армяне – 3691 человек (0,38%), узбеки – 3332 человек (0,34%) и другие.

Наравне с разницей культур и народов необходимо отметить наличие различных конфессий, так как на территории региона можно встретить представителей 4 конфессий, а также 16 различных вероисповеданий и 150 религиозных объединений.

Однако на примере Якутии необходимо рассмотреть вопрос о том, что современные вопросы, непосредственно связанные с интеграционными процессами на территории нашей страны, вполне естественно охватывают все стороны жизни человека и общества. Формирование и дальнейшее развитие именно поликультурной личности человека приобретает особое значение в многонациональном социуме, примером которого сегодня является указанный регион. Одновременно с этим, вопросы относительно способности личности к максимально эффективному взаимодействию в рамках практической реализации ее потенциала в поликультурной среде являются более чем актуальными и в образовании по праву занимают особое место. Кроме того, определенную актуальность это приобретает в рамках практической реализации задач в сфере образования и развития в субъектах нашей страны.

Полагаем, что одним из важнейших структурных элементов поликультурного воспитания в современных образовательных учреждениях основного общего образования является такой элемент, как оптимальные педагогические условия, так как от полноты их реализации зависит успех и общая эффективность процесса по формированию поликультурной личности. К числу условий подобного рода можно отнести следующие условия.

Во-первых, формирование активно развивающейся образовательной среды, которая активно способствует личностному развитию школьника, в том числе, в рамках формирования поликультурной компетентности. Стоит отметить, что на современном этапе развития Республика Саха (Якутия) обладает широким спектром инструментов для формирования личности подобного рода, структурными элементами которого можно назвать такие элементы, как внедрение целевых программ, внедрение национально-регионального компонента, а также внедрение программ, направленных на духовно-нравственное воспитание личности. Примером является программа «История и культура народов Якутии» и некоторые иные.

Во-вторых, стоит выделить развитие у школьников необходимой для них мотивации, которая является объективной необходимостью для успеха в дальнейшем. Кроме того, мотивация необходима в целях повышения уровня их коммуникации, межличностного взаимодействия и культуры, которые на практике реализуются сразу по нескольким направлениям. В качестве одного из таких направлений выступает организация различных вариативных форм поликультурного воспитания в образовательных учреждениях, в том числе, в различных военных и патриотических клубах, фестивалях, мероприятиях. Также среди таких направлений стоит выделить реализацию инновационных форм организации поликультурного воспитания школьников. В частности, это реализация культурных маршрутов, экскурсий, внеурочная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, примером которой может являться научно-практическая конференция «Шаг в будущее» [1]. Приходим к выводу, что система образования, которая сегодня сложилась на территории данного региона, может быть оценена как система поликультурного образования, которая охватывает учебную и внеурочную деятельность и направлена на формирование поликультурной компетенции школьников. Представляется, что в регионе сформирован достаточно богатый опыт развития указанной деятельности, а содержательно он является не только многоплановым, но и весьма разнообразным.

Современная общероссийская идентичность формировалась в сложных условиях изменений привычных государственных границ, этнического состава населения, государственного устройства и социальных отношений. Поликультурная образовательная среда является той средой, которая охватывает всю территорию государства. В данном аспекте стоит упомянуть о нормативно-ценностной концепции интеграции, которая была заложена М. Вебером, так как в ней акцентировано внимание на том, что необходимостью является взаимодействие культур, а также разработка норм поведения и общих ценностей, разработка «субъективной веры» и «субъективных убеждений». Очевидно, что именно данные идеи акцентируют внимание на том, что люди должны в полной мере осознавать свою идентичность и рассматривать ее как основу интеграции в общество. Не меньшей значимостью обладает и такая идея М. Вебера, как идея объединения людей в нацию на основе наличия у них общей цели, выраженной в стремлении сформировать государство [2]. Значимость данной идеи подтверждается тем, что впоследствии она была развита Э. Геллнером. Отсюда следует, что выражение о том, что поликультурная среда является «помехой» для интеграции граждан одного государства является ошибочной.

В данном аспекте целесообразно упомянуть о таком авторе, как К. Дойч, который активно развивал коммуникативную концепцию. Согласно его идеям, увеличение разнообразия и объемов связей и контактов, равно как увеличение числа информационных обменов, существенно скрепляет все существующие и воображаемые сообщества. Очевидно, что идеи подобного рода направлены на обнаружение идентификационных стимулов, а также на осознание того, что консолидация имеет как негативный, так и позитивный характер. В связи с этим, автор указывает на необходимость обнаружения процесса идентификации, не согласиться с чем весьма затруднительно.

Также стоит отметить такого автора, как Дж. Мид, который указывал, что идентичность традиционно формируется в процессе взаимодействия лица с другими людьми. Как следствие, авторы, которые занимались структурным анализом идентичностей отмечали, что особой значимостью сегодня будет обладать социальная категоризация, исследование которой проводилось через стратегию формирования идентичностей «мы-они» [3]. Одновременно с этим, максимальное внимание и использование в социальной практике было уделено концепции межгрупповых сравнений Г. Теджфела и Дж. Тернера, а также идеям Э. Эриксона относительно динамики идентичности, так как данные идеи и концепции тесно взаимосвязаны с культурными ценностями и с идеологией, которая формируется преимущественно со стороны государства. В связи с этим нельзя не обратить внимание на то, что гражданская идентичность всегда формируется в рамках взаимоотношений по вертикали, что выражается в общении с локальными и этнокультурными сообществами. Кроме того, она формируется по горизонтали, в частности, в рамках взаимодействия с гражданами других государств, а также с другими политическими нациями. Отметим, что в данном случае идентичности всегда будут иметь когнитивный компонент, а также эмоциональный элемент, а все вместе они будут образовывать такую компоненту, как деятельностьная практика.

В целом понятие идентичности является предметом обсуждения представителей различных общественных наук. Полагаем, что на практике все виды идентичности тесно друг с другом взаимосвязаны и обусловлены. Во многом это определяется тем, что в процессе социализации личность всегда осваивает ценности и нормы определенного социума, этноса или культуры, а также определенной страны, в которой она проживает на данный момент времени. В связи с этим, в качестве важнейшей задачи государства на данном этапе выступает формирование гражданской идентичности, в том числе, у младших школьников. Полагаем, что именно качество подготовки граждан в данном аспекте выступает гарантией позитивного развития страны и ее единства, гарантом благополучия лиц, которые в этом государстве живут.

В последнее время предлагаются различные программы и тренинги по формированию общероссийской, и, в частности, гражданской идентичности. Однако представляется, что давать школьнику только сжатую информацию о его Родине, культуре и стране недостаточно. Во многом это обусловлено тем, что не меньшей значимостью обладает его познание социального мира и приобретение им личного социального опыта в рамках взаимодействия со своим народом, со своей страной, регионом и культурой. Для достижения указанной цели оптимальной является поликультурная образовательная среда, достоинства которой в полной мере раскрыты в рамках настоящего исследования. Одновременно с этим, для максимально полного понимания понятия «поликультурное образование», стоит отметить, что под указанным образованием стоит понимать процесс, который состоит в формировании условий, необходимый для формирования у личности человека установки по взаимодействию с гражданами другого этноса и другой культуры. Говоря иначе, поликультурное образование на территории нашей страны это учет в воспитании и обучении детей таких явлений, как наличие различных культур и религий, обусловленных тем, что Россия является многонациональной страной [4].

Содержание поликультурного образования условно разделяется на взаимосвязанные культурные составляющие. Во-первых, это этнокультурная составляющая, которая направлена на идентификацию человека в рамках определенной этнической группы. Во-вторых национально-территориальная составляющая, которая позволяет человеку идентифицировать себя в качестве представителя того или иного национально-территориального сообщества в рамках своей страны. В-третьих, национальная составляющая, которая направлена на идентификацию человека как представителя нации. И, наконец, в-четвертых, это мировая составляющая, которая обеспечивает включенность человека в глобальные цивилизационные процессы, а также возможности идентификации человека в качестве одного из членов мирового сообщества [5].

Можно констатировать, что в качестве условия, которое необходимо для формирования общероссийской идентичности, выступает плановое усиление воспитывающей функции образования, что представляется вполне возможным посредством внедрения ценностно-смысловой ориентации. Суть этой концепции состоит в ориентации человека, а именно, школьника, на общечеловеческие, этнокультурные и общероссийские ценности, а также на включение в содержание учебных программ и предметов соответствующих материалов, которые сформируют и закрепят данные ориентации. В качестве примера таких материалов могут выступать художественные материалы, игры, дидактические материалы и многое другое.

Приходим к выводу, что в рамках концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности человека в рамках концепции образования, рассмотренной в настоящем исследовании, активно подчеркивается как важность, так и значимость формирования общероссийской идентичности, в том числе, на основе воспитания в этнокультурных и общероссийских ценностях. Это в содержательном аспекте, а в стиле-вом, инструментальном – это воспитание основ субъектности в деятельности и жизни человека, причем речь идет о человеке самостоятельном и активном, который принимает участие не только в самореализации, но и в жизни своей страны в целом.

Приходим к выводу, что процесс формирования общероссийской идентичности младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды – многогранный, долгий процесс, который должен быть выполнен в соответствии со всеми требованиями. В школах Якутии кроме предметов, предусмотренных ФГОС НОО и ФГОС ОО, направленных на патриотическое воспитание, также существуют предметы Культура народов Республики Саха (Якутия) и Культура малочисленных народов Севера. Нами была разработана программа формирования общероссийской идентичности младших школьников во внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир», составленная на основе воспитания на этнокультурных и общероссийских ценностях с учетом культурного разнообразия Республики Саха (Якутия).

Таким образом, по результатам анализа теоретико-методической литературы по теме нашего исследования, доказано, что поликультурная образовательная среда, как национально-культурное явление нашего государства, способствует формированию общероссийской идентичности младших школьников, обучающихся в этой среде.

Литература

1. Иванова А.И. Опыт, проблемы, перспективы в формировании этнокультурной, гражданской идентичности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2017. № 7. С. 267.
2. Вебер М. Этническая идентичность в смешанных семьях // BiZ-Bote. 2010. № 2. С. 85 – 88.
3. Мид Дж.Г. Избранное: Сб. переводов / Сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев; Отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2009. С. 10.

4. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf
5. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 4. С. 47 – 50.

References

1. Ivanova A.I. Opyt, problemy, perspektivy v formirovanii etnokul'turnoj, grazhdanskoj identichnosti. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. 2017. № 7. S. 267.
2. Veber M. Etnicheskaya identichnost' v smeshannyh sem'yah. *BiZ-Bote*. 2010. № 2. S. 85 – 88.
3. Mid Dzh.G. Izbrannoe: Sb. Perevodov. Sost. i per. s angl. V.G. Nikolaev; Otv. red. D.V. Efremenko. M.: INION RAN, 2009. S. 10.
4. Konceptiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf
5. Zajceva K.P. Formirovanie kommunikativnyh sposobnostej mladshih shkol'nikov v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola plus Do i Posle*. 2011. № 4. S. 47 – 50.

*Sokorutova L.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
North-Eastern Federal University*

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF THE ALL-RUSSIAN IDENTITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract: mastering the spiritual values and culture of the multinational people of Russia, love for their native land and Fatherland, respect for their people, their culture and spiritual traditions, conscious, respectful attitude to other cultures, religions, traditions, languages, values of the peoples of Russia and the peoples of the world – these are the main planned results that are recommended for achieving primary school graduates. In this regard, primary school teachers should pay attention to the formation of the all-Russian identity of younger schoolchildren. The all-Russian identity of younger schoolchildren is the understanding by younger schoolchildren that they are citizens of a country called Russia, based on the acceptance by younger schoolchildren of the norms and values of Russian society, on the presence of ideas about the signs, principles and foundations of Russian society, about the nature of the relationship between a citizen and the state and citizens among themselves, which has a significant meaning for younger schoolchildren. In this regard, the article pays special attention to the analysis of the system of multicultural educational environment, its content and possible processes for the development of which it is aimed. The conclusion is made about the importance of the relevant educational concepts, examples of their practical implementation on the territory of the republic are given.

Keywords: junior schoolboy, all-Russian identity, spiritual values, values of Russian society, project, multicultural education

*Абдуллоева М.А., доктор педагогических наук, профессор, декан,
Убайдуллоева Ф.А., соискатель,
Худжандский государственный университет
им. академика Б. Гафурова, Республика Таджикистан*

АНАЛИЗ УРОКА ПРАКТИКАНТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: статья посвящена проблемам формирования и развития профессиональной компетенции будущих учителей-практикантов, пути и приёмы проведения уроков. Отмечается, что в развитии компетентности будущего педагога главную роль играют новые пути и приёмы проведения уроков, их планирования и предлагаются разработанные примеры анализа уроков.

В данной статье автор указывает на существующие проблемы и выявляет причины трудностей, с которыми сталкивается практикант. Чтобы преодолеть эти трудности автор предложил разработанную схему которая может быть использована практикантами как для наблюдения и анализа уроков наставников, так и для занятий других студентов-практикантов.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, учитель, практикант, анализ урока, приёмы

В современных научных работах особо подчеркивается роль анализа урока в формировании и развитии профессиональной компетентности будущего педагога, их авторами выдвигаются новые пути и приёмы проведения уроков, их планирования, предлагаются разработанные примеры анализа уроков [1, 2, 3]. Анализ урока рассматривается «как важнейший метод осуществления научного контроля за эффективностью деятельности учителя-практиканта и обучающихся, является основным способом получения информации о достижении практикантом определенных целей обучения, а также о путях и способах решения задач воспитания и развития, об эффективности использования им методов обучения и воспитания на уроке» [3, с. 80]. Однако, как подчеркивают зарубежные ученые «не смотря на то, что практика будущих учителей признается в качестве одного из ключевых элементов в улучшении стандартов преподавания, роль преподавателя в качестве наблюдателя, руководителя или оценивающего остается в значительной степени недостаточно изученной и подверженной субъективности» [5].

Действительно, наблюдения за процессом педагогической практики указывают на существующий ряд проблем: большинство практикантов – будущих учителей иностранного языка (более 60%) не рассматривают развернутый анализ как системный и эффективный элемент своей деятельности. Основной причиной трудностей практиканты называют нехватку времени, отсутствие знаний и опыта в данном виде работы. Действительно, наши наблюдения показали, что при проведении анализа, вместо содержательного сопоставления запланированных и достигнутых результатов, практиканты часто выполняют только эмоциональную оценку работы на уроке, не учитывая существенные критерии оценки урока иностранного языка.

Поэтому, исходя из того, что «методическая компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, выраженных в знаниях преподаваемого и смежного с ним предметов, знание методов и умения использовать их в процессе учебного процесса, навыки профессиональной деятельности, наличие ценностных установок и личностных качеств» [4, с. 37], а также отмечая важную необходимость выполнения анализа урока как обязательного компонента методической компетенции студента – будущего учителя иностранного языка, мы бы хотели предложить разработанную схему, которая может быть использована практикантами как для наблюдения и анализа уроков наставников, так и занятий других студентов – практикантов.

Схема анализа урока иностранного языка практиканта:

1. Общие данные и условия проведения урока:

1. Дата. Класс. Количество учащихся в классе. Фамилия учителя (студента-практиканта).
2. Санитарно-гигиеническое состояние **класса**.
3. Оборудование урока: наличие наглядных пособий, проектора, ноутбука, электронной доски, наушников и др.
4. Внешний вид учащихся (согласно требованиям Министерства образования и науки, дисциплинированность).
5. Подготовка к уроку: тема, наличие календарного плана, плана-конспекта, своевременное его представление; инициатива и самостоятельность студента в подготовке урока, своевременная подготовка класс-

ного помещения и всего необходимого для его работы и учащихся; образовательные и воспитательные задачи урока.

II. Целевая установка урока:

- а) правильно (конкретно) ли поставлена студентом-практикантом целевая установка урока;
- б) развитие каких активных навыков учащихся преследует учитель (практикант) на уроке;
- в) соответствует ли отобранный языковой материал, осуществляемой поставленной на уроке целевой установке;
- г) можно ли ставить данную целевую установку на данном уроке;
- д) соответствуют ли умения и навыки учащихся выполнению задач, поставленных для достижения цели;
- е) правильно ли учитель (практикант) поставил перед учащимися целевую установку на каждом отдельном этапе урока.

III. Организационный момент урока (начало урока):

- а) вход студента-практиканта в классную комнату, warming-up activities: приветствие, мини беседы о погоде, прошедшем дне, планах на сегодня и т.п., установление дисциплины; отметка в классном журнале отсутствующих учащихся;
- б) сообщение предстоящей работы;
- в) подготовлен ли класс к уроку;
- г) умеют ли учащиеся делать доклад на иностранном языке о готовности к уроку; понимают ли учащиеся вопросы учителя о числе, дне, об отсутствующих и др. и правильно ли и быстро отвечают на них;
- д) явилось ли начало урока организующим моментом учащихся для занятия;
- е) сделаны ли дежурными все необходимые записи на доске (дата, день и т.д.).

IV. Фонетическая или лексическая зарядка:

- 1. Правильно ли подобран языковой материал для фонетической (лексической) зарядки.
- 2. Какого характера материал включен в зарядку (отдельные звуки, слова, словосочетания, предложения); вопросно-ответные упражнения.
- 3. Правильно ли проводилась фонетическая (лексическая) зарядка с методической точки зрения;
- 4. Все ли учащиеся принимали активное участие в зарядке;
- 5. Связь материала данной зарядки (фонетической или лексической) с ранее изучавшимся учащимися языковым материалом;
- 6. Какие умения и навыки развивал учитель – практикант у учащихся во время проведения зарядки;
- 7. Сколько времени отведено на зарядку и эффективно ли использовано это время;
- 8. Какие могут быть высказаны пожелания для улучшения организации зарядки и выбора языкового материала.

V. Проверка домашнего задания:

- 1. Начало проверки (время). Характер домашнего задания. Какую работу проводил учитель по исправлению ошибок учащихся? Работа учащихся во время проверки. Характер ошибок. Есть ли общие (типичные) ошибки в выполнении учащимися домашнего задания. Разбор и исправление. Количество проверенных работ. Результат проверки и оценка работ учащихся. Выводы учителя по выполненным работам;
- 2. Связь устной речи, чтения и письма при проверке домашнего задания.
- 3. Какие умения учитель старался развить, давая домашние задания и каковы результаты?
- 4. Какие воспитательные задачи решил учитель при проверке домашнего задания?
- 5. Сколько времени учитель отводил по плану, фактически затратил время на проверку домашнего задания?
- 6. Какие пожелания можно сделать по подбору упражнений для домашнего задания и по методике более эффективного контроля этого задания?
- 7. Устный опрос учащихся по текущему и пройденному материалу:
 - а) начало опроса (время)
 - б) вопросы учителя, их последовательность; опрос по изученному материалу;
 - в) выявление качества знаний и навыков учащихся;
 - г) характер ответов учащихся; четкость и выразительность речи; дикция и темпы речи; работа над культурой речи учащихся и их произношением, исправление их ответов и произношения; пропуски учителем ошибок учащихся.
 - д) активность учащихся, их воспитанность, ответственность, самостоятельность, дисциплинированность и организованность;
 - е) работа учащихся во время опроса;
 - ж) количество ответивших учащихся;

- з) качество их знаний и навыков, их оценка; обоснование и мотивирование оценок;
- и) обучающий характер устного опроса. Фронтальная работа с учащимися во время опроса;
- к) выведение оценок в конце (вопроса или урока), степень учебной подготовки учащихся. Окончание опроса (время), опрос продолжается 5 минут;
- л) какие пожелания можно сделать по организации и методике устного опроса, по поводу контроля речевых умений и навыков учащихся.

VI. Изложение нового материала:

1. Начало изложения (время).
2. Вступление (повторение пройденного материала в качестве основы для нового урока, подготовка учащихся к восприятию новых знаний). Сообщение темы нового урока. Переход к изложению нового материала.
3. Содержание нового урока; характер языкового материала. Трудности (фонетические, орфографические, лексические, грамматические): учет языковых трудностей в процессе изложения нового материала. Целевая направленность содержания материала. Образовательное и воспитательное значение содержания урока, его идеологическая выдержанность. Правильность языкового материала. Введение новых терминов и их объяснение.
4. Какие основные дидактические принципы были использованы при объяснении нового языкового материала.

Использование сравнения (в системе самого иностранного языка с ранее изученным языковым материалом и с родным (таджикским) языком учащихся) при объяснении нового материала. Доступен ли излагаемый материал пониманию учащихся (доступно ли учителю излагать новый материал)? Какая наглядность использована при изложении нового материала (презентация, предметная, изобразительная, картинная, языковая) ее качество и *эффективность*. Последовательно и систематично ли учитель излагал новый материал? Соответствовали ли методические приемы, использованные учителем, возрастным особенностям учащихся? Каково мнение учащихся во время изложения учителем нового; какой интерес и активность проявили учащиеся при изложении нового материала. Использование индукции и дедукции при объяснении нового материала. Какими путями учитель развивал логическое мышление учащихся? Связь нового материала с ранее изученным учащимися языковым материалом.

5. Методы и приемы изложения. Методы и приемы объяснения языкового материала. Использование метода «показ» при объяснении языкового материала. Приемы введения звуков. Приемы постановки произношения. Приемы введения новых слов. Средства и приемы семантизации новых слов, соответствие их характеру и специфике языкового материала. Приёмы введения и объяснения грамматических явлений. Использование наглядности при объяснении языкового материала.

6. Связь установок речи, чтения и письма при изложении нового материала.
7. Правильно ли использована учителем иностранная речь. Достаточно ли иностранной речи на уроке.
8. Как учитель убеждается в том, что материал понятен учащимся, прежде чем он приступил к закреплению.
9. Какие знания, навыки и умения учащихся использовал учитель при объяснении нового материала.
10. Какие умения учащихся развивал учитель одновременно с изложением нового материала.
11. Сколько времени учитель затратил на изложение нового материала и эффективно ли использовано время. Окончание изложения нового материала (время); изложение продолжалось 15 минут.

VII. Закрепление нового языкового материала:

1. Начало закрепления (время, место закрепления) нового материала в плане урока.
2. В каких формах языковой деятельности проходило закрепление нового языкового материала (устная речь, чтение или письмо).
3. Разнообразие методических приемов и форм работы при закреплении данного языкового материала. Эффективность этих приемов.
4. Охват класса при закреплении нового языкового материала; организация обще классной и индивидуальной работы учащихся; работа со слабыми и сильными учащимися.
5. Насколько эффективно прошло закрепление языкового материала. Предложения по улучшению методики закрепления нового материала (время); закрепление нового материала (время): закрепление продолжалось 5 минут.

VIII. Домашнее задание:

1. Было ли разъяснение домашнего задания?
2. Достаточно ли разнообразны виды домашнего задания?
3. Подготовлены ли учащиеся с языковой точки зрения для выполнения данного домашнего задания.

4. На развитие каких умений направлено данное домашнее задание?
5. Вовремя ли дано домашнее задание?
6. Правильно ли записано домашнее задание учителем на доске.
7. Успели ли учащиеся записать домашнее задание и все ли записывали задание в своих дневниках.

IX. Итог урока:

1. Необходимость проведения итога урока учителем.
2. Какие методические приемы использовал учитель для того, чтобы убедиться, что материал учащимися усвоен и выработаны правильные умения использовать его в устной речи (чтении, письме).
3. Добился ли учитель поставленной на уроке цели, судя по ответам учащихся или по другим проведенным упражнениям.
4. Какие пожелания могут быть даны учителю для улучшения подведения итога урока.
5. Развитие психических процессов и деятельности учащихся на уроке: ощущений, восприятий, представлений, памяти, соображения, мышления, речи, чувств, воли, внимания, навыков и интересов учащихся.
6. Поведение учащихся на уроке: участие всех учащихся в работе, степень их активности; рабочее настроение класса; увлечение учащихся; состояние дисциплины в классе; ее зависимость от содержания и правильного проведения урока; причины нарушения дисциплины.
7. Учитель как руководитель и творческая личность на уроке:
 - А) Руководящая роль учителя: настойчивость, требовательность, контроль, личностная характеристика.
 - Б) Креативность учителя, его самостоятельность в проведении урока, вдумчивость, находчивость, инициатива и творчество, применение опыта лучших педагогов.
 - В) умение управлять собой и классом; реализация «правил поведения учащихся»: меры поддержания дисциплины; контакт с учащимися и своевременное реагирование на нарушение дисциплины в классе; охват своим вниманием всех учащихся; изучение учащихся на уроке; индивидуальный подход к ним; какие учащиеся привлекают больше внимания учителя; педагогический такт.
 - Г) Роль учителя: правильна ли она, свободна, выразительна, ясна; дикция и степень напряжения **голоса, качество** произношения.
 - Д) Мимика, жесты, поза и место нахождения учителя в классе.
 - Е) Общий характер работы учителя и его состояние (уверенность, бодрость, эмоциональность, вдохновение).
 - Ж) Внешний вид учителя.

X. Результаты урока:

1. Общий результат: осуществление цели образовательных и воспитательных задач, плана и содержания урока; целеустремленность, последовательность, логическая связь частей урока, его законченность; количество понятий и качество знаний, умений и навыков полученных учащимися по программе; роль самостоятельной работы учащихся; темп урока; рациональное использование времени на уроке, дозировка во времени отдельных этапов урока.
2. Воспитательное значение урока: воспитание гуманистического мировоззрения у учащихся на уроке; значение урока для выработки гуманистических черт характера и поведения, воспитательная сила урока.
3. Урок как составная часть системы уроков.
4. Выводы и предложения.

В заключении отметим, что в ходе проведения педагогической практики в общеобразовательной школе №8 г.Худжанда студентами факультета иностранных языков ХГУ имени Б.Гафурова представленная выше схема уже послужила опорой практикантам для анализа уроков. Работая по ней ежедневно, совершенствуя умения анализировать уроки своих сокурсников и учителей школы, студенты отметили полезность схемы. Действительно можно сделать вывод о том, что применение представленной схемы послужило важным средством повышения методической компетенции будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. Аракелян Н.С. Об анализе открытого урока по иностранному языку // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2008. № 41. С. 332 – 338.
2. Чернышова М.В. Формирование умений планирования и анализа уроков иностранного языка бакалавров в ходе педагогической практики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4 (808). С. 139 – 147.
3. Зорькина Е.В., Артюхин А.А. Анализ эффективности урока иностранного языка студента-практиканта // 55-е Евсевьевские чтения. Саранск, 14-15 марта 2019 года. С. 79 – 84.

4. Тороев Ы.Т., Син Е.Е. Методическая компетенция как элемент профессиональной подготовки будущего учителя // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 5 (9). С. 36 – 41.

5.

https://www.researchgate.net/publication/334285508_Assessing_and_Evaluating_English_Language_Teacher_Education_Teaching_and_Learning

References

1. Arakelyan N.S. Ob analize otkrytogo uroka po inostrannomu yazyku. Politematicheskij setevoy elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2008. № 41. S. 332 – 338.

2. CHernyshova M.V. Formirovanie umenij planirovaniya i analiza urokov inostrannogo yazyka bakalavrov v hode pedagogicheskoy praktiki. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 4 (808). S. 139 – 147.

3. Zor'kina E.V., Artyuhin A.A. Analiz effektivnosti uroka inostrannogo yazyka studenta-praktikanta. 55-e Evsev'evskie chteniya. Saransk, 14-15 marta 2019 goda. S. 79 – 84.

4. Toroev Y.T., Sin E.E. Metodicheskaya kompetenciya kak element professional'noj podgotovki budushchego uchitelya. Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2017. № 5 (9). S. 36 – 41.

5.

https://www.researchgate.net/publication/334285508_Assessing_and_Evaluating_English_Language_Teacher_Education_Teaching_and_Learning

*Abdulloeva M.A., Doctor of Pedagogic Sciences
(Advanced Doctor), Professor, Dean,
Ubaydulloeva F.A., Applicant,
Khujand State University named after
academician B. Gafurov, Tajikistan Republic*

ANALYSIS OF A TRAINEE'S LESSON AS A MEANS OF INCREASING THE LEVEL OF HIS METHODOLOGICAL COMPETENCE

Abstract: the article is devoted to the problems of the formation and development of professional competence of future teachers, ways and methods of conducting lessons. It is noted that in the development of the competence of the future teacher, the main role is played by new ways and methods of conducting lessons, their planning, and developed examples of the analysis of lessons are proposed.

In this article, the author points out the number of problems and identifies the reasons for the difficulty of the trainee. To overcome these difficulties, the author proposed a developed scheme that can be used by trainees both for observing and for analyzing the lessons of mentors, and for the lessons of other student trainees.

Keywords: competence, professional competence, teacher, trainee, lesson analysis, techniques