



Чăваш Республикаш вĕренĕ институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

Педагогические и социальные вопросы образования



Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 7 августа 2020 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 37.0(082)
ББК 74.0я43
П24

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

П24 Педагогические и социальные вопросы образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 августа 2020 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 248 с.

ISBN 978-5-907313-65-1

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам педагогики и социологии. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020
© Издательский дом «Среда», 2020

ISBN 978-5-907313-65-1
DOI 10.31483/a-194

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические и социальные вопросы образования».

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам педагогики и социологии. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Социальные проблемы в образовательной системе.
2. Социальная педагогика.
3. Проблемы непрерывного образования.
4. Психолого-педагогические аспекты образования.
5. Тенденции развития цифрового образования.
6. Содержание и технологии профессионального образования.
7. Образовательный процесс в организациях общего и ДО.
8. Реализация в образовательном процессе субъектной позиции обучающихся.
9. Филология в системе образования.
10. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Белгород, Благовещенск, Буденновск, Великий Новгород, Владимир, Волгоград, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Елец, Казань, Кемерово, Комсомольск-на-Амуре, Краснодар, Красноярск, Куйбышев, Липецк, Магнитогорск, Нижний Новгород, Омск, Оренбург, Пермь, Петрозаводск, Пласт, Самара, Саратов, Серпухов, Сургут, Тамбов, Томск, Тула, Ульяновск, Чебоксары, Якутск).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, Военная академия ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Волгоградская государственная академия физической культуры, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Саратовская государственная юридическая академия), университеты и институты России (Амурский государственный университет, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Волжский государственный университет водного транспорта, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский государственный институт культуры, Кемеровский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Ни-

жегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Омский государственный университет путей сообщения, Оренбургский государственный педагогический университет, Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, Российский государственный гуманитарный университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Сибирский федеральный университет, Ставропольский государственный педагогический институт, Сургутский государственный университет, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Университет управления «ТИСБИ», Уральский государственный юридический университет, Чеченский государственный педагогический университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова).

Большая группа образовательных организаций представлена школами, гимназиями, интернатами, детскими садами, музыкальными школами.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, ассистенты, аспиранты, студенты, курсанты, преподаватели вузов, учителя школ, научные сотрудники, методисты, воспитатели дошкольных учреждений.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Педагогические и социальные вопросы образования»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского
института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

<i>Котова Н.А.</i> Государство и общество как факторы создания инновационной образовательной среды вуза	9
<i>Сметанкина Л.В.</i> Гуманитаризация как инновационная идея в подготовке выпускника вуза	12
<i>Сметанкина Л.В.</i> Успеваемость и gadgets	16
<i>Хасанова Д.А.</i> Социальные аспекты юридического образования: на примере развития законодательства по защите прав инвалидов	19

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Лаврентьев М.В., Косырев А.В.</i> Саратовский Галкинский учебно-исправительный приют в 70–90-х годах XIX в.....	24
<i>Солодовникова Н.В.</i> Воспитание на ценностях культуры как качественный индикатор бытия общества	30

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бурукина О.А.</i> Три ипостаси гипертекстовой коммуникации как основы непрерывного образования в цифровой среде	34
<i>Грязнов С.А.</i> Роль магистратуры в будущей карьере.....	43

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Горшкова О.И., Каширина Л.Ф.</i> Воспитание у дошкольников ценностного отношения к семье	47
<i>Ильина Л.Л.</i> Условия творческой самореализации детей в дошкольном образовательном учреждении	50
<i>Колодезникова А.Н.</i> Самостоятельность как свойство личности будущего инженера при изучении специальных дисциплин	53
<i>Кузина М.В., Царько С.А.</i> Личностно-ориентированный подход как фактор эффективности обучения школьников естественно-научного профиля	56
<i>Куратенко М.А.</i> Влияние несформированности активной жизненной позиции у подростков на развитие маскированной депрессии	60
<i>Моисеева Р.И.</i> Моделирование проектных технологий в процессе организации жизнедеятельности младших школьников с нарушениями слуха	64
<i>Новоклинова А.В.</i> «Мягкие» навыки и трудоустраиваемость	69
<i>Осинов М.В.</i> Обогащение содержания подготовки обучающихся как условие формирования когнитивной составляющей метакомпетентности ..	72
<i>Родионова Л.А.</i> Использование различных видов, форм, средств индивидуального обучения учащихся начальных классов с тяжелыми заболеваниями для развития высших психических функций	75

Федулова И.В. Вовлечение в волонтерское движение современных студентов как ведущий ресурс самоидентификации общества 79

Яковлева И.Г. Саморегуляция работников психологической службы Центра экстренной психологической службы МЧС России с разным уровнем стрессоустойчивости..... 82

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ващева И.Ю., Сивкина Н.Ю. Система контроля знаний студентов в условиях дистанционного обучения (в рамках курсов по всемирной истории) 88

Воронина Г.А. Опыт применения электронной информационной образовательной среды при обучении профессиональному английскому в неязыковом вузе в условиях пандемии 92

Горбачева В.В. Организационно-технологические характеристики применения дистанционных образовательных технологий в вузах Волгоградского региона 96

Грязнов С.А. Дистанционное обучение: плюсы и минусы..... 99

Дорощук Е.С. Своеобразие применения цифровых технологий при обучении студентов-журналистов 102

Печатнова О.А., Павлова Е.В. Возможности платформы Moodle в реализации программ бакалавриата и магистратуры в педагогическом вузе 107

Плетников В.С., Плетникова Т.А. Формирование системы гуманитарных знаний у обучающихся первого курса учреждений высшего образования: проблема, требующая решения на этапе построения цифрового общества111

Тарутина Е.И. Принцип «экономии мышления» и учебная деятельность современного студента 114

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахмадуллина Е.Н. Проведение занятий со школьниками в рамках профориентационной программы «Предуниверсарий»..... 118

Емельянов А.Д. Проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов военного вуза в условиях модернизации ФГОС..... 122

Ешкина Н.И. Активизация познавательной деятельности будущих учителей в процессе проведения теоретического тура олимпиады по педагогике 125

Лесохина А.М. Музейная педагогика в России: теория и практика 128

Магамедова А.З. Исследование задачи распознавания изоморфизма графов..... 132

<i>Пиралова О.Ф., Ведякин Ф.Ф.</i> Исследовательские кейсы для обучения студентов инженерно-технических вузов	135
<i>Рабина Е.И.</i> Роль менеджмента в формировании оптимальной образовательной среды	139
<i>Самодурова Т.В., Бобкова Л.М.</i> Формирование готовности к самоизменению как X-компетенции будущих педагогов в современных социально-экономических условиях	142
<i>Суходоева А.А.</i> Роль лабораторных работ при изучении технических дисциплин в вузе	148

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДО

<i>Борщук А.В., Кожайкина Е.И.</i> Критерии оценки успешности формирования у дошкольников целостного мировоззрения.....	153
<i>Грязнов С.А.</i> Пути формирования семейных ценностей у младших школьников	156
<i>Дудковская И.А.</i> Возможности проблемных методов обучения в развитии познавательных УУД обучающихся при обучении информатике	159
<i>Егорова Е.Н.</i> Школьный музей как образовательное пространство	162
<i>Ёлкина Н.Ю.</i> Игра в ансамбле как наиболее эффективный способ развития профессиональных навыков и восприятия музыки.....	166
<i>Салогуб Т.А., Антропова Г.А.</i> Применение комплекса тестовых заданий для эффективной оценки качества знаний обучающихся.....	170
<i>Селиверстова Е.Н.</i> Технология проектного обучения в современной школе: от традиций к инновациям.....	175
<i>Степанова М.А.</i> Выездные занятия как эффективная форма сотрудничества краеведческого музея и школы.....	179
<i>Шалыгина И.В.</i> Роль географии в формировании экологической культуры школьников	182

РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

<i>Илюшина Г.А., Рахматуллина Р.А.</i> Тренинги и игры как инструменты определения субъектной позиции обучающихся в профессиональном самоопределении.....	185
<i>Самсонова Е.А.</i> Самостоятельная работа иностранных учащихся по гуманитарным дисциплинам на предвузовском этапе подготовки как инструмент развития субъектной позиции обучающихся.....	188
<i>Усольцева В.В., Втюрина О.С.</i> Особенности формирования субъектной позиции и профессиональной позиции студентов-психологов 1 и 4 курса	191
<i>Ушакова Е.А., Бабарыкина Н.Ю.</i> Соотнесение понятий «внутренняя позиция», «субъектная позиция», «позиция исследователя»	194

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аникеева Т.Р.</i> Значимость фразеологического фонда в изучении иностранного языка.....	198
<i>Ноздрина Т.Г.</i> Изучение предлогов в немецком языке в рамках когнитивной дидактики	201
<i>Ноздрина Т.Г.</i> Пространственность темпоральных предлогов немецкого языка: когнитивно-дидактический подход.....	208
<i>Пирманова Н.И., Сабитова Ю.Р.</i> Окказиональные слова как особое явление в русском языке и в современной речи.....	211
<i>Соловьева О.Н.</i> Экспериментальная работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой	215

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Барсукова Е.В., Винокур Т.Ю.</i> Оздоровительная физическая культура студентов вузов с патологией кардиологической системы	222
<i>Борисов А.А., Лаврентьев И.А., Клочков Д.Д.</i> Физические упражнения как средство профилактики остеохондроза шейного отдела позвоночника у студентов высших учебных заведений	228
<i>Винокур Т.Ю., Опалинская И.В.</i> Влияние кардионагрузки на организм школьника	232
<i>Зобкова Е.В.</i> Книга как одно из средств приобщения школьников к физкультурным занятиям	236
<i>Кряженко Е.Н.</i> Особенности работы учителя физической культуры в инклюзивном образовательном пространстве	239
<i>Павлов И.Д., Евдокимов И.М.</i> Влияние различных по направленности микроциклов на специальную и общую физическую работоспособность гиревиков	242

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Котова Наталья Александровна

начальник отдела

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина»

г. Тамбов, Тамбовская область

DOI 10.31483/r-86145

ГОСУДАРСТВО И ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОРЫ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается влияние государства, представителей реального сектора экономики и бизнеса на подготовку квалифицированных специалистов в условиях инновационной экономики. Анализируются причины несоответствия качества современных выпускников вузов требованиям потенциальных работодателей и рассматриваются возможные пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: государство, вуз, человеческий капитал, инновационная образовательная среда, наукоемкие технологии, студенты.

В последнее десятилетие проводимая государством политика в области научно-технологического развития страны направлена на модернизацию и трансформацию науки и технологий, уровень развития которых определяет независимость и конкурентоспособность России в важных сферах жизнеобеспечения. Лидерство в исследованиях и разработках, создание инновационной продукции, способность быстро осваивать новые знания определяют уровень развития экономики страны.

Переход экономики страны на инновационную стратегию развития актуализировал потребность в специалистах новой формации. Востребованность в узкоспециализированных сотрудниках на рынке труда начинает угасать и возрастает роль квалифицированных специалистов, имеющих не только высокий уровень профессиональных знаний, но и обладающих такими личностными качествами, как коммуникабельность, целеустремленность, самостоятельность, умение принимать решения в критических ситуациях и др.

В докладе Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования», который лег в разработку Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года отмечается, что «в эпоху глобальной конкуренции и высокой неопределенности основная ставка делается на самого человека, на максимальное развитие его потенциала в условиях быстрых и непредсказуемых изменений» [1]. Именно человеческий капитал рассматривается как наиболее ценный ресурс общества, фактор развития инновационной экономики страны.

Ключевым элементом человеческого капитала является интеллектуальный капитал, проявляющийся в способности генерировать инновационные идеи и осваивать уже созданные инновации. За качество его развития, в первую очередь, отвечает система высшего образования, одной из основных задач которой является подготовка высококвалифицированных выпускников вузов, востребованных на рынке труда.

Несмотря на то, что университеты, руководствуясь вызовами современности, приступили к созданию на их базе элементов инновационной инфраструктуры и внедрению в образовательный процесс инновационных технологий, образовательная среда вуза все еще недостаточно практико-ориентирована, а ее инновационная составляющая мало эффективна. Выполнение в рамках образовательного процесса исследований и разработок по заказу представителей реального сектора экономики, бизнеса и органов власти осуществляется редко. Связь студентов в процессе обучения с потенциальными работодателями развита слабо.

Об этом свидетельствует тот факт, что работодатели отмечают недостаточный уровень подготовки выпускников вузов. Знания, полученные ими в процессе обучения в вузе, иногда становятся устаревшими к моменту выпуска из него. «Высшее и профессиональное образование на треть (а в ряде секторов на две трети) не соответствует запросам рынка труда. По окончании обучения не по специальности, по данным Росстата, трудоустраивается 31,3% выпускников вузов» [1, с. 21].

Такие личностные качества, как креативное и аналитическое мышление, умение работать в команде, коммуникабельность, предприимчивость, самоорганизация и др. оказываются слабо развитыми. «Однако именно на их дефицит жалуются работодатели. Менее 50% выпускников вузов имели опыт проектной деятельности в ходе обучения (исключая выпускные работы)» [1, с. 20–21].

Мы видим несоответствие спроса и предложения между вузом как «производителем» и работодателями как «потребителями» работников интеллектуального труда.

На данном этапе развития экономики стало очевидно, что развитие научно-технического прогресса даст большие результаты при взаимодействии науки, техники и производства.

Решение данной проблемы мы видим в изменении взаимодействия науки и производства. Объединение ресурсов университета и представителей реального сектора экономики позволит развивать и совершенствовать производство на основе новых научных и инновационных идей, в виде современных наукоемких технологий.

Наукоемкие технологии образования представляют собой интегральные технологии обучения, научных исследований и управления, основанные на современной дидактической системе и характеризующиеся сопряжением высокоэффективных методов, средств, приемов и широкого арсенала научных знаний для оптимальной реализации основной цели современного образования – генерации нового поколения специалистов, обладающих не только новой совокупностью знаний и навыков, адекватных требованиям рынка труда XXI века, но, что является более существенным, качественно новым интеллектуальным менталитетом и мышлением, позволяющим четко ориентироваться и адаптироваться к реальным потребностям быстро меняющегося научно-технического и технологического

прогресса. Они предполагают различные формы интеграции научных организаций, производственных предприятий и вузов, отдают приоритеты развитию вузовской науки и поддерживают вузовских ученых. Таким образом, наукоемкие технологии сегодня определяют уровень развития общества.

Привлечение специалистов-практиков реального сектора экономики и представителей бизнеса к образовательному процессу в вузе будет способствовать подготовке студентов в соответствии с требованиями потенциальных работодателей. Создание выпускающих кафедр на предприятиях партнерах даст возможность привлечения талантливой молодежи к инновационной проектной деятельности. Начиная со 2-го курса студенты могут выполнять исследования по темам, предложенных потенциальными работодателями, которые изначально имеют практическую направленность. Исследования начинаются с выполнения курсовых работ, а затем могут быть продолжены и как выпускные квалификационные работы.

Однако для эффективной реализации инновационной проектной деятельности студенты должны обладать необходимым набором знаний.

В настоящее время мы очень часто слышим такие слова, как «новшество», «инновация», «инновационная деятельность». Однако, несмотря на то что данные понятия вводятся для обучающихся еще в школе, не все студенты университета могут четко различить понятия «научная», «инновационная» и «проектная деятельность». Поэтому целесообразно вводить инновационные и предпринимательские модули в содержание учебных курсов или учебные курсы инновационной направленности, организовывать курсы повышения квалификации в области инновационного предпринимательства.

Создание в университете элементов инновационной инфраструктуры обеспечивает условия для выявления молодежных инициатив и дает возможность реализации их инновационных идей.

Организация участия студентов в мероприятиях инновационной направленности, таких как экскурсии на предприятия реального сектора экономики; выставки, организованные для представления инновационных разработок молодых исследователей; участие в инновационных конкурсах и др. способствует формированию мотивирующей системы участия обучающихся в инновационной проектной деятельности.

Реализация предложенных условий формирует инновационную образовательную среду вуза, которая способствует раскрытию у студентов способностей к инновационной проектной деятельности и развитию их личностных качеств, необходимых для подготовки квалифицированного выпускника вуза, востребованного на рынке труда. Именно данная среда, на наш взгляд, сможет сформировать новое поколение выпускников вузов, подготовленных для модернизации экономики и технологических прорывов.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Текст] / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М., 2018. – 105 с.

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор
ФГКВОУ ВО «Военная академия связи
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ИДЕЯ В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается важность подготовки привлекательно-востребованного на рынке труда выпускника и самостоятельно-сознательного субъекта социального взаимодействия.

Ключевые слова: личность выпускника, инновационный вуз, гуманизация высшего образования, самодеятельность, самореализация.

Приоритетной целью вуза XXI века, века новых форм мышления, поведения и сотрудничества людей, является развитие творческой личности, в свете ее реализации сформированы соответствующие задачи образовательной деятельности: подготовка высококвалифицированных специалистов и позиционирование высшей школы как значимого элемента социума. Вуз, являясь центром образовательной деятельности, обеспечивает качественный рост человеческого потенциала, способствует усложнению социальной деятельности, гармонизации отношений между различными социальными группами населения, совершенствованию личностных качеств человека, ориентирует на мотивацию творчества (обучающийся должен отчетливо представлять роль творчества в самостоятельном развитии себя как человека и как ответственного члена нашего общества» [1, с. 30]). Социокультурное пространство представляет целостность смысла, вырабатываемого духовной активностью человека, адекватного ему действия и обобщающего ряд этапов мыслительной деятельности, деятельностных установок, итога. Содержанием звеньев этой триады (смысла, действия, итога) в проекте гуманизации образования определяется социальная функция вуза, мотивируются модели интенсификации учебно-воспитательной деятельности и развития ее форм, концептуализируется представление «идеального» выпускника. В понимании одних такой выпускник должен обладать высокой образованностью и способностью легко обучаться [2, с. 142], других – это командный игрок, эрудированный и креативный коммуникатор, умеющий работать с аналитической информацией, расставлять приоритеты, конвертировать знания в конкретные проекты, решения, ориентированный на результат, а не на процесс [3], третьих – специалист, готовый за счет своего мышления и способов организации деятельности работать в различных профессиональных средах [4, с. 186].

Инновационный вуз видит значение высшего образования в формировании личности выпускника, подготовленного к адекватной установке относительно динамики социального бытия, с учетом социально-экономических потребностей, при этом «не пытаюсь разрушить или деформировать окресту своего существования» [5, с. 6], а также неизбежностью творческого преобразования социальной действительности и обновления личности. Являясь базовым учреждением преобразования ценностей и их

создания, вуз способствует воспроизводству и усовершенствованию универсалий культуры, т.е. создает нравственные основания жизни общества.

Для культуры техногенной цивилизации характерна дегуманизация образования, где доминирует «объектно-предметное отношение к человеку и человеческим общностям» [6, с. 38], а знание превращается «в товар на рынке идей, в инструмент манипуляции людьми» [7, с. 97], – в цене прагматизм. Гуманитарная составляющая образования в современных моделях подготовки элитного специалиста обеспечивает, прежде всего, приобретение профессиональных знаний, ключевых компетенций и личностных качеств, чтобы приносить «своим фирмам наибольшую прибыль», не исключая выпуск «гармонично развитых специалистов» – достойных граждан Отечества. В эпоху техногенной цивилизации изменилось целостное восприятие образа человека. Успешное осуществление конкретных образовательных целей базируется на знаниях о человекообразных саморазвивающихся системах, месте духовности, гуманистических началах и понимании личностных типов, чтобы определить какой из них: просвещенный человек, нравственный субъект, свободная индивидуальность, технический человек, одномерный человек или... реализуется в современных образовательных моделях.

Гуманитаризация образования включает смысл как меру значительности действий и подлинности существования человека, обладание им и стремление к осуществлению смысла подтверждают человеку ценность его собственной личности, уверенность в нравственной силе, и творчество. В поисках смысла человек создает собственную личность. С первого курса обучения студент осваивает навыки этой деятельности благодаря программам и методикам преподавания гуманитарных дисциплин, динамики смыслопостигающей деятельности. Постигание ценности собственной личности созревает в процессе перевода понимания в деятельность. Студент учится знать и, главное, адекватно поступать, усваивая приемы творческого диалога, приобретая навыки управления непростой социальной ситуацией.

Ориентируясь лишь на технократические установки, призванные обеспечить конкурентоспособность выпускника на рынке труда [8, с. 91], не принимая во внимание задачу формирования «деятельностного гуманиста», образование функционально, не затрагивает глубинные, субъективные факторы социальной неуспешности личности. Важно не только количество и качество знания, но и желание, способность студентов и преподавателей непрерывно учиться гуманизму, овладевая принципами устройства человеческой жизни и способами бытия человека как человека, а также осознание меры личной ответственности за сохранение и развитие должных качеств. Поэтому наряду с освоением идей выдающихся гуманистов-классиков, необходим диалог с мыслителями новейшего времени.

Стать активным создателем благоустроенного социума нельзя без чувства собственной ценности – наличия способности к поступкам. Теория деятельности и принципы творческой динамики, устойчивости идейной ориентации направлены на понимание студентом того, что он может делать. И здесь необходимо представление о единстве динамики духовных потребностей и деятельностных установок. Итог единства понимания и действия – самообновляющаяся личность, управляющая своим существованием и социальной реальностью.

В культурной педагогике, считающей личность высшей духовной ценностью и первичной творческой реальностью [9, с. 26], ее воспитание и развитие индивидуальности основано на взаимной деятельности преподавателя и студента. Синтез образования и самообразования расширяет грани познания, субъект познавательной деятельности приближается к предельным смыслам и конкретике реальностей социальной и личностной, знание обретает ценность в личностных формах (способности, качество, поступки). Самодетельность рассматривается как решимость к самореализации и ответственное действие (смыслоосуществление). Рост личности – это, прежде всего, стремление к знанию, получаемому в ходе самопознания, свободного творчества. Отсутствие внутренней потребности преподавателя и студента в постижении смысла «духовного долга» выводит образование за рамки гуманитарной культуры. Для человека долга значимы единство личных и общественных интересов, ценна другая личность. Он способен адекватно реагировать и принимать решения в сложных ситуациях как специалист-профессионал и, одновременно, как нравственный субъект, совмещающий в своей деятельности принципы и идеи гуманизма с социальными доминантами эпохи, позволяющими адаптироваться в обществе.

Так, получение знаний в вузе становится элементом творческо-духовной деятельности студента, реализующего смысл. Целостность, способности, деятельностные силы личности проявляются в свободном творчестве и научно-исследовательском поиске. Такая самореализация дает навыки действенного участия в социокультурном пространстве, в котором существуют не только совокупность предприятий, конкурирующих организаций, оппозиционно настроенных работников, но и мир культуры, свободы. Тяготение к смыслу – определяющее в формировании внутреннего мира личности, ее ценностной основы, и побуждающее к реализации добрых стремлений в социокультурном пространстве. Таким образом, значимый критерий обучаемости студента – позитивное изменение его сознания, проявляется в умении осваивать и постигать категории, объясняющие смысл человеческого бытия.

Важнейшим направлением социальной деятельности является гуманизация высшего образования. Трансформация социума, его персонализация реализуется личностью, осваивающей навыки духовного измерения жизнедеятельности. Следовательно, в учебно-практической деятельности разумно сочетание теоретических семинаров, развивающих проблемно-диалогическое мышление, и практикумов личностной коррекции, изменяющих индивидуальное сознание. При этом способом познания, преобразования бытия и самопознания, культура становится посредством творческой воли человека, поэтому, исследуя мотивы познавательной деятельности, немаловажен мониторинг «роста» (иерархии) целей, усложнения структуры мыслительной деятельности (уровень задач, интересов, ценностей), возвышения к долгу – от личного к общему благу. Осмысление нравственных начал закрепляется посредством деятельностных установок, таких как доброжелательность, сотрудничество, благодеяние и др.

Смысложизненные установки современной молодежи по результатам исследований российских ученых [10] нуждаются в серьезных корректировках, ввиду отсутствия в сознании абсолютного большинства учащихся связи между собственной активностью, качеством приобретаемого

образования, жизненным успехом (показатель успеха напрямую зависит от активности) и его социальным вознаграждением [11, с. 19]. «Студенты не осознают, зачем они идут в высшее учебное заведение, многие идут ради «корочки» о высшем образовании» [12, с. 71], благодаря которой можно будет найти хорошо оплачиваемую работу, сделать карьеру, либо их заказ однозначен: «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне не интересно» [13, с. 96–97]. Такой подход не может соответствовать ни задачам социально-экономического развития страны, ни потребностям отдельного человека. Ответственность вуза за уровень духовной стойкости, нравственный облик, гражданскую доблесть, меру человечности выпускника очевидна, в противном случае образование технизировано, а человек (выпускник) – одномерен. Одной из важнейших задач вуза, наряду с обучением профессии, является задача – научить студента науке возвышения к истинным ценностям, хорошим поступкам, гуманизму. Решение этой задачи зависит от творческого усилия, интеллектуального и душевного напряжения преподавателя, «чтобы посредством передачи глубочайшего содержания традиции придать человеку благородство» [14]. В обучении специалистов любого направления, технического или гуманитарного, актуально совмещение традиции и инновационных идей и методов их реализации. В их единстве залог того, что выпускник вуза будет не только привлекательным и востребованным «товаром» на рынке труда, но и самодетельным, сознательным субъектом социального взаимодействия.

Выпускники развивают социокультурное пространство города, региона, страны настолько, насколько умеют сочетать инновационную деятельность в избранной профессии с установкой на интегральный смысл. От личной заинтересованности человека в поисках идеала, нравственных оснований жизнедеятельности зависит устойчивость оснований его личного мира и социального бытия. Таким образом, содержанием гуманитаризации как инновационной идеи образования сегодняшнего дня является поиск смысла и его осуществление выпускником.

Список литературы

1. Ашмаров И.А. Влияние личностных качеств студентов в процессе обучения на результативность процесса профессионального становления и развития / И.А. Ашмаров // Профессиональная ориентация. – 2012. – №1. – С. 13–31.

2. Русеева Н.Н. Основные проблемы трудоустройства выпускников вузов в наши дни. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России / Н.Н. Русеева // Сборник докладов по материалам Девятой всероссийской научно-практической интернет-конференции (31 октября – 1 ноября 2012 г.). Кн. III. – Петрозаводск. Издательство ПетрГУ, 2012. – С. 141–151; Дядык Ю.Н. Требования работодателей к выпускникам вузов: основные требования к компетенциям молодых специалистов / Ю.Н. Дядык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vvsu.ru/files/B9F0442A-B136-456D-A1DF-C825803B3F49.pdf>

3. Тамбовская И. Ищите неравнодушных людей с активной жизненной позицией / И. Тамбовская // Управление персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klerk.ru/print/379694/>

4. Глотова Е.Е. Требования работодателей к выпускникам вуза: компетентностный подход / Е.Е. Глотова // Человек и образование. – 2014. – №4 (41). – С. 185–187.

5. Рыбнов Е.И. Фундаментализация гуманитарного образования / Е.И. Рыбнов // Образование. Культура. Педагогика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргапольцева, Л.В. Балтовского; СПбГАСУ. – СПб., 2014. – 408 с.

6. Степин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – №3.
7. Левицкая И.А. Проблема дегуманизации образования в современной культуре / И.А. Левицкая // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – №4. – С. 97–99.
8. Колесникова И.А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества / И.А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №1.
9. Абрамова Л.Г. Педагогика культуры: истоки прикладной философии С.И. Гессена / Л.Г. Абрамова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2008. – №4.
10. Хайбулаева А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Хайбулаева. – Махачкала: Дагестанский гос. ун-т, 2015. – 24 с.; Биктин Н.Н. Смысложизненные ориентации студентов с разным статусом в социальной сети / Н.Н. Биктин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5, Т. 7.
11. Дубин Б.В. Российские университеты / Б.В. Дубин // Общественные науки и современность. – 2007. – №1.
12. Бойцов Е.П. Система высшего образования Германии и России: сходства и отличия / Е.П. Бойцов, В.Н. Гвоздюк // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №7-1.
13. Хагуров Т.А. Образование в стиле «пепси» (полемиические заметки) / Т.А. Хагуров // Социс. – 2010. – №7.
14. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

Сметанкина Людмила Васильевна

д-р филос. наук, профессор
ФГКВОУ ВО «Военная академия связи
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург

УСПЕВАЕМОСТЬ И GADGETS

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния гаджетов, обладающих большим потенциалом для использования в процессе обучения, на успеваемость студентов, предлагаются пути ее решения.

Ключевые слова: успеваемость, гаджет, смартфон, студент, цифровая амнезия.

Неотъемлемой составляющей ежедневных практик современного человека стали компьютеры, планшеты, смартфоны. Наиболее активными потребителями гаджетов, модных технологических приспособлений является молодежь, особенно студенческая. Без ультрасовременных гаджетов студенты не представляют процесс обучения. Они легко осваивают технологические новинки и максимально используют их функциональные возможности, в частности на занятиях. 90% молодых людей считают гаджеты ценными помощниками в достижении целей обучения – успеваемости [1, с. 34].

Ученые из Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского в этом году начали исследование влияния гаджетов на усвоение студентами знаний (какие процессы влияют на приобретение знаний, какие разделы мозга человека задей-

ствованы). Для этой цели была создана лаборатория. Ее созданию предшествовало анкетирование учащихся вуза. Опрос показал, что лишь 12% студентов отдадут предпочтение получению визуальной информации от преподавателя, остальные 88% – получают ее из компьютеров, ноутбуков, планшетов и смартфонов [2].

Самым популярным гаджетом среди студентов является смартфон – сенсорно-экранный коммуникатор и карманный персональный компьютер с беспроводным Интернетом, фото- и видеокамерой, другими возможностями. Это общемировой студенческий тренд. В вузах нет обязательных ограничений на использование смартфонов (исключение – военные вузы). Студенты пользуются ими во время занятий для просмотра электронных образовательных ресурсов, перевода текстов, просмотра фото-презентаций по дисциплине, записи (видео, аудио) / конспектирования лекций, решения математических задач, загрузки/размещения учебных материалов, поиска терминов, отправки/получения сообщений и электронной почты по поводу самостоятельной/контрольной работы и в личных целях – выходят в социальные сети, на развлекательные сайты. Большинство из них уверены, что выход в Интернет – доступ к источникам информации (электронным библиотекам, научным статьям, форумам, посвященным дисциплине), обеспечивает качество изучаемого курса и позволяет оперативно решать учебные задачи без труда. Однако, решая задачи здесь и теперь, т.е. без «внутреннего взора» в сторону прошлого или будущего, их ум не скачет по цепочке ассоциаций, увлекаемый памятью и воображением. К тому же многие не учитывают важность грамотного подхода к процессу поиска нужной информации. Огромный массив сайтов научных статей, монографий, в т.ч. неофициальных, в которых интегрирована информация, не позволяет ее проанализировать (выявить подмену авторов, ошибки, недостоверность, противоречия, пробелы), на это требуется время. В результате происходит неверное усвоение материала, накапливается некачественный багаж знаний, они поверхностны, обрывочны, мышление шаблонно.

Бельгийские ученые университетов Гента и Антверпена [3] исследовали влияние на успеваемость использования смартфонов во время учебных занятий и пришли к выводу: устройства отрицательно воздействуют на успеваемость, если нет надобности использовать их в учебных целях, студенты отвлекаются на «проверку» своих гаджетов в течение занятия от трех до пяти раз или минимум два раза в час, еще хуже успевают постоянно висящие на смартфонах.

О снижении успеваемости студентов (iGen – iПокорение, сформированное смартфонами и соцмедиа) ввиду зависимости от смартфонов говорят и исследования американских ученых из университетов Техасского [4] (выявили закономерность, связанную с невозможностью студентов устоять перед соблазном взять и использовать смартфон, если он находится рядом, и повышенную трату ресурсов мозга, если он в кармане или в другой аудитории), Кентского [5] (обнаружили закономерность: чем чаще используется смартфон, тем выше показатели тревожности, неудовлетворенности жизнью). Ухудшение успеваемости ученые объясняют и феноменом многозадачности, следовательно, постоянными переключениями видов деятельности, в т.ч. в процессе учебы. Это производное многофункциональности смартфонов, наличия огромного количества

приложений (только стартовых – 30, есть студенческие, например, SoundNote, Office Lens, Notes Plus, Audio Memos..., для развлечений, например, Shazam, Google Play, You Tube..., которые позволяют не только сохранять лекции, «отсканировать» написанное на доске, делать заметки и скетчи от руки прямо на экране девайса, записывать лекции на диктофон, но и искать понравившуюся музыку, играть, просматривать видеоролики...).

Эксперты Стелленбосского университета [6] г. Стелленбос ЮАР, изучив влияние гаджетов на успеваемость обучающихся, назвали их цифровыми аборигенами. Частое использование смартфонов во время занятий для общения в соцсетях, просмотра видеороликов, сайтов отвлекают от занятий, не позволяют сконцентрироваться, результат – низкая академическая успеваемость.

Ученые отмечают такие проблемы, связанные с зависимостью от гаджетов (гаджет-аддикция у 62% студентов [7]), как ухудшение функционирования мозга (у молодежи 18–28 лет уменьшается количество серого вещества в префронтальной коре мозга, отвечающей за когнитивные способности (утрачивается навык мышления, снижается умственная работоспособность, способность критически оценивать фактологический материал), моторику и внимание [8, с. 440]), цифровая амнезия (зная, что необходимую информацию можно легко найти в Интернете, доступ к которому обеспечивает смартфон, вероятность ее запомнить мала, т.е. умственная работа не нужна, надо лишь помнить где найти). Последствиями чрезмерного использования смартфонов являются также тревожность, утрата чувства безопасности, изменчивость настроения, чувство забывания ввиду отсутствия ожидаемых сообщений, беспокойство в случае проблем с доступом к сервисам, нарушения сна из-за звонков или проверки поступивших сообщений, номофобия (страх остаться вдалеке от смартфона или без него). О каком улучшении успеваемости студентов может идти речь при расстройстве внимания, снижении памяти – когнитивных нарушениях (brain drain) и т. д., приводящих к утрате способности критической оценки информации?!

Вывод очевиден, гаджеты отрицательно влияют на успеваемость студентов. Однако запрет на их использование во время занятий вряд ли будет действенным, он может обострить имеющуюся у кого-то из обучающихся номофобию или спровоцировать агрессивность..., к тому же родители, старающиеся обеспечить качество жизни (смартфон – ее часть) своих детей, не поддержат. Решать проблему необходимо совместными со студентами, преподавателями и родителями усилиями:

- студентам проявить силу воли и самодисциплину в самоограничении пользования гаджетами во время занятий и дома; научиться грамотно подходить к процессу поиска нужной информации, читать книжные издания; выполнять домашние задания дома, а не во время семинаров; расширить увлечения (танцы, музыка и пение, спорт...);

- преподавателям пересмотреть содержание материалов дисциплины (актуализировать с учетом быстрого устаревания знаний, демонстрировать нужное и новое), методы активизации студентов на всех видах занятий, чтобы монотонность, бесстрастность, тривиальность, вызывающие скуку активных молодых людей, не приводили к желанию переключиться в привлекательный мир Интернета (развлечься, поиграть) или почтаться;

– родителям понять суть проблемы, переосмыслить систему взаимоотношений в семье, интересоваться происходящими событиями в жизни детей-студентов.

Список литературы

1. Головашкина М.А. Педагогический потенциал гаджетов в образовательной среде университета / М.А. Головашкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1 (9). – С. 33–36.
2. Ученые из Липецка изучат влияние гаджетов на усвоение знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nauka.tass.ru/nauka/7499151>
3. Исследование: смартфоны негативно влияют на успеваемость студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/4867575>
4. Adrian F. Ward, Kristen Duke, Ayelet Gneezy, and Maarten W. Bos Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity // Journal of the Association for Consumer Research. – 2017. – Vol. 2. – №2. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/691462>.
5. Lepp A., Barclay J.E., Karpinski A.C. The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. – Computers in Human Behavior, 2014.
6. Ученые: смартфоны негативно влияют на успеваемость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/17774799>
7. Кормилкина Т.П. Использование гаджетов среди студенческой молодежи и их воздействие на здоровье студентов и формирование патологии / Т.П. Кормилкина, В.Ю. Попов, Т.А. Бурьгина [и др.] // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2017. – Т. 7, №6. – С. 823–824.
8. Бевз С.О. Влияние гаджетов на когнитивное развитие личности: генезис, история и последствия проблемы / С.О. Бевз, Р.А. Горягин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 439–441.

Хасанова Диляра Айратовна

аспирант

УВО «Университет управления «ТИСБИ»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-86166

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ИНВАЛИДОВ

Аннотация: в статье рассматриваются процессы законодательного развития в сфере соблюдения и защиты прав инвалидов. Основной задачей юридического образования является подготовка юристов, призванных в своей практической деятельности защищать конституционные права и свободы граждан. Знания и соблюдение законных прав социально уязвимых слоев населения восстанавливают социальную справедливость в обществе, что должно учитываться в социальном правовом государстве.

Ключевые слова: нормотворчество, право, защита прав инвалидов, социальное государство, закон.

Правовая образовательная политика – как системная научно обоснованная, целенаправленная деятельность государственных, негосудар-

ственных образовательных учреждений и лицензированная деятельность частных лиц, осуществляющих услуги образовательного характера, направлена на обучение и воспитание, привитие, умений и навыков, компетенций в той или иной сфере познания для успешной реализации их на практике. Юридическое образование, ставящее своей целью получение знаний в области соблюдения и защиты конституционных прав и свобод человека и гражданина, а также формирование правового сознания, правовой культуры будущих правоприменителей, особое внимание уделяет изучению социальных функций права [1]. Признание прав и свобод человека высшей ценностью требует от будущих юристов предметного знания системности законодательства, где в нормативной иерархии на первом месте стоит Основной Закон России. Социальный характер Конституции РФ подтверждается ее отношением к особой социально незащищенной группе населения, а именно нетрудоспособным лицам (инвалидам).

В Конституции Российской Федерации особо отмечено, что политика Российской Федерации направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Деятельность государства по социальной защите инвалидов, призванная обеспечить им равные с другими гражданами возможности в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, является приоритетным направлением правовой политики, следовательно, этим и вызвано и совершенствование правового регулирования в соответствующей сфере, что соответствует целям и задача права.

Реализация функций права представляет собой претворение в действительность его социального назначения. Как нами отмечено ранее, социальная функция права в практиках медико-социальной экспертизы представляет собой системную деятельность по комплексному правовому регулированию прав и свобод наиболее уязвимых и социально незащищенных слоев населения. Эта деятельность требует пристального внимания государства и его компетентных органов, институтов гражданского общества в сфере защиты и охраны конституционных прав граждан Российской Федерации [3].

Органы медико-социальной экспертизы в Российской Федерации осуществляют деятельность по наделению граждан правовым статусом «инвалид». Медико-социальная экспертиза осуществляет и закрепляет признание лица инвалидом и определение в установленном порядке потребности освидетельствуемого лица в мерах социальной защиты, включая реабилитацию, на основе оценки ограничений жизнедеятельности, вызванных стойким расстройством функций организма.

Учреждения медико-социальной экспертизы устанавливают инвалидность (группу, причину, срок); определяют степень утраты профессиональной трудоспособности пострадавшего в результате несчастного случая на производстве или профессионального заболевания; определяют нуждаемость по состоянию здоровья в постоянном постороннем уходе (помощи, надзоре) отца, матери, иных родственников или усыновителей гражданина, в том числе призываемого на военную службу (военнослужащих, проходящих военную службу по контракту); устанавливают причины смерти инвалидов, а также лиц, пострадавших в результате несчастных случаев на производстве, профессиональных заболеваний, катастрофы на Чернобыльской АЭС и других радиационных или техногенных

катастроф, либо в результате увечья, контузии, ранения или заболеваний, полученных в период прохождения военной службы, в случаях, когда законодательством Российской Федерации предусмотрено предоставление семьям умерших мер социальной поддержки; устанавливает стойкую утрату трудоспособности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации и др.

Процедура проведения медико-социальной экспертизы установлена Правительством РФ в виде принятых правил: Правил признания лица инвалидом (Постановление от 20.02.2006 г. №95) и Правил установления степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний (Постановление от 16.10.2000 г. №789). В процессе реализации норм указанных правил изданы классификации и критерии как в отношении установления инвалидности (Приказ Минтруда России от 27.08.2019 №585н), так и в отношении установления степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний (Постановление Минтруда России от 18.07.2001 г. №56).

Состав, последовательность и сроки выполнения административных процедур при проведении медико-социальной экспертизы, требования к порядку их выполнения установлены Административным регламентом по предоставлению государственной услуги по проведению медико-социальной экспертизы, утвержденным Приказом Минтруда России от 29.01.2014 г. №59н.

Как указано выше, в своей деятельности учреждения медико-социальной экспертизы опираются на ряд нормативно-правовых актов. Согласно требованиям современных реалий, принимаются принципиально новые акты, отменяются предыдущие и принимаются новые, регламентирующие возникающие актуальные новые аспекты.

За последние годы, например, утратил силу приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 апреля 2011 года №295н «Об утверждении Административного регламента по предоставлению государственной услуги по проведению медико-социальной экспертизы». Взамен принят Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 января 2014 года №59н «Об утверждении Административного регламента по предоставлению государственной услуги по проведению медико-социальной экспертизы». Это обусловлено пересмотром правил и порядка разработки документов и структурными преобразованиями в системе федеральных органов исполнительной власти. Медико-социальная экспертиза проводится в течение месяца с даты обращения. Результатом государственной услуги является выдача соответствующих справок, заключений, выписок и прочих документов. Государственная услуга оказывается бесплатно. Уменьшилось максимальное время ожидания в очереди – не 30, а 15 минут. Прописан порядок обжалования решений бюро МСЭ.

Однако уже сейчас на федеральном портале проектов нормативных правовых актов содержится проект приказа Минтруда России «Об утверждении Порядка организации и деятельности федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы», который находится на стадии формирования окончательного варианта текста проекта

нормативного правового акта. Как отмечает Минтруд России, новый документ необходим по двум причинам: модернизация порядка организации системы медико-социальной экспертизы; исключение МСЭ из перечня государственных услуг.

В настоящее время действует Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 ноября 2019 года №742н «Об утверждении порядка установления причин инвалидности», в связи с принятием которого утратили силу ранее действующие разъяснение Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 15 апреля 2003 года №1 «Об определении федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы причин инвалидности» и постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 15 апреля 2003 года №17 «Об утверждении разъяснения «Об определении федеральными государственными учреждениями службы медико-социальной экспертизы причин инвалидности».

Следует отметить, что неоднократно указанные классификации и критерии изменялись, принимались новые, отменяющие предыдущие. С 2005 года по 2020 год действуют уже пятые (5!) классификации и критерии, что характеризует данную сферу нормативных актов как постоянно совершенствующуюся.

С 1 января 2020 года вступил в силу Приказ Минтруда России от 27 августа 2019 №585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы». При этом была обновлена количественная система оценки «степени выраженности стойких нарушений функций организма взрослого гражданина, обусловленных заболеваниями, последствиями травм или дефектами». Предусмотрена отдельная количественная система оценки степени выраженности стойких нарушений функций организма ребенка.

На наш взгляд, принятие обновленных классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, влияет на модификации подхода проведения освидетельствования. Чтобы эксперты, применяющие в своей деятельности указанные нормы, опирались не только на медицинские, социальные показатели, но и закон, развитие законодательства в сфере медико-социальной экспертизы делает «прозрачной проведение» судебной медико-социальной экспертизы при назначении ее судом, при обращении граждан за защитой своих нарушенных прав и т. д. Однако, как и прежде, остается открытым вопрос о назначении судом судебной медико-социальной экспертизы по делу об обжаловании решений бюро медико-социальной экспертизы. В качестве экспертного учреждения назначаются учреждения МСЭ другого субъекта Российской Федерации. В настоящее время на территории Российской Федерации проводить медико-социальную экспертизу и судебную медико-социальную экспертизу могут только вышеуказанные учреждения.

Необходимо также отметить, что в 2020 году Правительством Российской Федерации приняты Постановления в рамках реализации Указов Президента Российской Федерации от 25 марта 2020 года №206 № «Об объявлении в Российской Федерации нерабочих дней» и от 02 апреля

2020 года №239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». В частности, Правительством Российской Федерации приняты Постановление от 09 апреля 2020 года №467 «О Временном порядке признания лица инвалидом» и Постановление от 15 апреля 2020 года №511 «О Временном порядке установления степени утраты профессиональной трудоспособности в результате несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний и разработки программы реабилитации пострадавшего в результате несчастного случая на производстве и профессионального заболевания», что говорит об актуализации нормотворчества в сложные периоды происходящих событий.

Подводя итог, можно отметить следующее. В реализации социальной функции права и установления социальной справедливости в практиках медико-социальной экспертизы наблюдаются существенные изменения, указывающие на позитивные моменты. Однако все еще нуждающиеся в доработке законодательное регулирование, правоприменительная практика требуют внимания государства, компетентных органов и гражданского общества в сфере защиты и охраны конституционных прав граждан Российской Федерации. Именно признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина, установление формального равенства означают справедливость в обществе и, соответственно, функционирование законопорядка [2], то есть то, к чему должны стремиться закон, социальное правовое государство.

Список литературы

1. Степаненко Р.Ф. Проблемы правовой образовательной политики в истории университетологии / Р.Ф. Степаненко // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии (к 50-летию Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова): сборник статей / редкол.: О.Н. Широков, Т.Н. Иванова, Н.Н. Агеева [и др.]. – 2017. – С. 271–276.
2. Степаненко Р.Ф. Справедливость и законопорядок: теоретико-методологический аспект / Р.Ф. Степаненко // Государство и право. – 2020. – №6. – С. 79–89.
3. Хасанова Д.А. Социальная функция права в практиках медико-социальной экспертизы: некоторые вопросы общей теории права / Д.А. Хасанова, Р.Ф. Степаненко // Общество, государство, личность: модернизация системы взаимоотношений в современных условиях: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Казань, 22 апреля 2016 г.). – Казань: УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2016. – С. 132–134.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

Косырев Андрей Васильевич

студент
Институт прокуратуры
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
юридическая академия»
г. Саратов, Саратовская область

САРАТОВСКИЙ ГАЛКИНСКИЙ УЧЕБНО- ИСПРАВИТЕЛЬНЫЙ ПРИЮТ В 70–90-х ГОДАХ XIX в.

***Аннотация:** статья посвящена методам воспитания несовершеннолетних преступников в Саратовском учебно-исправительном приюте в 70–90-х годах XIX в. Рассказывается об устройстве колонии, воспитании и обучении малолетних арестантов, сельскохозяйственных работах.*

***Ключевые слова:** Российская империя, XIX век, Саратов, несовершеннолетние преступники, сельское хозяйство, ремесленное производство, наказание, пенитенциарная система.*

История развития исправительно-воспитательных учреждений дореволюционной России таит в себе множество интересных сюжетов, до сих пор не описанных в научно-исследовательской литературе.

Одним из таких сюжетов является история Саратовского приюта имени М.Н. Галкина-Враского. В 1871 г. в Саратов приехал новый губернатор – Михаил Николаевич Галкин-Враской. Выходец из старинного дворянского рода, личный друг императора Александра II, он делал стремительную карьеру. В 1866–1867 гг. Галкин-Враской и несколько других чиновников Министерства внутренних дел посетили Западную Европу с научной командировкой. В стране началась тюремная реформа и, чтобы проводить планомерное реформирование всей тюремной системы, системы каторги и ссылки, необходим был европейский опыт. Галкин-Враской посетил ряд стран и по итогам поездки написал книгу – «Материалы по изучению тюремного вопроса» [1]. Галкин-Враской стал сначала эстляндским губернатором, а затем был направлен в Саратов, где пробыв начальником губернии с 1871 по 1878 гг. вплоть до назначения на должности начальника Главного тюремного управления.

Приехав на новое место назначения, Михаил Николаевич начал организовывать новый приют для исправления несовершеннолетних преступников. В 1873 г. он был открыт. Приют находился недалеко от Саратова, на север от него, недалеко от берега Волги, в местности, называемой «Большой Гуселкой». Первоначально приюту был отведен участок земли, размером 20 десятин (22 гектара). Впоследствии учреждение получало

новые участки земли, и колония постоянно увеличивалась в размерах. В 1886 г. приют получил от Министерства государственных имуществ в постоянное пользование участок в размере 351 десятины. Но этот участок был далеко от приюта (примерно в 80 км.), поэтому его сдавали в аренду. В свою очередь, в этот период, руководство колонии арендовал у города, вблизи собственной усадьбы, землю в количестве 132 десятин. Кроме того, из имущества приюта принадлежал пожертвованный в 1893 г. дом с землей в Саратове [2, с. 225].

А в отчете за 1886 г. по саратовскому учебно-воспитательному приюту давались другие цифры. В нем рассказывалось, что в распоряжении приюта земли было «всего 92 десятины, из них 16 десятин выгона (пастбища – М.Л.) и 76 десятин пашни, при чем вся обработка земли производилась исключительно воспитанниками приюта» [4, с. 168].

Саратовский приют состоял под управлением Саратовского попечительного о тюрьмах комитета (п. 5 Устава приюта). А.Ф. Кистяковский обратил на это внимание: «непосредственное же управление приютом вверено особому правлению, которое состоит из шести человек; а именно директора тюремного комитета, директора женского комитета одного, члена от земства, от города и двух членов от совета благотворительного союза Саратовского православного братства Св. Креста (п. 5 и 6 Устава)» [3, с. 142]. Исследователь одобрил организацию управления приютом. Дело в том, что в управление приютом вошли и представители органов благотворительности, в том числе специальной, «тюремной», так и представители таких «крупных органов общественного управления, каковы город и земство» [3, с. 142].

Основателями и постоянными участниками деятельности Саратовского приюта стали участники движения по исправлению малолетних преступников. С 1881 г. в России стали проходить Высочайше разрешенные Съезды представителей русских исправительных заведений для малолетних преступников. Регулярно собираясь, представители исправительных заведений обсуждали проблемы детской преступности, исправления малолетних преступников и создания новых исправительно-воспитательных заведений. На заседаниях Съездов неоднократно выступали саратовские деятели – А.В. Прянишников, Ф.Е. Скобеев, П.Я. Остелецкий на первом Съезде, М.К. Паули на втором, М.И. Красовский – на пятом.

Развитию приюта был дан сильный импульс именно в 70-х годах XIX столетия. Повышенное общественное внимание позволило установить прочную финансовую основу. Государство мало помогало делу призрения и исправления малолетних преступников, поэтому поневоле приходилось обращаться к благотворителям за помощью.

Собственные средства приюта, особенно денежные, были более чем скромные. Учреждение «владело неприкосновенным капиталом в 13, 500 рублей, из которых 10, 000 рублей пожертвованы С.В. и В.В. Ланскими. Ежегодные его доходы обеспечены главным образом постоянными поступлениями, а именно: Саратовское губернское земство ежегодно отпускает 2000 рублей. Вольская уездная земская управа 250 рублей, город Саратов – 1000 рублей; кормовые и на одежду и обувь от казны, кои в 1876 г. поступило 1027 рублей и наконец, проценты от неприкосновенного капитала» [3, с. 143].

В том же отчете за 1886 г. характеризовались воспитанники приюта. Нужно отметить, что Саратовский приют отличался от других исправительно-воспитательных заведений Российской империи тем, что в нем было два отделения – для юношей, совершивших преступления, и для девочек или как пишут для «несовершеннолетних преступниц». К 1 января 1886 г. состояло в приюте воспитанников 66, воспитанниц – 10. Так как состав воспитанников приюта был непостоянен, многие дети приходили лишь на фиксированный по приговору мирового суда срок (обычно 3 месяца), то «текучка» была весьма значительной. В течение того же самого 1886 г. поступило 43 воспитанника и 1 воспитанница, а выбыло 37 воспитанников и 5 воспитанниц. Таким образом, к 1 января 1887 г. оставалось воспитанников 72, а воспитанниц – 6 [4, с. 168].

Социальный состав воспитанников был серьезно дифференцирован. Больше всего было крестьянских детей – 26. Затем шли мещане – 13, солдатских детей – 4 и на последнем месте один выходец из «чиновничьей» среды. По вероисповеданию большинство были православные – 42 воспитанника, но двое исповедовали «магометанство». Судебными учреждениями воспитанники приюта были приговорены на довольно значительные сроки пребывания в нем. На один год попали в приют – 5, на полтора года – 2, на два года – 2, на 3 года – 5 человек. Это предполагало применение широкого круга воспитательных мер, для достижения результата реабилитации воспитанников времени должно было хватить [4, с. 169].

Интересен и состав преступлений, по которому были осуждены малолетние преступники. За кражу были отправлены в приют 33 воспитанника, за покушение на кражу – 2, кражу со взломом – 2, конокрадство – 1 и еще один был осужден за изнасилование. Всего в отчете содержались сведения о 41 судебном приговоре [4, с. 169].

Всего же с 1 января 1886 года по 1 января 1887 г., судя по страницам отчета за 1886 г. приюта, в стенах заведения перебивало 120 человек (воспитанников и воспитанниц). Большинство из них были неграмотными. Не умели ни читать, ни писать из 43 человек 26, умели читать – 7, умели читать и писать 7, а трое даже имели свидетельство об окончании курса в городских училищах. Поэтому в приюте первый упор был определен на ликвидацию безграмотности воспитанников. Для этого шло обучение грамоте (преимущественно в зимний период) [4, с. 169].

Воспитанники и в приюте совершали различного рода противоправные действия. Конечно, одним из грубейших нарушений устава приюта был побег воспитанника из учреждения. Таких воспитанников за 1886 г. было двое. Были также совершены 5 покушений на побег, 9 краж, уклонение от классных занятий тоже 9, уклонение от работ – 19, брань – 40, упрямство – 7, грубость – 8, дерзость – 9. Содержащиеся в приюте несовершеннолетние арестанты часть ссорились (27 раз) и дрались (6 случаев). Среди нарушений были также небрежность и неряшливость – 26 случаев, нарушение правил – 85, слушание – 12, жестокое обращение с животными – 3, умышленная порча инструментов – 3. Всего же за 1886 г. было зафиксировано 271 случай нарушения порядка, т.е. практически каждый день происходили различного рода происшествия, что только лишний раз характеризует состав воспитанников приюта.

Не менее интересны сведения по Саратовскому приюту за 1887 г. В течение этого года в приюте «перебывало 110 человек воспитанников и 7 воспитанниц» [5, с.174]. Впервые в отчете был поставлен примерный возраст прибывших малолетних арестантов: «десять лет – 3, 11 – 1, 13 лет – 1, 14 лет – 8, 15 лет – 13, 16 лет – 11 и один семнадцатилетний». Это говорит о довольно значительном возрасте воспитанников для воспитательно-реабилитационной работе. И результат этой работы был более чем непредсказуем. Интересны также сроки, на которые были отправлены в приют приговоренные судом. На два года – 3 человека, на 1 год – 7 человек, на 6 месяцев – 2 человека, на 4 месяца – 1 человек, до 18 лет должны были содержаться 20 человек и до 17 лет – 5 человек [5, с. 175].

Виды преступлений, за которые были отправлены в приют несовершеннолетние преступники были похожи на предыдущие отчеты. За покушение на кражу был отправлен 1 человек, растрату – 1 человек, укрывательство краденного – 1. На первом месте находилась кража – 31. Затем шли кража со взломом – 1, конокрадство – 2, изнасилование – 1. Всего же отмечено судебными приговорами 38 человек [5, с. 175]. Социальный состав воспитанников приюта практически не изменился. Выходцев из крестьян было 27 человек, мещан – 10, сын псаломщика – 1 и сын почтальона – 1. Все по вероисповеданию были православные.

Большинство воспитанников были приговорены мировыми судьями (26 случаев), но 8 человек получили свой приговор в результате деятельности съездов мировых судей и 4 были приговорены Саратовским окружным судом (вероятно, за серьезные уголовные преступления) [5, с. 175].

В отчете за 1887 г. приводятся цифры, посвященные общим расходам приюта. Дело в том, что Саратовский попечительный о тюрьмах комитет все время указывал на чересчур высокую цифру «среднего расхода на содержание годового воспитанника приюта». Но правление приюта утверждало, что за последние четыре года своей деятельности настоящего состава правления, все заботы директората приюта были направлены на то, чтобы довести стоимость содержания каждого воспитанника до минимума. Так, в 1884 г. средняя годовая стоимость содержания одного воспитанника равнялась 229 руб. 20 коп., в 1885 г. – 224 руб. 26 коп., в 1886 г. – 232 руб. 70 коп., и, наконец, в 1887 г. серьезное удешевление – 190 руб. Удешевление объяснялось двумя причинами: общим удешевлением цен на «жизненные припасы» и увеличением числа воспитанников, в том же время число «персонала надзора» осталось прежним. Дальнейшее удешевление признавалось нецелесообразным и даже вредным, так как это бы отразилось на питании. Воспитанников кормили в основном продуктами питания собственного производства: молочные продукты, большое количество овощей – картофель, капуста, огурцы. Нужно отметить, что все служащие приюта, а их было 11 человек, получали продовольствие с общего котла [5, с. 176].

Также большие траты правление приюта отводило на расход на одежду и обувь. Всего за 1887 г. на это было потрачено 2 155 руб. 90 коп., что составляло 14% общей сметы и при разделении на всех воспитанников давало цифру около 27 руб. на одного. Воспитанники не сидели в отдельном помещении, а постоянно участвовали в деятельности приюта, что вызвало порчу одежды и обуви. В отчете указывалось, «что три полные

смены белья едва хватает им на год, что вместо арестантских туфель воспитанников приходится, за исключением летнего времени, когда они носят поршни (особый вид кожаного лаптя), ходить в сапогах, что более тридцати ежегодно выходящих из приюта воспитанников снабжаются как обувью, так и бельем и одеждою из того же кредита – то станет очевидным, что и эта отрасль расхода не может не быть признана вполне умеренной» [5, с. 177].

Было много потрачено денег и на отопление помещений, на содержание различных служб. В местности, где был расположен приют (14 км от Саратова по Усть-Курдюмскому тракту, сейчас практически в черте города, на месте Плодоовощного хозяйства, это бывший сад приюта) не было возможности приобрести дров, поэтому их приходилось везти издалека, из Саратова. Из отчета узнаем, что «хотя перевозка дров и производится большею частью воспитанниками, но ни средства заведения, ни время не позволяют ему обходиться для сей цели исключительно собственными силами», т.е. приходилось дополнительно нанимать доставщиков дров» [5, с. 177].

На все вышеперечисленные цели в 1887 г. было расходувано 70,7% общей расходной сметы Галкинского учебно-исправительного приюта. Остальные проценты сметы расходовались на закупку продовольствия, покупку скота и материалов для мастерских, крайне необходимые ремонтные работы в зданиях, вызываемые их ветхостью и крайне «неприглядным видом хозяйственных построек». В отчете за 1887 г. сообщалось, что «далее идут уже расходы по страхованию, плате за хранение в отделении государственного банка процентных бумаг приюта, проценты по залогу этих бумаг, уплата подоходного налога и прочее. Кроме вышеуказанных расходов, правление вынуждено затрачивать известные суммы, с каждым годом возрастающие, в связи с развитием деятельности заведения, на пособие при отправлении на местожительство окончивших срок своего содержания в приюте воспитанников, а также на переписку их с родными» [5, с. 177–178].

Со стороны государственных учреждений, например Главного Тюремного управления Министерства внутренних дел Российской империи помощи ждать не приходилось. Как только бывший саратовский губернатор М.Н. Галкин-Враской стал начальником ГТУ, приюту стала выплачиваться ежегодная субсидия в 3 400 руб. Эта сумма была весьма значительна для того времени. Но с 1887 г. эту субсидию отменили. В отчете не видно, кто виноват в этом, центральное ведомство или Саратовский попечительный о тюрьмах комитет, но по тексту складывается впечатление, что отказал в субсидии все же комитет, который стал оставлять субсидию себе. «Отказ этот, последовавший без всякого о нем предупреждения, поставил правление приюта лицом к лицу с его собственными средствами, и если 1887 г. не дал дефицита, то только благодаря крайней умеренности в расходах, а также урожаю хлеба, позволившему правлению ограничиться пользованием на продовольствие воспитанников и скота собственных кормовых средств» [5, с. 178–179].

Для дальнейшего удешевления содержания воспитанников руководство приюта пошло на беспрецедентные меры. Дело в том, что разделение воспитанников по половому признаку резко поднимало расходы.

«Изыскивая средства к сокращению расходов и принимая в соображение, что количественный состав женской семьи ежегодно уменьшается и к 1887 г. состоит всего из трех воспитанниц, что с 14 марта 1886 г. по то же число 1887 г. не поступало ни одной воспитанницы» [5, с. 179], правление упразднило должность воспитательницы женского отделения, поручив надзор за «женской семьей» кастиелянше, а учебно-воспитательную часть в ней – священнику приюта. Об этом правление приюта сообщило Саратовскому попечительному о тюрьмах Комитету. Правление приюта «...ходатайствовало о разрешении временного закрытия женской семьи, приведя в подкреплении своего ходатайства, следующие мотивы: 1) содержание женской семьи, стоящее от 1000 до 1200 рублей в год, при скудных средствах приюта, крайне обременительно; 2) близость расстояния помещения девочек от мужских семей и невозможность постоянно следить за тем, чтобы воспитанники мальчики не сходились с девочками и не устанавливалась бы между ними известная близость отношений, столь опасная в том возрасте, когда начинают зарождаться половые влечения, крайне нежелательны, и 3) постоянно увеличивающееся количество воспитанников, доходящее в последнее время до 90 воспитанников, отнимает окончательно возможность не только правильного их распределения по семьям, но даже и размещения их в существующих зданиях» [5, с. 179]. Освободившееся в результате ликвидации отделения для девочек помещение предлагалось использовать под новые мастерские.

Развитие Саратовского Галкинского учебно-исправительного приюта в 70–90-х годах XIX в. характеризовалось сложным процессом борьбы приюта за свое существование. Государство практически (кроме небольшой денежной помощи) не помогало деятельности приюта. И это постоянно ставило приют на грань финансовой катастрофы. Галкинский приют просуществовал до 1917 г., но это уже дальнейшая тема для исследований.

Список литературы

1. Галкин-Враской М.Н. Материалы по изучению тюремного вопроса / М.Н. Галкин-Враской. – СПб.: Типография Второго отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1868. (См. о Галкине-Враском: Зубов С.В. М.Н. Галкин-Враской – начальник Главного тюремного управления / С.В. Зубов. – 2-изд., расш. и доп. – Саратов, 2000; М., 2017.)
2. Диомидов И. Саратовский Галкинский учебно-исправительный приют / И. Диомидов // Журнал Министерства юстиции. – 1916. – №3.
3. Кистяковский А.Ф. Молодые преступники и учреждения для их исправления с обзором русских учреждений / А.Ф. Кистяковский. – Киев, Униввер. Типография И.И. Завадского, 1878.
4. Отчет по Саратовскому Галкинскому учебно-исправительному приюту за 1886 г. // Журнал гражданского и уголовного права. – 1888. – №7.
5. Отчет по Галкинскому учебно-исправительному приюту за 1887 г. // Журнал гражданского и уголовного права. – 1888. – №10.

Солодовникова Надежда Викторовна
канд. филос. наук, доцент
ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»
г. Белгород, Белгородская область

ВОСПИТАНИЕ НА ЦЕННОСТЯХ КУЛЬТУРЫ КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ ИНДИКАТОР БЫТИЯ ОБЩЕСТВА

***Аннотация:** культурный выбор и культурное наследие порождают чрезвычайно сложный процесс. Рациональное понимание и критика традиционной культуры нации служат отправной точкой для обращения с традиционной культурой. Культурные антропологи утверждают, что традиционные культуры формируются из различных уровней институциональной культуры, концептуальной культуры, артефактной культуры и народной культуры. Общечеловеческая культура – это наилучшие образцы, формы научной, художественно-поэтической, производственной деятельности, мировосприятия жизни и действительности и единые способы-мироощущения, выработанные разными поколениями, народами, на основе которых человечество строит сейчас одну единую цивилизацию. Подобные образцы культуры и в данный момент являются ориентирами, идеалами в процессе построения единой цивилизации.*

***Ключевые слова:** культурный выбор, культура, ценности, этническая культура, общечеловеческая культура.*

Определение простого слова «культура» довольно сложно. В целом «культуру» можно рассматривать как совокупность всех факторов, придающих обществу неповторимый характер. Культурологи считают, что культура – это комплекс, который формируется из духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных характеристик, воплощающих динамику социальной группы. Каждая культура будет уникальной чертой конкретного человеческого сообщества, его образа мышления и организации жизни. Всемирная конференция по культурной политике, состоявшаяся в Мексике в 1982 году, отметила, что культура включает в себя не только искусство и литературу, но и образ жизни, основные права человека, системы ценностей, традиции и верования. Культурное развитие всегда сопровождает развитие человеческой истории; люди творят и формируются культурой.

Человеческий мир составляют самые разнообразные этнические группы. Каждая нация создала богатую, уникальную этническую культуру в ходе своего собственного развития, тем самым внося свой вклад в многообразную глобальную культуру всех наций. Если мир можно сравнить с красочной парчой, то каждая этническая культура – это один элемент красочной шелковой вышивки, часть общего узора, который все еще сохраняет свои уникальные характеристики. С течением времени культурные различия становятся все более уважаемыми, и люди постепенно осознают, что каждая нация имеет право и обязанность развивать свою собственную культуру. Это многообразие культур обогащает челове-

ческую жизнь и поддерживает человеческое развитие. Американский культуролог Ральф Линтон считает, что человек, который ничего не знает о других культурах, не может по-настоящему понять свою собственную культуру. Поэтому для каждой нации одинаково и жизненно важно понимать как свою собственную культуру, так и другие культуры [6].

С изменениями, вызванными усилением глобализации, культурные контакты между странами постепенно расширяются. Этот диалог между культурами является позитивным, поскольку он признает ценность существования каждой культуры и проистекает из взаимного признания, взаимного уважения и взаимного поощрения каждой культуры. В условиях глобализации различные формы культурного диалога способствуют наследованию и новаторству новых межкультурных знаний, укреплению взаимопонимания между различными этническими культурами и развитию дружественных отношений между народами. Однако сейчас люди обеспокоены тем, что богатая и разнообразная культура каждой этнической группы может быть разбавлена потоком глобальной информации. Это беспокойство не лишено оснований, поскольку это разбавление начало проявляться в реальной жизни. В мире, где информация течет свободно, любая культура может быстро измениться, что приведет либо к обогащению, либо к кризису. Реально культуры, которые являются динамичными, но хрупкими образованиями, очевидно, столкнутся с проблемами в отношении разнообразия, когда они станут глобальными гражданами. Напротив, относительно замкнутая среда обитания без явных внешних воздействий будет защищать и развивать традиционную культуру данного этноса. Этот факт был в изобилии доказан как истинный.

Процесс глобализации быстро меняет различные регионы, различные этнические группы и различные страны и оказывает сильное воздействие на традиционные культуры. Многие страны в настоящее время сталкиваются с дилеммой, следует ли им еще больше открыться чужим культурам или замкнуться в себе, чтобы жить и решать проблемы более традиционным способом. В этом контексте глобализации многие страны обеспокоены тем, что их культуры могут прийти в упадок или погибнуть, и поэтому они заняли консервативную позицию, пытаясь противостоять сильнейшим влияниям и устранить их с помощью движений за локализацию. В этой ситуации сохранение и передача традиционных этнических культур становится важной задачей, стоящей перед всеми этносами и странами. Поскольку процесс модернизации предполагает конфликт, интеграцию и эволюцию традиции и современности, некоторые базовые ценности традиционной культуры не только смогут служить важным ресурсом для социальной интеграции, культурной реконструкции, развития цивилизации и нравственного воспитания, но и будут иметь потенциал стать глобальными, общими ценностями по мере слияния Востока и Запада. Поэтому особенно важно правильно трактовать наследование этнических культур в условиях глобализации.

Важнейшие функции традиционной культуры для модернизирующейся нации включают прежде всего руководство этикой и моралью, формирование культурных общностей, повышение сплоченности и чувства идентичности.

В эпоху просвещения немецкий ученый И. Гердер отмечал, что традиционная культура поддерживает культурно-этическую идентичность

социальной общности, ее этикет и нравственное сознание, оказывая влияние на направление общественного развития и понимание смысла жизни [1, с. 86].

Каждый этнос имеет свои собственные обычаи, включая традиционные праздники, этикет жизни и искусства. Наследование традиционной культуры способно компенсировать отчуждение, духовную и эмоциональную утрату, психологическую неустойчивость, неизбежно проявляющиеся в культурной идентичности людей, подвергающихся модернизации. Такие традиционные культуры распространяют историю цивилизации нации, однако некоторые этнические культуры будут иметь компоненты, которые не адаптируются к потоку человеческого прогресса и, возможно, даже препятствуют этому прогрессу. Передача традиционной культуры-важная миссия для нации.

Г.П. Мердок отмечает, что социальные изменения будут оказывать влияние на традиционные культуры данной нации, но, наоборот, эти изменения дают более глубокое понимание той важной роли, которую традиционные этнические культуры играют в жизни человека [2, с. 39]. Благодаря современным преобразованиям и развитию открытость и демократический характер общества постоянно укрепляются, а связь между различными культурами становятся все более тесными. В эпоху глобализации современное общество все больше отражает многообразие. Это разнообразие проявляется прежде всего в разнообразии этнических, расовых, культурных и жизненных моделей.

Человеческое развитие имеет тенденцию к разнообразию. С одной стороны, разнообразие обогащает человеческую жизнь и уважает различия, уравновешивая «гармонию и различие». С другой стороны, стремление к плюрализму создает много проблем, и такое стремление может стать угрозой единству нации. Из-за угроз идентичности и лояльности, а также полного объединения государственной власти и территории, разнородное общество будет стремиться создать и укрепить общую основу для своих гражданских ценностей. Поликультурные ученые утверждают, что уважение плюрализма в единстве и установление единства в плюрализме должно быть основным принципом развития плюралистического общества [5, с. 63].

Нам необходимо создать разнообразное общество, которое было бы сбалансированным и скоординированным. Если самоидентификация всегда обнуляется в отличии от других и если проблемы не рассматриваются с точки зрения других, то установление и поддержание социального разнообразия будет сложной задачей. В многообразном обществе различные культуры и нации будут поняты и уважаемы, и каждый индивид будет иметь возможность создать свой собственный путь развития до тех пор, пока он не будет нарушать основные принципы многообразного социального развития.

Изменения в общественной жизни неизбежно будут интегрированы в образование. Само образование находится под влиянием разнообразия, присутствующего в обществе, и должно адаптироваться по мере того, как это разнообразие трансформируется. В то же время изменения в образовании будут способствовать большему разнообразию в обществе. Образование и разнообразие тесно переплетены, и каждое из них постоянно влияет на другое. В эту эпоху глобализации, когда экономические и

социальные обмены становятся все более общими и взаимосвязанными, а характеристики социального разнообразия становятся все более выраженными, особенностями разнообразного образования становятся все более очевидными.

Понимание таких факторов, как этническое и культурное происхождение сторон, участвующих в образовании, стало важной предпосылкой успешного образования. Поэтому понимание общих культурных знаний различных этнических групп стало насущной необходимостью. Б. Малиновский утверждает, что, если люди накапливают знания о других обществах и культурах, они могут использовать эти многочисленные предпосылки для изучения личности и таким образом достичь более глубоких слоев личности. Все индивиды являются носителями определенной культуры. Образование, основанное на понимании индивидуальных различий в личности, может повысить уважение к таким культурам и их наследованию.

Выводы.

В эпоху глобализации диверсификация образования в отношении наследования этнических культур представляется обоюдоострым мечом. Действительно, образование не может быть просто интегрировано в рынок. Образование служит обществу, предоставляя практические знания и воспитывая таланты, а также руководя и направляя общество в отношении его ценностей и мировоззрения. С наследованием этнических культур образование должно иметь и придерживаться своей собственной мантры: наследовать традиции, приспосабливаться к изменениям и вести за собой возраст. Тенденция диверсификации образования оказывает глубокое влияние на наследование традиционных этнических культур. Под влиянием современных технологий существенно изменились модели, методы, средства и содержание образования. Традиции этнических культур могут передаваться более быстрыми темпами, передаваться более широко и передаваться с более полным содержанием.

Хотя социальное и образовательное разнообразие повлияло на наследование традиционных этнических культур, оно также принесло больше возможностей. То, каким образом можно воспользоваться этими возможностями и эффективно использовать их для наследования традиционных культур в стране, – это выбор, стоящий перед народом. Различные образовательные учреждения, члены, модели и методы должны демонстрировать позитивные изменения для продвижения этнического культурного наследия.

Список литературы

1. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М., 1977.
2. Мёрдок Г.П. Социальная структура / Г.П. Мёрдок. – М.: ОГИ, 2003.
3. Малиновский Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский. – М., 1999.
4. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры / А. Швейцер. – М., 1993.
5. Ионин Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. – М, 2000.
6. Мостова Л.А. Ральф Линтон и его место в теории культуры / Л.А. Мостова // Личность, общество, культура. – 2000. – №4. – С. 157–159.

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурукина Ольга Алексеевна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»
г. Москва

ТРИ ИПОСТАСИ ГИПЕРТЕКСТОВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в XXI в. образование, получаемое как в формальной среде, создаваемой школами и университетами, так и в неформальной среде, создаваемой библиотеками, молодежными клубами, культурными центрами и социальными сетями, должно не только обеспечивать равный доступ к информационно-коммуникационным технологиям, но и обучать граждан, развивая их компетенции, чтобы они могли стать культурными, ответственными и критически мыслящими субъектами, поскольку знание в новой образовательной парадигме – необходимое условие для сознательного развития личной свободы и демократических общественных ценностей.

В статье выявляются и анализируются 10 инновационных компетенций, наиболее актуальных, по мнению автора, для формирования и развития профессиональной личности в рамках непрерывного образования в течение всей жизни (*lifelong learning – LLL*), а именно креативность, способность к решению проблем, коммуникативная способность, лидерство, критическое мышление, способность к сотрудничеству, управление информацией, адаптивность, любопытство и рефлексия.

Автор выдвигает и развивает концепцию трех ипостасей гипертекстовой коммуникации, способствующих развитию компетенций, необходимых для успешного формирования и развития профессиональной личности и эффективного функционирования профессионалов в современной цифровой экономике, а именно – гипертекстовой коммуникации, функционирующей как среда, способствующая развитию профессиональной личности в течение всей жизни, как средство развития профессиональной личности и как профессиональная компетенция, обусловленная требованиями новой цифровой эры.

Ключевые слова: гипертекст, коммуникация, коммуникативная компетенция, актуальные профессиональные компетенции, непрерывное обучение в течение всей жизни.

Введение. Во всем мире рынок образования стал одним из наиболее перспективных постоянно растущих рынков как в развитых, так и в развивающихся странах. Растущая конкуренция, необходимость развития в профессиональном плане, а также рост уровня жизни и увеличение количества свободного времени у граждан развитых стран в совокупности

являются факторами, способствующими развитию системы непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning) в ответ на потребности конкурентоспособных профессионалов, осознающих необходимость постоянного профессионального развития.

Технологически-опосредованное обучение, дистанционное обучение и особенно асинхронное обучение через Интернет, становятся основными средствами удовлетворения потребностей непрерывного обучения (LLL). При этом гибридная модель обучения с использованием технических средств ведет к развитию новой педагогики обучения и преподавания [1].

В Северной Америке и по всему миру развиваются различные инновационные модели высшего образования в ответ на потребности LLL и новые возможности, которые становятся доступными благодаря интеграции технологий обучения. Равный доступ к критически важным знаниям и расширение прав и возможностей – два ключевых аспекта грамотности, связанных с использованием цифровых технологий [2].

Совокупность компетенций, наиболее актуальных для новой цифровой среды. Для успешного функционирования профессиональной личности в новых условиях необходимо развивать инновационные компетенции, которые будут выгодно отличать имеющих их профессионалов от конкурентов.

Неудивительно, что первое место в этом списке [3] занимает *креативность*, которая лежит в основе творчества, являющегося универсальным языком, на котором люди выражают свои идеи и таланты. Креативность так важна, поскольку современный глобальный рынок более конкурентен, чем когда-либо прежде. Инновационные продукты развиваются благодаря способности организаций разрабатывать и представлять их в эстетичной форме. Креативное мышление и прикладная креативность привлекают внимание потребителей и обеспечивают их лояльность.

Второй компетенцией в этом списке является *способность к решению проблем*. Это, вероятно, самое важное умение в списке наиболее значимых компетенций для непрерывного обучения в течение всей жизни. Динамическая способность к решению разнообразных реальных проблем имеет решающее значение для выживания и процветания человечества в настоящем и будущем.

Современный мир быстро и кардинально меняется, и в будущем наши дети будут решать проблемы, которые сегодня трудно себе представить. Они столкнутся с вызовами, требующими навыков для определения проблем, разработки подходящих решений и их эффективной реализации. Навыки решения проблем помогут им выполнять любые задачи – от составления списка покупок до разработки и реализации самых дерзких проектов.

Третьей наиболее значимой для успешного профессионального роста компетенцией, развиваемой в течение всей жизни, является *критическое мышление*. Умение критически мыслить необходимо для успеха в меняющемся мире. Речь идет о независимом, ответственном и продуктивном мышлении. То, как мы думаем о мире, о себе и друг о друге, влияет не только на личный опыт. Критическое мышление играет роль в определении будущего всех и каждого и мира в целом – «эффект ряби». На протяжении тысячелетий критическое мышление было частью многих

философских учений, поскольку то, как мы думаем и действуем, влияет на весь мир.

Четвертой профессионально-личностной компетенцией, развиваемой в течение всей жизни, является *лидерство* – один из тех полезных навыков обучения, которые могут изменить жизнь людей, поскольку тот, кто ведет, не просто тот, кто управляет объектами и процессами. Лидер вдохновляет, мотивирует и расширяет возможности. Истинные лидеры видят в людях лучшее и учат их использовать свой потенциал во всем, что они делают.

Настоящие лидеры являются активом любого учебного заведения и любого коллектива. Любой, чье отношение меняется от «я могу это сделать» к «мы можем это сделать», способствует развитию организации через положительные изменения в ней. Независимость лидеров от обстоятельств и готовность брать на себя ответственность за производимые ими в организации изменения, а не просто за их выполнение способствует развитию всего коллектива и их собственного профессионального становления в рамках непрерывного обучения в течение всей жизни.

Коммуникативная способность – следующая наиболее значимая компетенция, развиваемая в течение всей жизни. В эпоху цифровых технологий коммуникация вышла за рамки личного общения. Мы общаемся с помощью технологий больше, чем когда-либо прежде. Даже в этом случае, какую бы среду мы ни выбрали, мы можем приобрести навыки, которые помогут нам общаться более эффективно.

Единственный способ находить действенные решения стоящих перед нами задач и проблем и делать это эффективно – качественно выстроенная коммуникация. Наличие развитых коммуникативных навыков способствует уменьшению стресса, повышению продуктивности и улучшение личных и профессиональных отношений.

Еще одна компетенция, чрезвычайно важная для профессионального развития, – *способность к сотрудничеству*, подразумевающая расширяющиеся возможности результативной работы в физических и виртуальных группах. Эта компетенция основывается на умении общаться (коммуницировать), системе ценностей, имеющих непреходящее значение, способности к сопереживанию (эмпатии) и лидерских качествах.

Способность к сотрудничеству также означает возможность работать с партнерами в любой точке мира так же легко и продуктивно, как и с коллегами в другом конце офиса. Вот почему свободное владение родным и иностранным языками при совместной работе является одной из основных компетенций, которым обучают в образовательных учреждениях по всему миру. Работа в группах (командах) – отличительная черта цифровой эпохи. Современные образовательные учреждения и предприятия стремятся включать командную работу в свою повседневную практику. Таким образом, развивающаяся способность к сотрудничеству занимает постоянное место среди самых полезных навыков обучения на протяжении всей жизни, которые должны развиваться всеми преподавателями и обучающимися.

Значимой компетенцией для профессионального и личного развития в цифровой среде также является *управление информацией*. В Интернете размещено так много разнообразной информации, что требуется целый набор развитых навыков, чтобы расшифровать большую ее часть и

тем более, чтобы сделать ее полезной для профессионального развития. Информация, размещаемая в Интернете, – живой и постоянно растущий феномен: ежедневно в сети создается около 2,5 квинтиллиона байтов данных. Управление информацией означает, что профессионал способен определить, что именно является ценным, и отбросить ложное и сомнительное в процессе принятия решений и создания полезных продуктов [2].

Еще одной компетентностью, необходимой для эффективного развития профессиональной личности в цифровой среде является *адаптивность*. Поскольку современный мир меняется стремительно за счет кардинальной смены информационных парадигм, настоящим профессионалам необходимо не только следить за этими изменениями, им также необходимо быть гибкими в личной жизни. Адаптивность снижает критическую зависимость профессионала от частых изменений в рабочей среде и позволяет эффективно работать в рамках самых разных тенденций в сфере бизнеса, технологий, коммуникации, развлечений и в целом изменяющегося образа жизни в трансформирующемся пространстве реальности, которое усложняется тем, что каждая основная тенденция часто имеет несколько субтенденций. Возможность адаптироваться к изменениям во всех их формах позволяет профессионалам быть постоянно готовыми не только к выживанию, но и успеху независимо от того, как изменяется профессиональная среда в любой период времени.

Девятой актуальной компетенцией мы считаем профессиональное и личностное *любопытство*, которое является основным двигателем непрерывного обучения вне формальных условий обучения в отсутствие учителей и сверстников, которые могли бы мотивировать процесс обучения и расширение кругозора обучающихся. Развитие любопытства, несомненно, является одним из самых полезных навыков обучения на протяжении всей жизни, поскольку без любопытства нет обучения. Воспитание любопытства способствует формированию влюбленности в обучение и мотивирует обучение в течение всей жизни.

Десятой и последней в нашем списке компетенций, необходимых для профессионального становления специалистов в течение всей жизни, является *рефлексия*. По мере обучения профессиональные личности в процессе становления и развития приобретают новые знания и навыки, однако все эти знания бесполезны, если мы не задумываемся о том, как они помогают нам достигать поставленных целей. Если мы собираемся сосредоточиться на изучении чего-либо, нужно рассмотреть достоинства изучения этого *до, во время и после* процесса обучения. В противном случае мы занимаемся пустым обучением без достаточной причины. В любом виде обучения всегда важно задавать рефлексивные вопросы.

Рефлексия имеет огромное значение, поскольку самый важный итерационный этап в развитии профессиональной личности – это этап подведения итогов. На этом этапе, рефлекслируя, обучающиеся получают возможность осознать процесс и достигнутые результаты своего обучения, анализируя, что именно и как им удалось, и как можно улучшить свой подход в аналогичных ситуациях в будущем. В процессе развития этой профессиональной компетенции обучающимся необходимо понять, как приобретенные знания способны послужить поставленной изначально цели обучения (обычно для решения насущной проблемы или ответа на вызов окружающей среды).

Рефлексия входит в совокупность наиболее актуальных компетенций для обучения в течение всей жизни, поскольку придает обучению реальный смысл [3].

Непрерывное обучение в цифровой среде. Цифровая среда обладает целым рядом особенностей. В частности, она предоставляет практически неограниченный доступ к информации, с которой необходимо научиться квалифицированно взаимодействовать. Потоки информации как базовая составляющая цифровой среды, с одной стороны, создают ложное представление о сверхдоступности знаний (поскольку распространяется псевдопонимание равнозначности и равнодоступности информации и знания), а с другой стороны – цифровая среда, в том числе благодаря доступности информации, позволяет массово развивать компетенции, которые ранее считались достоянием избранных, но которые в настоящее время и в будущем станут основой непрерывного обучения в течение всей жизни. Совокупность этих компетенций способствует взаимодействию профессионалов друг с другом и с окружающим миром.

Традиционное школьное и университетское образование предлагает впечатляющий набор преимуществ как в теории, так и на практике. Когда эти преимущества реализуются в аудитории – во встрече между преподавателем, являющимся и опытным исследователем, и способными мотивированными обучающимися, – возникает оптимальная учебная ситуация.

Однако традиционное обучение больше не может удовлетворить все потребности обучающихся по следующим причинам: 1) высокое качество обучения в значительной степени зависит от поиска достаточного количества подходящих лекторов; 2) обучение в государственных исследовательских университетах стоит дорого; таким образом, доступность образования в них обычно ограничена и во многих странах с каждым годом ограничивается еще больше; 3) традиционное обучение ограничено определенным местом (аудиториями в школе и вузе, адекватное содержание которых также требует больших затрат), определенным временем и единымобразным темпом [1].

Интеграция цифровых образовательных технологий в учебный процесс позволяет ведущим университетам адаптироваться к меняющимся потребностям, сохраняя при этом свой высокий статус. Реализация позитивных трансформаций в системе образования возможна за счет изменений в двух сферах: (а) внутренней сфере обучения в школе / университете и (б) внешней сфере, охватывающая новые целевые группы населения посредством онлайн-обучения в рамках непрерывного обучения.

Гипертекстовая коммуникация как актуальная профессиональная компетенция. Недавние исследования показывают, что гипертекст может стать эффективным инструментом для развития коммуникативных навыков. Поскольку гипертекст является относительно новым текстовым носителем и, весьма вероятно, станет доминирующим в будущем, необходимы масштабные исследования, направленные на то, чтобы и преподаватели, и студенты могли иметь возможность использовать гипертекст в полной мере.

В современном обществе, которое уделяет все больше внимания значимости информации и коммуникации, развитые коммуникативные навыки необходимы не только для академической успеваемости учащихся, но и для их социального и экономического развития. Как ут-

верждают У. Грабе и Ф. Столлер (2002), «по мере того как мы вступаем в новый век, мотивированным гражданам требуются всё более высокоразвитые навыки коммуникации во всё более разнообразных общественных условиях» [4, с. 1].

В 1989 г. Дж. Лайт предложила первоначальное определение профессиональной коммуникативной компетенции как сложной динамической межличностной конструкции, основанной на функциональности общения, адекватности общения и достаточности знаний, суждений и навыков. Кроме того, исследователь утверждала, что для демонстрации коммуникативной компетентности профессионалы должны развивать и интегрировать знания, суждения и навыки в четырех взаимосвязанных областях – в совокупности лингвистической и операционной компетенций, социальной и стратегической компетентностей [5, с. 137].

В 2003 г. Дж. Лайт расширила свое определение, добавив, что на достижение коммуникативной компетенции влияют не только лингвистические, операционные, социальные и стратегические компетенции, но и психосоциальные факторы (в частности, мотивация, уверенность, устойчивость), а также барьеры и опоры в окружающей среде [6].

За 30 лет, прошедших с момента первоначального определения коммуникативной компетентности, предложенного Дж. Лайт, произошли значительные изменения. Без доступа к эффективному общению в гипертекстовой среде в современном мире профессионалы вынуждены использовать минимальные средства для выражения потребностей и желаний, развития социальных отношений и обмена информацией [7].

Конечная цель профессиональной коммуникации – поддержание развития собственной коммуникативной компетентности и эффективное взаимодействие с другими коммуникантами, оказание влияния на свое окружение и участие в полной мере в жизни общества [8]. Коммуникативная компетентность важна для качества жизни людей, поскольку она предоставляет средства для достижения личных, образовательных, профессиональных и социальных целей [9; 10].

Тридцать лет назад основное внимание уделялось максимальному личному общению профессионалов в рамках личного взаимодействия. Сейчас становится очевидно, что потребности в профессиональном общении выходят далеко за рамки личного общения и включают в себя помимо устного не только письменное общение для удовлетворения потребностей в профессиональной деятельности и в личной жизни, но также общение в социальных сетях, включая ВКонтакте, LinkedIn, Facebook и Instagram для обмена опытом и создания членства в профессиональных сообществах; общение по стационарному и мобильному телефону, СМС-сообщения, ведение блогов для комментариев и создание сообществ с похожими профессиональными интересами; аккаунты в Twitter для мгновенного обновления статуса и краткого выражения мнений и электронная коммерция для удовлетворения широкого круга потребностей и желаний и т.д. [11].

С резким изменением объема общения и стремительным ростом инструментов, с помощью которых можно удовлетворить профессиональные и личные потребности в общении, профессионалы теперь имеют доступ к гораздо более широкой и разнообразной аудитории, чем когда-либо прежде, и гипертекстовая коммуникация – профессиональная компетенция, способствующая решению этих задач.

Функциональность коммуникативных навыков, то есть успешность их применения (или их отсутствие), зависит от коммуникативных требований, существующих в профессиональной среде. Функциональный подход подчеркивает функциональные результаты, достигаемые в реальном мире на основе развития профессиональных навыков, включая способность эффективно обмениваться информацией, мотивировать собеседников, предвосхищать их желания, развивать социальную близость и участие [12].

Гипертекстовая коммуникация как средство развития профессиональной личности. Как указывалось выше, способность к коммуникации является одной из наиболее значимых компетенций для профессионального развития в цифровой среде. Мы полагаем, что гипертекстовая коммуникация позволяет развивать не только способность к коммуникации, но и остальные инновационные компетенции: управление информацией, адаптивность, любопытство и креативность, критическое мышление, рефлексию, способность к решению проблем, способность к сотрудничеству и лидерство, поскольку переход по различным ссылкам во время онлайн-сессий побуждает обучающихся разрабатывать стратегии работы с предлагаемой информацией, поскольку они обращаются к соответствующим схемам и знаниям о том, как интерпретировать этот контент [11]. Эффективность учебного процесса повышается, если эти схемы разрабатываются под руководством опытных преподавателей.

Чтение гипертекста – естественно динамичный, рекурсивный и интегрированный процесс, предоставляющий студентам множество возможностей для приобретения, проверки и переосмысления знаний посредством когнитивной реконструкции текста, интертекстового анализа и изучения различных точек зрения на проблемы.

Таким образом, гипертекст может способствовать развитию понимания текстового контента за счет разработки и интеграции новой информации в существующие сети знаний обучающихся, поскольку, взаимодействуя с гипертекстом, пользователи создают и расширяют собственную когнитивную карту, направляющую их личное построение смысла.

Гипертекстовая коммуникация как плодотворная среда для развития профессиональной личности. Хотя гипертекст может предложить обучающимся много преимуществ, Дж. Руэ, Дж. Левонен и др. (1996) обращают внимание на то, что без корректных инструкций по эффективной навигации по гипертексту обучающиеся могут потеряться в море информации, потенциально испытывая когнитивную перегрузку [13].

Г. Гиллингем (1996) предполагает, что для эффективного понимания гипертекста необходимо внимание к самому тексту, коммуникативной задаче и контексту [14]. П. Фольц (1996) предупреждает, что гипертекст может представлять проблему для обучающихся с несформированными навыками гипертекстовой коммуникации, поскольку он вызывает дополнительную нагрузку, заставляя читателя принимать решения в процессе навигации по тексту. Необходимость выбирать, куда идти дальше, может отвлечь внимание обучающихся от обработки текста и в итоге привести к тому, что они будут генерировать меньше гипотез по мере чтения, что в результате усложнит их интеграцию представленной информации [15].

В работе П. Фольца указаны два ключевых фактора понимания гипертекста: (1) согласованность текста и (2) то, как цели читателя влияют на используемые стратегии. Исследователь указывает на необходимость

расширенного исследования, направленного на выявление роли гипертекста в формировании навыков чтения и коммуникации с другими пользователями, автором гипертекста и самим гипертекстом [там же].

Более того, учащиеся должны уметь различать, какие тексты надежны и актуальны для целей их коммуникации. Управляемая практика, которая знакомит студентов с критериями оценки веб-сайтов на основе гипертекстового документа, помогает им овладеть когнитивными стратегиями, необходимыми для поиска, навигации и понимания нелинейных текстов. Чтобы помочь обучающимся развивать навыки поиска, сортировки и оценки интернет-текстов, необходимо создавать соответствующие условия обучения на основе управляемой исследовательской деятельности.

По данным исследования Л. Каспер, работа студентов с разными формами гипертекста (открытым и контролируемым) способствовала получению студентами более высоких баллов по тестам на понимание, чем работа с печатными текстами. При этом автор исследования считает, что такое повышение производительности может быть связано с рядом факторов: использование технологий гипертекста побуждает студентов уделять больше внимания поставленной учебной задаче, предоставляя им расширенные возможности для обработки лингвистической и контентной информации [16].

Таким образом, вероятно, что в рамках указанного исследования обучающиеся могли уделять больше внимания задаче при чтении любого типа гипертекста, и это повышенное внимание могло привести к более высокой успеваемости. Тем не менее, весьма возможно, что дополнительная информация, предоставляемая в рамках исследования контролируемые гипертекстами, значительно облегчала понимание и в итоге привела к получению более высоких баллов за выполнение упражнений на понимание контента гипертекстов. Результаты исследования Л. Каспер позволяют предположить, что студентам необходимо более углубленное обучение тому, как пользоваться Интернетом и оценивать найденную там информацию [17].

Также вероятно, что с усилением предметной компетентности и развитием практических навыков владения предметом (например, иностранным языком) студенты будут меньше испытывать информационную перегрузку при использовании онлайн-ресурсами и станут более опытными в поиске и использовании гиперссылок, приводящих их к более связанным в рамках поставленной задачи и более полезным бесплатным гипертекстам.

Более того, умение оценивать качество информации является ключевым навыком не только в академической среде, но и в реальной жизни. Чтобы помочь студентам развить этот навык, учебные курсы (в том числе курсы иностранных языков) должны включать в себя различные текстовые носители [18] и предлагать студентам анализировать информацию, представленную в печатном, визуальном и гипертекстовом виде.

По мере того как все больше материалов становятся доступными в Интернете, важно, чтобы преподаватели-предметники осознали потенциал гипертекста и научились его использовать в полной мере как действенный инструмент для обучения их предметам, в том числе иностранным языкам.

При тщательном проектировании гипертекстовой коммуникации и включении ее в качестве неотъемлемой части в учебные программы

гипертексты могут предоставить обучающимся мотивирующий текстовый формат, который не только обогащает их личный опыт обучения, но и помогает им развивать коммуникативные навыки, необходимые для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Современные исследования гипертекста показывают, что, хотя гипертекст может стать мощным инструментом для развития навыков коммуникации [17], без надлежащей подготовки гипертекст, как и любая основа цифровой коммуникации, может привести к информационной перегрузке и путанице, особенно у неопытных коммуникантов, находящихся в стадии развития [15].

Приведенный выше анализ призывает учебные заведения перед лицом эпохи непрерывного обучения в технологически богатой среде изучить свою академическую и административную структуру. Каждому учебному заведению следует адаптировать свою собственную стратегию развития в цифровой среде, чтобы интенсивно развиваться соответственно своему видению, миссии и целям, принимая во внимание свои сильные и слабые стороны.

Список литературы

1. Beller M. & Or E. (2006). The Crossroads between Lifelong Learning and Information Technology: A Challenge Facing Leading Universities. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Volume 4, Issue 2.
2. Area M. & Pessoa T. (2011). From the Solid to the Liquid: New Literacies for the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar. Scientific Journal of Media Education*: 1134–3478.
3. The 10 Most Beneficial Lifelong Learning Skills to Have and Why Mastering lifelong skills is essential. URL: <https://wabisabilearning.com/blogs/critical-thinking/10-beneficial-lifelong-learning-skills>
4. Grabe W. & Stoller F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Pearson Education.
5. Light J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5: 137–144.
6. Light J. (2003). Shattering the silence: Development of communicative competence by individuals who use AAC. In J.C. Light, D.R. Beukelman, & J. Reichle (Eds.) *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice* (pp. 3–38). Baltimore, MD: Brookes.
7. Blackstone S., Williams M.B. & Wilkins D.P. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23: 191–203.
8. Beukelman D. & Mirenda P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Baltimore, MD: Brookes.
9. Calculator S.N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 93–113.
10. Lund S.K. & Light J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 323–335.
11. Light J. & McNaughton D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30: 1–18.
12. Light J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4: 66–82.

13. Rouet J.F., Levonen J.J., Dillon A., & Spiro R.J. (1996). An introduction to hypertext and cognition. In J.F. Rouet, J.J. Levonen, A. Dillon, & R.J. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 3–8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

14. Gillingham G.M. (1996). Comprehending electronic text. In H. van Oostendorp & S. de Mul (Eds.), *Cognitive aspects of electronic text processing* (pp. 77–98). New York, NY: Ablex Publishing.

15. Foltz P.W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In J.F. Rouet, J.J. Levonen, et al. (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 109–136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

16. Kasper L.F. (2002). Technology as a tool for literacy in the age of information: Implications for the ESL classroom. Special issue «English in a New Key: Reporting on, & Critiquing, Technology-Mediated Instruction», 30: 129–144.

17. Kasper L.F. (2003). Interactive Hypertext and the Development of ESL Students' Reading Skills. *The Reading Matrix*, Volume 3, No. 3: 97–119.

18. Chun D.M. & Plass J.L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 1(1): 60–81.

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

РОЛЬ МАГИСТРАТУРЫ В БУДУЩЕЙ КАРЬЕРЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается целесообразность поступления в магистратуру, автор размышляет о ее особенностях, о том, какое время оптимально для поступления и какие преимущества у этого формата обучения для построения дальнейшей карьеры.*

***Ключевые слова:** вуз, бакалавриат, специалитет, магистратура, диплом, карьера.*

В России принято поступать в университет сразу после школы – хотя очевидно, что немногие выпускники в 17 лет могут точно понимать, чем хотят заниматься в будущем. Явление «gar year», которое широко практикуется в Соединенных Штатах, пока не прижилось в России. Перерыв на год между школой и другим учебным заведением, чтобы передохнуть и поразмышлять о будущем либо лучше подготовиться к поступлению на выбранную специальность, конечно, логичен.

Зачастую молодые люди сталкиваются с тем, что представления о выбранной профессии расходятся с реальным положением дел. Поступив в вуз сразу после школы по совету родителей или по принципу «поближе к дому», в дальнейшем может создать диссонанс между «хочу – могу – буду». Решений тут несколько: перевестись позже в другой вуз, доучиться здесь, чтобы иметь «хоть какой-то» диплом, а затем поступить на другую специальность. Эти пути возможны, но отнимают много времени и средств.

Поэтому давайте разберемся, как может помочь магистратура решить эти проблемы и какие особенности имеет данный формат обучения. Некоторые до сих пор считают, что без магистратуры бакалавриат не

считается высшим образованием, его называют «неполным» высшим, а бакалавров «недоспециалистами», более понятной является классическая пятилетняя схема специалиста. На самом деле бакалавриат и магистратура – степени в получении высшего образования. Далее возможны еще 2 этапа – аспирантура и докторантура, после которых, при успешной защите диссертации, получают соответствующие звания – кандидат наук и доктор наук. Каждая степень важна и полноценна сама по себе. К сведению, за рубежом бакалавриат – это и есть высшее образование во всех смыслах, а магистратура – дополнение для тех, кто хочет продолжить учебу и углубить свои знания. Магистратура за рубежом больше похожа на аспирантуру в России.

Современный мир и, в частности, рынок труда стремительно меняются. Цель бакалавриата – сформировать общие навыки работы с информацией, умение учиться, критически мыслить и мотивировать самого себя. Эти компетенции помогают человеку самостоятельно отбирать, анализировать и оценивать информацию после окончания университета. Предназначение магистратуры – углубить специализацию в какой-либо области. В этом смысле магистратура дает больше профессиональных знаний и навыков, которые накладываются на базу бакалавриата.

Пожалуй, основная и непривычная для российского студента особенность магистратуры в том, что «образование магистра – дело рук самого магистра». Это место, где учиться надо самому. И если в школе заниматься порой буквально заставляют, в университете осознанности прибавляется, но крайне мало времени тратится на изучение предметов, которые в учебном плане обозначены словами «самостоятельная работа», а то они и вовсе игнорируются. В магистратуре все иначе, здесь весь образовательный процесс с самого начала неразрывно связан с монументальным трудом, защитой которого этот самый процесс и закончится. Очень быстро большая часть предметов в учебном плане оказывается курсами по выбору, и их нужно выбирать с оглядкой на свое исследование. Изучая каждый предмет, будущий магистр должен постоянно задавать себе вопрос: «Как это пригодится мне для диссертации?». Не зря выпускная квалификационная работа магистров называется диссертацией – это очень серьезный труд.

Небольшое отступление необходимости мотивации: в магистратуре, даже на очном отделении, от вас не будут требовать стопроцентной явки и выполнения домашних заданий. Причина этому – рейтинг, кредитно-модульная система. Не ходите на семинары и не делайте домашние задания – ваше право, будете в «хвосте» рейтинга.

Раньше примерно 50 процентов выпускников бакалавриата принимали решение о продолжении обучения в магистратуре сразу после завершения получения степени «бакалавр», сегодня же мы видим, что формируется «отложенный спрос». Продиктовано это тем, что, во-первых, появилась осознанность того, что магистратура – это ступень для тех, кто реально знает, чего хочет добиться в дальнейшем, а вторая причина более прозаична и практична – высшее образование у выпускников школ не особо в приоритете. Спрос на поступление в вузы упал, абитуриенты решают идти в колледжи и получить сначала прикладное образование, чтобы начать скорее работать, по стечению жизненных обстоятельств многие потом так и не возвращаются учиться.

Практика последних лет показывает, что в магистратуру чаще поступают взрослые люди – те, кто окончил вуз несколько лет назад и пришел к пониманию необходимости углубления профильных знаний. Ценно, что в магистратуре можно учиться бесплатно: даже если вы платили за учебу на бакалавриате, возможность поступить в магистратуру на бюджет сохраняется. Не будет такой возможности только если вы ранее окончили специалитет, тогда магистратура будет приравнена ко второму высшему образованию [1].

Кроме того, в магистратуре можно составить индивидуальную программу обучения «под себя» и даже защитить бизнес-проект в качестве диссертации. Это образовательная модель нового формата полезна тем, что в процессе учебы студенты решают задачи промышленных партнеров. Можно выбирать интересующие дисциплины и добавлять их в свой учебный план, менять предметы и преподавателей.

Магистратура пригодится всем, кто планирует продолжать свою карьеру в вузе в качестве преподавателя, а также тем, кто настроен поступать в аспирантуру – сделать это, миновав магистратуру, не получится (если нет специалитета). Для тех, кто хочет работать за границей, магистратура также необходима: устроиться там на хорошую работу с российским дипломом бакалавра крайне трудно. Кстати, во многих российских вузах существуют программы обмена студентами в магистратуре, с помощью которых можно в течение одного года учиться в России, а второй год провести за границей. В итоге выпускник получает диплом двух образцов – российского и зарубежного.

Магистратура также является прекрасной возможностью освоить новую профессию за короткий срок. Например, бакалавр, изучавший менеджмент, может получить степень магистра туристского и гостиничного бизнеса и стать высококлассным экспертом в области туризма. Раньше на то, чтобы получить два диплома, ушло бы около 10 лет, теперь понадобится всего 6: четыре года бакалавриата и два – магистратуры, если речь идет об очной форме обучения.

В качестве приятного бонуса магистратуры можно назвать и то, что можно еще два года продолжать жить студенческой жизнью, а для тех, кто делал перерыв в учебе, наоборот, вспомнить как это было, плюс возможность пользоваться льготами, жить в общежитии, иметь социальную карту и получать стипендию.

Поможет ли степень магистра в продвижении по карьерной лестнице и получении более высокой заработной платы? Как показывает практика, в России наличие магистерского диплома почти не отражается на зарплате. Это особенно обидно тем, кто обучался в магистратуре платно. К примеру, в РЭУ им. Г.В. Плеханова программа «Менеджмент предпринимательской деятельности» стоит 300 тысяч рублей за год. При средней зарплате начинающего работника в 45–40 тысяч рублей окупится образование не скоро, разве что при работе за рубежом [2].

Диплом магистра – определенная гарантия уровня знаний. Но большую роль в карьере играют также коммуникация, умение работать в команде, навыки переговоров, управление временем. К сожалению, в современной российской системе образования изучению подобных необходимых навыков отведено не так много времени.

Сегодня образование проходит тест на адаптивность и гибкость. Это не вопрос о переводе на дистанционное обучение или освоении онлайн технологий, а, скорее, необходимость ответить на важнейшие вопросы – что такое образование, каким оно должно быть, какими стандартами качества руководствоваться. Разумеется, образовательными, но рынок труда диктует и профессиональные стандарты, а это создает противоречия. Вузам приходится менять программы, адаптировать их к современным условиям, поэтому исключительно важно привлекать предприятия к участию в разработке программ, акцентировать внимание на связи магистратуры с индустрией [3].

Те, кто уже окончил вузы и сейчас ориентирован на рынок, а также целеустремленные нынешние студенты предпочитают осознанное продолжение своей карьеры. Они склонны выбирать обучение в прикладной магистратуре с одновременным ориентиром на работу. В целом же магистры готовы к сценарию прогрессивной перезагрузки на два рынка – промышленного и академического.

Список литературы

1. Нужна ли магистратура профессионалу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/nuzhna-li-magistratura-sostoyavshemusya-professionalu/> (дата обращения: 03.08.2020).
2. РЭУ им. Г.В. Плеханова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/faculties/mngfak/programms/Pages/2020/mag-management-manpreddeyat.aspx> (дата обращения: 03.08.2020).
3. Семинар по развитию российской магистратуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fondpotanin.ru/press/news/pri-podderzhke-fonda-potanina-proshel-seminar-po-razvitiyu-rossiyskoj-magistratury/> (дата обращения: 03.08.2020).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Горшкова Ольга Ивановна
студентка

Научный руководитель
Кашурина Людмила Фёдоровна
старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край

ВОСПИТАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос ценности семьи у дошкольников. Автор рассматривает как понятие ценности, так и понятие ценностного отношения и формирование его на занятиях в ДОУ. Выделены основные направления формирования ценностного отношения к семье.*

***Ключевые слова:** отношение, ценностное отношение, ценностное отношение к семье, воспитание, старший дошкольный возраст, общее образование.*

В современных российских реалиях семья переживает не лучшие времена. Связано это с тем, что страна столкнулась с большим количеством потрясений, что негативно отразилось на институте брака и семьи. Как следствие, сегодня одной из приоритетных задач государства становится воспитание у молодого поколения ценностного отношения к семье для того, чтобы их, во многом, не коснулась судьба родителей.

Формирование семейных ценностей сегодня становится одним из важнейших направлений развития духовности разнообразного российского народа. Стандарт ДОУ говорит о важности ознакомления маленького человека с семьей как высшей ценностью, привития ему семейного идеала в соответствии с традициями общества.

В Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года в ряду основных национальных ценностей выделяется семья как одна из высших ценностей. Эти позиции поднимают большое количество важных задач перед образованием в ДОУ, которые должны решаться «на местах».

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывается важность семейного воспитания, говорится о необходимости поднятия престижа такого воспитания, привития важности семьи в контексте развития личности.

Тем не менее, если мы обратимся к реальности, то увидим ряд сложившихся противоречий, которые тесно связаны со следующими положениями:

– развитием в обществе семейных ценностей и пониманием их в контексте обучения этим ценностям и отсутствие семейных ценностей в современных программах образования;

– потребностью общества для развития ценностей семьи. Начиная уже с дошкольного возраста и неготовности детей дошкольного возраста воспринимать эту информацию;

– между потребностью, которая говорит о необходимости взаимодействия семьи и ДОУ в формировании семейных ценностей, и отсутствием выработанной теории и практики в формировании данных качеств у детей.

Педагогическая литература в настоящий момент имеет большое количество вариантов взглядов на проблему. Связано это с развитием самой педагогической мысли.

Самый первый этап обучения семейным ценностям вырабатывается еще до революции (К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский и др.). В данный период отмечается огромная роль воспитания на основе традиционных семейных ценностей. Считалось, что молодое поколение должно приобретать умение быть родителями.

В 1917–1930-е гг. важность воспитания молодого поколения в контексте семьи отмечалась такими исследователями, как П.П. Блонским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и др. В своих работах А.С. Макаренко обозначил важность формирования нравственных качеств личности через контекст обучения на основании привития нравственности, супружеской верности и бережного отношения к семье.

Эта точка зрения была достаточно долго в советской теории. Новый виток приходится на 1960–1970 гг. (В.А. Сухомлинский, Э.К. Васильева, Н.Н. Обозов и др.). Важным является идея В.А. Сухомлинского о необходимости подготовки уже в образовательных программах детей к будущей семейной жизни. Как следствие, основной упор должен быть сделан на нравственность и развитие умения быть родителями.

В 80–90-е гг. XX в. поднимается вопрос об обучении детей ценностям семейной жизни в образовательных программах, начиная с ДОУ (И.В. Дубровина, С.В. Ковалев, Н.Г. Юркевич, А.И. Кочетов, Т.А. Флоренская и др.). Справедливости ради стоит отметить, что в полной мере идея воплощения не получила, что было связано с особенностями развития страны и большими проблемами, отражающими переходный период [3].

Сегодня все чаще поднимается вопрос о необходимости развития ценностных отношений к семейной жизни. Основой для терминологии выступает понятие «ценностное отношение личности», который во многом потеснил понятие «ценностные ориентации».

Представление у старших дошкольников о семье тесно связано с особенностями восприятия родительской модели. Ценностные представления о семье у старших дошкольников характеризуются следующими особенностями:

- почитание старших, чувство сопричастности к семье;
- создание необходимости рождения семьи как продолжения рода;
- важность передачи ценностей семьи, формирования семьи как высшей ценности;
- эмпатия к другим членам семьи, готовность помочь и сочувствовать [1].

Впрочем, отношение к семье как к ценности возникает не только в родительской семье, но и в ДОУ, когда формирование семейных ценностей возникает на основе специально организованных занятий. Развитие ценностей семьи как на занятиях в ДОУ, так и вне занятий рассматривается

нами как педагогический процесс приобщения младших школьников к семейным ценностям, формирования у них смыслов и способов поведения в семье и ценностного к ней отношения.

ДОУ как место развития и воспитания детей может обеспечить благоприятные условия для всестороннего развития личности ребенка, в том числе и для формирования ценностей семьи.

Воспитание ценности семьи может происходить как в условиях специально организованных игр, так и на основании игровой деятельности ребенка. При выборе методов нужно учитывать зону ближайшего развития группы, с одной стороны, так и особенности детей с другой. Воспитание ценностного отношения к семье не может быть реализовано без взаимодействия родителей и ДОУ [6].

Одним из примеров формирования ценностей семьи становятся «Уроки семьи и семейных ценностей».

Цели:

- раскрыть понятие семейной ценности, развить потребность восприятия семьи как высшей ценности;
- сплотить семью, соединить родителей и детей;
- укрепить семейные ценности;
- активно привлекать родителей к воспитанию детей, сплотить семью, привлечь внимание к совместному времяпровождению [3].

В ДОУ, благодаря привлечению родителей к взаимодействию, организуется целый комплекс совместной деятельности. Речь идет, в частности, о привлечении родителей к совместному творчеству, такому, как изобразительная деятельность, совместные прогулки с детьми, чтение книг, реализация спортивных игр. Данные специфические условия направлены на то, чтобы сплотить семью, раскрыть ценность семьи и привести к пониманию взрослым и ребенком друг друга.

Как следствие, мы получаем, что в результате такой деятельности ребенок постоянно развивается, находясь в зоне ближайшего развития. То, что он не знал ранее, он узнает при помощи взрослого, то, что не получалось либо получалось при помощи взрослого, ребенок вскоре начинает делать сам. Это приводит к воспитанию ценности семьи и активному развитию личности ребенка.

Список литературы

1. Каган М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
2. Концепция государственной семейной политики РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/16>
3. Мясищев В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
4. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования [Текст] / Л.П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 288 с.
5. Чечет В.В. Педагогика семейного воспитания [Текст] / В.В. Чечет. – Минск: Пачатковая школа, 2007. – 184 с.
6. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф>

8. Урбанович Л.Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшекласников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Урбанович. – Смоленск, 2008. – 18 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт ДОУ / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

Ильина Лариса Леонидовна
аспирант, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме творческой самореализации детей дошкольного возраста. Автор приводит данные научных исследований по развитию творчества у дошкольников. Описаны условия творческой самореализации детей.*

***Ключевые слова:** творчество, самореализация, творческая самореализация, творческие способности, дошкольники, творческое воображение.*

На современном этапе развития образования большое значение приобретает формирование творческой личности. Именно творческая личность способна решать задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях. Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [10] реализация самостоятельной творческой деятельности детей направлена на развитие воображения и творческой активности.

Поэтому одной из задач, на решение которой ориентирует нас ФГОС ДО [10], является создание благоприятных условий для развития творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Самореализация личности проявляется уже в раннем возрасте и сопутствует человеку на протяжении всей жизни. Ученые выделяют ряд условий, способствующих самореализации детей дошкольного возраста.

Е.Ю. Грацевская [9] полагает, что самореализация детей лучше происходит в условиях взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Как отмечает ученый, воспитательная ценность самореализации заключается в проявлении потенциальных возможностей личности дошкольника, их актуализации и дальнейшем развитии.

В.Н. Дружинин [5] отмечает, что важным условием самореализации дошкольника является многообразная деятельность и отношения, в которые ребенок включается. Ученый выявил, что основой для самореализации дошкольника является творчество. Именно творческая деятельность является главным инструментом социализации, познания мира, воспитания дисциплины и культуры в целом.

Н.А. Ветлугина [2] определила группы показателей детского творчества. К первой группе относятся показатели, характеризующие отношение детей к творчеству. К ним ученый относит развитое творческое воображение, увлеченность деятельностью, искренность, правдивость и др. Во вторую группу входят показатели качества способов творческих действий. К ним можно отнести разнообразные вариации знакомого, дополнения, создание нового из старых элементов. Ну а к третьей группе относятся показатели качества продукции детского творчества. Качество продукции можно оценить по нахождению адекватных средств, индивидуальному почерку, соответствию детской продукции выразительности.

В настоящее время существенно расширились и углубились подходы к решению проблемы творчества, выявлению его механизмов. Рассмотрим наиболее значимые для построения педагогического исследования.

Для творческой самореализации дошкольников важное значение имеют данные о возможности развития креативности с помощью специальных методов. Эти методы связаны с решением задач открытого типа, т.е. задач, имеющих несколько решений (О.М. Дьяченко, М. Микер, Л.Ф. Обухова, П. Торренс, С. Чурбанова и др.). Этот подход, основанный на теории Дж. Гилфорда, часто критикуется за неполноту качественной оценки результатов. Однако на современном этапе многие исследователи пользуются тестами П. Торренса, основанными на представленном выше методе.

Е.К. Брыкина [3] в своем исследовании акцентирует внимание на развитии творчества в работе с различными материалами. Так, ученый предлагает обучать дошкольников навыкам и умениям преобразования бумаги, ткани, природного и бросового материалов. Важным, по ее мнению, является перенос детьми уже сформированных навыков с одного вида материала на другой.

Е.Б. Горуневич [4] одним из условий выделяет декоративную деятельность и ручной художественный труд. Ученый предложила систему обучающих фронтальных занятий, работу по подгруппам, дидактические игры. Несомненным является тот факт, что самостоятельная художественная деятельность и творческие задания, способствуют созданию условий для творческой самореализации. Дошкольники в продуктивной деятельности могут не только воссоздать предложенные образцы, но и перестраивать свой опыт, переносить полученные знания в другие виды деятельности.

По нашему мнению, особый интерес для творческой самореализации детей представляет исследование Е.А. Пелих [8]. Ученый предлагает интеграцию изобразительной и театрализованной деятельности. Е.А. Пелих определила условия формирования художественно-творческих способностей: создание художественно-эстетического центра, эстетической развивающей среды и среды творческого общения.

Е.Н. Махотина [6] предложила систему занятий с детьми по изготовлению кукольного театра. В своей работе ученый поэтапно реализовывала содержание занятий с постепенным усложнением обучающего и развивающего материала. В ходе исследования творческая самореализация дошкольников проявлялась в изготовлении настольного кукольного театра. При этом ребенок постепенно переходил от изготовления фигурки к созданию сложного образа.

Л.А. Парамонова и О.А. Сафонова [7] для творческой самореализации предложили овладение дошкольниками обобщенными способами конструирования из бумаги. В ходе которого детей сначала учили распределчивать способ, а уже потом наполнять его содержанием. В конструировании из бумаги дети создают оригинальные замыслы, находят нестандартные решения. При этом они используют ранее освоенные способы конструирования, могут изменять известные операции и комбинировать их. Все это приводит к созданию новой поделки.

Большими возможностями для творческой самореализации обладает технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Г.С. Альтшуллер [1] отмечал, что данная технология направлена на формирование умения ставить и успешно решать творческие задачи. Ученый отмечает, что разработанная серия игр, творческих заданий направлена на управление воображением с целью создания новых образов. Вопросы к детям формируют активную творческую позицию, предусматривающую постановку цели и успешное продвижение к ней.

Таким образом, к условиям творческой самореализации детей дошкольного возраста можно отнести развитие творческого воображения, способности видеть целое раньше частей в разнообразных видах детской деятельности. С помощью экспериментирования с различными материалами ребенок переносит свойства знакомых предметов в контекст новых ситуаций. Важным условием является создание поделок детьми, предоставление возможности действовать с ними в организованной и совместной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 223 с.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 228 с.
3. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами / Е.К. Брыкина. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 147 с.
4. Горунович Е.Б. Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе декоративной деятельности и ручного-художественного труда: автореф. дис. ... канд. дис. / Е.Б. Горунович. – Минск, 1986. – 18 с.
5. Дружинин В.Н. Психология творчества / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – №5. – С. 101–109.
6. Махотина Е.Н. Развитие художественно-творческих способностей у детей 6–8 лет средствами настольного театра. Программа и методические рекомендации / Е.Н. Махотина. – Сыктывкар: КГПИ, 2005. – 72 с.
7. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
8. Пелих Е.А. Интеграция изобразительной и театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста как средство формирования художественно-творческих способностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Е.А. Пелих. – М., 2003. – 192 с.
9. Трацевская Е.Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа – колледж): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Трацевская. – М., 2009. – 24 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарег. в Минюсте России 14.11.2013 №30384).

Колодезникова Анна Николаевна
старший преподаватель
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: в статье рассматриваются различные виды самостоятельности для развития личности будущего инженера в процессе изучения специальных дисциплин. Методы исследования: анализ литературы, посвященной формированию самостоятельности. Вывод, представленный в статье, расширяет понятие самостоятельности студентов старших курсов технических специальностей.

Ключевые слова: самостоятельность, личность, инженер, специальные дисциплины.

Будущий инженер, выходя из стен высшего учебного заведения, должен владеть не только профессиональными знаниями и умениями, но и определенными качествами личности, такими как самостоятельность. В рамках феномена самостоятельности как важного структурного образования педагогами предпринимается попытка выделения ее видов, их компонентного состава, исследуется процесс их формирования. Огромное значение в нашем исследовании имеет формирование самостоятельности студентов, обучающихся на старших курсах при изучении специальных дисциплин. Ведущая деятельность на третьем курсе – учебно-профессиональная, где формируются четкие практические установки на будущий род деятельности.

В педагогических исследованиях в качестве ряда условий, которые успешно формируют самостоятельность учащихся, считают необходимым учитывать специфику особенностей различных видов самостоятельности (учебной, познавательной, умственной, образовательной, профессиональной, творческой и др.), формируемых в ходе получения образования в учебном заведении; различные уровни сформированности самостоятельности у студентов. Рассмотрим основные виды самостоятельности, наиболее характерные для процесса обучения студентов вузов при изучении специальных дисциплин на старших курсах, а именно познавательную, учебную и профессиональную.

По мнению М.Н. Скаткина, важнейшим средством развития познавательной самостоятельности является умение решать задачи. Применение практических и познавательных задач в процессе обучения способствует развитию самостоятельного творческого мышления учащихся [8]. И.Я. Лернер считает, что данный вид самостоятельности рассматривается как способность обучаемого самому организовывать деятельность, а также осуществлять ее для решения новых задач и проблем [3]. В работах М.И. Махмутова познавательная самостоятельность понимается как интеллектуальная способность учащегося и умение, которое позволяет

ему учиться самостоятельно [4]. Т.И. Шамова рассматривает познавательную самостоятельность с точки зрения познавательного действия, «...как осознанный, целенаправленный, результативно завершённый акт, всегда связанный с решением познавательных задач» [9, с. 22].

Л.В. Шварева рассматривает учебную самостоятельность с точки зрения комплекса учебных действий и умений, которые проявляются в способности и готовности обучающегося к решению поставленных учебных задач, а также к устойчивой потребности в самостоятельной реализации учебно-познавательной деятельности [10].

Значимым является работа Г.М. Парниковой, посвященная вопросу формирования учебной самостоятельности в период вузовского обучения. По ее мнению, учебная самостоятельность – это «форма самостоятельной работы студентов и качество личности, которое проявляется в готовности и способности обучающегося к самостоятельному решению поставленных преподавателем или им самим задач, применяя при этом рациональные способы работы, устойчивой потребности студента участвовать в учебно-познавательной деятельности, осуществляемой на практическом занятии и вне его» [5, с. 45].

Для нас представляет интерес исследование Ш.Р. Рабадановой, в котором учебная самостоятельность рассматривается в виде поэтапного управления учебной деятельностью, как ключ в достижении профессионального успеха. Повышение эффективности самостоятельной деятельности имеет трехуровневую структуру управления учебного взаимодействия: управление, соуправление и самоуправление, которое повышает качество подготовки специалистов с высшим образованием через усиление познавательной активности студента [6].

Познавательная и учебная самостоятельность студентов старших курсов при изучении специальных дисциплин формируется в результате учебно-познавательной деятельности, которая приобретает профессиональную направленность, приобретая статус профессиональной самостоятельности.

Основоположником профессиональной педагогики является С.Я. Батышев, который рассматривает профессиональную самостоятельность как признак высокой квалификации, дополняя их личностными проявлениями, такими как умение выбирать основные способы работы, обеспечивающие высокое качество и производительность труда, осуществлять самоконтроль и саморегулирование в учебной и производственной деятельности, а также принимать правильные решения [1].

М.А. Жиделев рассматривает профессиональную самостоятельность в умении обучающихся планировать и выполнять работу без преподавателя, предупреждать и устранять неполадки, возникающие во время прохождения обучения, добиваться качества продукции и высокой производительности труда. Профессионально важное качество является высшим проявлением профессиональной самостоятельности, которое проявляется в инициативности и новаторском подходе к делу [2].

В диссертационном исследовании А.А. Рычковой профессиональная самостоятельность трактуется как «профессионально значимое качество личности, характеризующееся готовностью самостоятельно планировать, выполнять и контролировать работы по проектированию, разработке, тестированию и эксплуатации техники...» [7].

В работе Е.К. Шибановой и Г.А. Трубецкой под понятием профессиональной самостоятельности понимается свойство личности, заключающееся в умении «самостоятельно осуществлять программу профессиональной деятельности в соответствии с объективно изменяющимися условиями, вне зависимости от внешнего воздействия и давления выше стоящего должностного лица» [12, с. 8]. Е.К. Шибанова отмечает, что формирование профессиональной самостоятельности студентов в процессе обучения необходимо, т.к. осуществляет важный принцип педагогики высшей школы – принцип сознательности.

Т.И. Шевцова выделила основные черты профессиональной самостоятельности специалиста, которые характеризуют его сущность, такие как профессиональное умение и способность ориентироваться в новой ситуации в сфере своей профессиональной деятельности, видеть и находить подходы к решению задачи, проблемы и решать ее, работать без посторонней помощи [11].

Таким образом, в ходе анализа педагогической научной литературы выявлено, что самостоятельность будущего инженера в процессе обучения специальным дисциплинам – свойство личности, которое характеризуется готовностью целенаправленно и независимо ориентироваться в сфере профессиональной деятельности, проявлять индивидуальный стиль в решении поставленных задач, вносить поправки и изменения в постоянно изменяющихся современных условиях.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учеб. по пед. спец. направлениям / С.Я. Батышев, Г.М. Романцев, Б.С. Гершунский [и др.]. – М.: АПО, 1997. – 511 с.
2. Жиделев М.А. Современные методы обучения / М.А. Жиделев. – М.: Высшая школа, 1985. – 72 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Парникова Г.М. Формирование учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Парникова. – Якутск, 2009. – 24 с.
6. Рабаданова Ш.Р. Формирование учебной самостоятельности студентов вуза на уровне новой основе управления / Ш.Р. Рабаданова. – Махачкала: Наука ДНЦ, 2011. – 164 с.
7. Рычкова А.А. Дистанционные образовательные технологии как средство формирования профессиональной самостоятельности будущих инженеров-программистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Рычкова. – Оренбург, 2010. – 25 с.
8. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М.Н. Скаткин; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1976. – 100 с.
10. Шварева Л.В. Формирование учебной самостоятельности школьников в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Шварева. – Пенза, 2011. – 25 с.
11. Шевцова Т.И. Профессиональная самостоятельность будущего инженера-строителя: теория и практика формирования: учебно-методическое пособие / Т.И. Шевцова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 108 с.
12. Шибанова Е.К. Концептуальные основы формирования индивидуальной самостоятельности студентов вузов: монография / Е.К. Шибанова, Г.А. Трубецкая. – Челябинск: Изд-во Центра анализа и прогнозирования, 2008. – 208 с.

Кузина Маргарита Викторовна
учитель

МБОУ «Гимназия №11»
г. Елец, Липецкая область

Царько Светлана Александровна
учитель

МАОУ «СП №30»
г. Липецк, Липецкая область

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: в статье рассматривается сущность и принципы организации личностно-ориентированного подхода как основы обучения учащихся общеобразовательных школ. Ориентация образовательного процесса на личность в настоящее время важна тем, что психолого-педагогическое развитие современного школьника направлено на самостоятельность и мобильность. Сформированные качества личности в будущем необходимы в образовательной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, инновационные технологии, личностно-ориентированный подход, обучающиеся, естественно-научный профиль.

В современных российских общеобразовательных учреждениях происходит плавный переход на внедрение инновационных подходов обучения. Инновационные технологии представляют собой систему деятельности педагога и обучающихся в образовательном процессе, построенном на современной идее в соответствии с принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов обучения. Инновационные технологии комплексно применяют в учебном процессе на каждом уроке для эффективного формирования знаний, умений, навыков, а также и нового явления – компетенций [1]. Различают следующие современные технологии обучения, которые оказывают положительный эффект на образовательный процесс (табл. 1).

Таблица 1

Инновационные технологии в образовании

<i>Инновационные технологии</i>	<i>Сущность технологий</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Игровое	Взаимодействия педагога и обучающихся через реализацию соответствующего сюжета (игры, спектакля, делового общения). При этом задачи обучения включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры

1	2
Компьютерное	Реализуются в рамках системы «учитель – компьютер – ученик» с помощью образовательных программ различного типа (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.)
Личностно-ориентированное	Представляет сочетание обучения и учения, как индивидуально значащей деятельности отдельного школьника. Содержание, методы, приемы обучения направлены на то, чтобы раскрыть и использовать субъектный индивидуальный опыт каждого ученика, помочь становлению личностных качеств путем организации целостной учебно-познавательной деятельности
Проблемное	Основано на создании особого вида мотивации – проблемы, поэтому требует адекватного конструирования образовательного содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций [6]
Диалоговое	Связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель – ученик», «ученик – ученик» в ходе постановке и решения учебно-познавательных задач
Модульное	Направлено на индивидуализацию учебного процесса, который при этом структурирован на модули. Переход на каждый модуль происходит только при положительном освоении [1]
Дифференцированное	Форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой обучающихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для процесса обучения общих качеств
Индивидуализированное	Предполагает проектирование образовательной деятельности на основе индивидуальных качеств школьника (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.) [3]

Внедрение образовательных технологий связано с прогрессивным развитием научных и производственных сфер деятельности, что требует от специалиста владения практическими профессиональными компетенциями на работе. Однако необходимо учесть такой подход в обучении, который ориентирует учебный процесс на развитие личности как субъекта. Поэтому в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования введение личностно-ориентированного подхода в общеобразовательные школы является актуальным.

Особенно важно учесть личностно-ориентированный подход в преподавании таких учебных предметов, как химия, биология и физика, которые относятся к естественно-научному профилю, так как такие профессии, как врач, инженер, учитель, являются творческими и требуют серьезного принятия решения в профессиональной деятельности. Ориентация на развитие личности как субъекта обучения и его индивидуальных особенностей позволяет решить следующие задачи:

1. Развить индивидуальные познавательные способности каждого обучающегося в зависимости от его психологических особенностей и качеств личности.

2. Максимально выявить индивидуальный подход, сформировать образовательную и профессиональную направленность школьника.

3. Помочь личности познать самого себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные образовательные свойства [2].

Поэтому *цель исследования* – изучить сущность личностно-ориентированного подхода обучения школьников в естественно-научных классах.

Личностно-ориентированное обучение представляет собой сочетание обучения педагогом и учения самого обучающегося как индивидуально значащей образовательной деятельности каждого ребенка. Содержание, методы, приемы обучения данного подхода направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать индивидуальный опыт отдельного ученика, помочь становлению личностно значимых свойств познания путем организации целостной учебно-познавательной деятельности. В центре школьной образовательной системы находится личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее познавательных особенностей и природных потенциалов. Проявляется в освоении обучающимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их психолого-педагогическими возможностями и образовательными потребностями [1].

К личностно-ориентированному подходу можно отнести следующие организационные формы и методы обучения, которые направлены на эффективный образовательный процесс на уроках биологии, химии и физики (табл. 2).

Таблица 2

Организационные формы обучения

<i>Организационные формы</i>	<i>Содержание</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
Лабораторно-практическая работа	
Урок-исследование	В процессе обучения обучающиеся осуществляют совокупность действий поискового характера, которые могут привести к открытию ими ранее неизвестных фактов, теоретических знаний и способов деятельности. Использование в обучении исследовательского метода позволяет включить школьников в максимально самостоятельную, активную деятельность. Так происходит, когда обучающиеся сами составляют физические или химические задачи и находят разнообразные способы их решения, пишут рефераты, готовят доклады
Урок-игра	Процесс обучения, в условиях которого содержание направлено на воссоздание и усвоение опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением обучающихся. В игре развиваются такие качества личности, как сила воли, целеустремленность, активность, динамичность, продуктивность мышления, вера в собственные силы, проявляются такие черты характера, как взаимовыручка и товарищество [7]

1	2
Индивидуальная работа (разработка проекта)	Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации образовательной деятельности обучающихся (разработка учебного проекта). Индивидуальный проект выполняется школьниками самостоятельно под руководством учителя по выбранной им теме в рамках изучаемых учебного предмета в избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой) [5]
Диалоговая работа (урок-дискуссия, «мозговой штурм», урок-конференция, дебаты)	Представляют собой совокупность методов, способов, приемов и средств обучения, обеспечивающих эффективное достижение целей учебного процесса за счет преимущественного применения диалога и создания позитивных интерактивных отношений в образовательной среде

Примеры учебных заданий, разработанных в соответствии с личностно-ориентированным подходом:

1. «Разработать учебный проект по теме «Влияние кислотных свойств на цикл развития фиалки» [7]. Данный проект предполагает межпредметную связь с химией и биологией и самостоятельную организацию обучающегося или группы школьников. В процессе реализации проекта каждый ребенок принимает участие в построении этапа исследования. Результатом данного проекта выступит сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления [5].

2. «Мозговой штурм» межпредметной связи с химией и физикой по теме «Почему одни ученые считают, что изучение строения атома относится к науке физики, а другие – к науке химии. Обсудите данную научную проблему и приведите свои аргументы» [4]. Данный этап в процессе обучения представляет собой особенность разделения класса на группы, и каждый член команды может высказать свою точку зрения, то есть организуются дебаты. Результатом такого урока является сформированность умения аргументировать научные высказывания, сотрудничество и отстаивание своей позиции в коллективе.

Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода в общеобразовательных учреждениях позволяет развивать познавательные особенности у обучающихся; в учебном процессе каждый ребенок активно принимает участие во взаимодействии с учителем и одноклассниками; самореализуется в образовательной и дальнейшей профессиональной деятельности; образовательный процесс построен таким образом, что учитывает психологические особенности каждого школьника; в процессе обучения создается благоприятная и удовлетворяющая всем потребностям атмосфера. Вышеперечисленные условия положительно влияют на сформированность знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств обучающихся, что в будущем может привести к формированию высококвалифицированного специалиста в современном российском обществе.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1 [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
4. Соколов И.И. Методика преподавания физики в средней школе [Текст] / И.И. Соколов. – Изд. 4-е, перераб. – М.: Учпедгиз, 1959. – 373 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
6. Царько С.А. Инновационные технологии обучения как фактор повышения качества образования естественно-научного цикла [Текст] / С.А. Царько, М.В. Кузина // Инновационные научные исследования 2019: педагогика и психология: материалы XXII Международной научно-практической конференции (НИЦ «Империя», г. Москва). – М., 2019.
7. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Чернобельская. – М.: Владос, 2000. – 336 с.

Кураченко Мария Александровна

студентка

БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

ВЛИЯНИЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ У ПОДРОСТКОВ НА РАЗВИТИЕ МАСКИРОВАННОЙ ДЕПРЕССИИ

***Аннотация:** в статье анализируется проблема влияния несформированности активной жизненной позиции у подростков на развитие маскированной депрессии. Был произведен обзор научной литературы, который позволил изучить данную проблему. В подростковом возрасте семья и социум оказывают влияние на формирование внутренних ресурсов личности, которые, в свою очередь, также влияют на развитие активности и адаптивности подростка в социуме. Активная жизненная позиция связана с мотивацией, интересом к деятельности, копинг-стратегиями, эмоциональной адаптацией, осмысленностью принятия решений. Если у подростка возникает нехватка внутренних ресурсов, то у него могут возникнуть симптомы маскированной депрессии.*

***Ключевые слова:** маскированная депрессия, подростки, активная жизненная позиция.*

Маскированные депрессии у подростков чаще всего распознаются с трудом. Во-первых, из-за того, что симптоматика маскированной депрессии может смешиваться с возрастными изменениями подростка, во-вторых, симптомы могут не осознаваться подростком. Поэтому возникают трудности в диагностике из-за разнообразия симптоматики маскированной депрессии.

Подростки зачастую отказываются идти в школу, прогуливают уроки, конфликтуют со взрослыми, может быть уход в болезнь, родители часто жалуются на изменения в поведении ребенка. Это может происходить вследствие неблагоприятных отношений в семье, разводов, негативного образа тела, сниженной самооценки, проблем в общении со сверстниками, неуспеваемости в школе из-за отсутствия мотивации к учебе и давления со стороны взрослых. У старших подростков в выпускных классах переживания больше направлены на сдачу экзаменов. Зачастую родители требуют от подростка большего в учебе, при этом они не всегда поддерживают старания ребенка, отсюда возникает у подростка неуверенность в своих силах. Подростки чаще всего не знают, как справляться со стрессом, они больше ориентированы на внутреннее переживание, вследствие чего это может перейти в соматические симптомы.

Таким образом, подростку необходимо научиться справляться с возникающим стрессом, научиться осознавать свои внутриличностные проблемы и использовать правильно свои ресурсы для их преодоления.

А.Б. Смулевич [7, с. 31] отмечает, что у подростков, в отличие от взрослых, чаще возникает соматизированная маскированная депрессия, которая характеризуется уходом подростка в болезнь. Р. Kielholz считает, что маскированные депрессии обозначаются как скрытые, алекситимические депрессии. Это синдромы, не достигающие полной психопатологической завершенности, при которых основные свойственные депрессиям проявления мало выражены, а часть из них вообще отсутствует.

Нередко проявления депрессии перекрываются симптоматикой органических неврозов [3, с. 230].

Н.Н. Петрова, Н.П. Ванчакова, Т.Г. Вознесенская, А.М. Вейн, А.Б. Смулевич, А.Л. Сыркин отмечали, что к маскированным депрессиям относятся состояния, в которых проявления депрессии скрыты разнообразной соматовегетативной симптоматикой.

J.J. Lopez Ivor, Кильхольц описывали ларвированные (маскированные) депрессии и их сложность в диагностировании, так как больные обычно не жалуются на подавленное настроение, а обращаются с жалобами на различного рода соматические проявления.

В.Ф. Десятников, помимо соматовегетативных проявлений, отмечал расстройство влечений и аномалий поведения при депрессии.

Вегетативные расстройства сопровождаются нарушением сна, аппетита и повышением температуры, расстройством желудка, и непостоянные соматические жалобы, сопровождающиеся слезливостью, неотчетливыми жалобами на скуку. При затяжном характере постепенно нарастает снижение успеваемости, что связано как с замедленностью мышления и снижением витального тонуса, так и с частыми длительными пропусками школы. Наряду с этим выявляются идеи несостоятельности.

В основном вопросы, связанные с маскированной депрессией, рассматривали по возникновению симптомов и их особенностей, а также сама депрессия может быть скрыта под болезнью.

А.Б. Смулевич отмечает, что у подростков возникновение болезни может обусловливаться снижением витальности. Снижение витальности может возникнуть из-за неблагоприятных взаимоотношений в семье. Подросток может не получать от семьи поддержки, вследствие чего у него могут возникнуть чувство своей неполноценности. Отсюда идет искажение

«образа Я», что приводит к возникновению внутренней позиции «у меня ничего не получится» [6, с. 42].

Также проявляются поведенческие реакции. Они имеют отчетливые половые различия: у мальчиков проявляется стремление выразить агрессию, их поступки носят агрессивный характер. Они могут нагругить взрослому, устраивать драки. У девочек обнаруживается сексуальная распущенность, протест против внутреннего дискомфорта выражается в асоциальных действиях. Девочки, в частности, жалуются на свою внешность. Они часто говорят, например, что у них некрасивое лицо, непривлекательная фигура. Им кажется, что внешне они выглядят «толстыми» и, стараясь это исправить, начинают следовать диетам, при этом считая калории в каждой еде. Девочки чаще болеют нервной анорексией из-за нарушения образа телесного Я.

Выражая протест, подростки могут уходить из дома, вступать в асоциальные группы. Они могут агрессивно относиться к близким, перестают иметь дружеские отношения с друзьями, тянутся к уличным асоциальным компаниям. При этом они не получают удовольствия от своих поступков, имеют угрюмый вид, свои похождения прерывают периодами бездействия, отвергая все попытки родителей узнать, что с ними происходит.

Исходя из анализа научной литературы, можно выделить психологический портрет подростка с маскированной депрессией.

Подростки могут быть веселы и общительны, поддерживать отношения с окружающими. Но они склонны скрывать все свои переживания и волнения от окружающих, а иногда и от самих себя.

Таким образом, в отличие от обычной депрессии, маскированная депрессия имеет следующие симптомы:

- пониженное настроение, которое подростки могут не замечать. Чаще всего оно проявляется в виде демонстрации хорошего настроения;
- завышенная самооценка;
- отсутствие интереса к деятельности. Подростки выполняют работу, потому что надо, а не потому, что им интересно. Вследствие чего у них может возникнуть выученная беспомощность;
- ощущение одиночества при видимости поддерживаемого общения среди окружения. Это может привести к социальной депривации: подросток изолируется от круга общения;
- соматические симптомы. Они проявляются в виде ухода в болезнь из-за сниженной витальности;
- появление различных видов зависимости: химическая (употребление веществ), интернет-зависимость, игровая зависимость, пищевая зависимость.

Особенность подросткового возраста – это кризис идентичности [9, с. 32–39]. Подросток начинает определять свою роль как члена общества, формируются собственные определенные интересы, подросток начинает оценивать свои способности, что он может сделать в настоящее время. Кризис идентичности в подростковом возрасте может возникнуть тогда, когда подросток начинает переоценивать свои способности, он стремится к независимости и самостоятельности от взрослых, может быть зависим от оценки окружающих, что в итоге может привести к возникновению тревоги, эмоциональной неустойчивости.

Подростки могут бояться принимать важные решения, поэтому чаще они стремятся найти того, кто направит их на правильный путь. Зачастую это может привести к негативным последствиям. Подростки могут не определиться в своем месте в обществе.

В старшем подростковом возрасте важным новообразованием является формирование личного мировоззрения, самосознания, происходит личностное и профессиональное самоопределение, что указывает на формирование активной жизненной позиции. Сам термин «позиция» не имеет определенного единства. Позиция, по мнению К.Р. Агароняна, может иметь свою роль, отношение к системе норм, статус, точку зрения. Также автор отмечает, что позиция, с одной стороны, считается сложным образованием личности, ведущей характеристикой, выражающей ее социально-психологическую сущность, направленность, ориентации, с другой, позиция связывается со сферой сознания и поведения.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [8, с. 157] определяли позицию человека (позиционные общности) как наиболее целостную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности в своей жизни. Человек свободно самоопределился во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории.

Л.Ф. Обухова [5, с. 162–171] отмечает, что становление жизненной позиции в подростковом возрасте является необходимым условием саморегуляции поведения и деятельности. Подростковый возраст – это время поиска своего «Я» в обществе.

Л.И. Божович [2, с. 275] отмечает, что позиция подростка складывается из предшествующего опыта, своих возможностей, отношений. Она обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и самому себе.

К.А. Абульханова-Славская [1, с. 40] считает, что активность личности отражается в жизненной позиции и формирует ее творческое отношение к учению, труду в целом и к профессиональной деятельности, определяет осуществление субъектом своего жизненного пути, ведет к осознанию и выработке совокупности критериев оценки своих способностей, притязаний, реальных достижений в профессиональной деятельности.

Таким образом, в подростковом возрасте семья и социум оказывают влияние на формирование внутренних ресурсов личности, которые, в свою очередь, также влияют на развитие активности и адаптивности подростка в социуме. Если у подростка возникает нехватка внутренних ресурсов, следовательно, происходит снижение витальности и у подростка возникает позиция «я ничего не могу», вследствие чего может возникнуть симптомы депрессии. Эти симптомы могут проявляться в отсутствии интереса, мотивации к деятельности, к взаимодействию в кругу общения, также в виде феномена выученной беспомощности.

Поэтому развитие активной жизненной позиции может являться психологическим новообразованием в подростковом возрасте, что проявляется в виде появления интереса к деятельности, осознанности в выборе будущей профессии, принятию осмысленных решений, принятию ответственности. Несформированность собственной активной позиции приводит к неопределенности в перспективах будущего, в своей будущей профессии, личностном смысле ценностей, в учебном мотиве и, далее, к маскированной депрессии.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л.И. Личность и формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Бройтигам В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад; пер. с нем. – М., 1999. – 376 с.
4. Обухова Л.Ф. Варианты жизненной позиции российских подростков / Л.Ф. Обухова, М.В. Попова // На пороге взросления. – 2011. – С. 162–171.
5. Подольский А.И. Диагностика подростковой депрессивности / А.И. Подольский, О.А. Идобаева, П. Хейманс. – СПб.: Питер, 2004. – 202 с.
6. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М., 2003. – 170 с.
7. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 32–39.

Моисеева Раиса Ивановна

учитель-сурдопедагог

ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся
с нарушениями слуха»

г. Томск, Томская область

DOI 10.31483/r-86105

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

***Аннотация:** статья освещает современные возможности помощи младшим школьникам с аномалиями слухового развития в процессе урочной и внеурочной деятельности. Автор описывает методы реабилитации детей с нарушениями слуха, в том числе метод проектов, оказывающий положительное влияние на общее развитие детей с нарушениями слуха. Представлены практические рекомендации не только по развитию слуха, но также по развитию речи, мышления, познавательного интереса посредством проектной деятельности.*

***Ключевые слова:** сурдопедагогика, младший школьный возраст, нарушения слуха, учебная деятельность, проектные технологии, вторичные нарушения.*

На современном этапе развития педагогики, в том числе коррекционной, происходит качественное изменение способов, приёмов и методов преподавания образовательных наук. Понятие «инновация», толковавшееся ранее в узкоэкономическом смысле, в настоящее время широко используется в сурдопедагогике. Сегодня необходима разработка и реализация принципиально иных подходов к методологии и практике обучения и воспитания детей с особенностями в развитии – нарушениями слуха. Целесо-

образно внедрение таких моделей обучения младших школьников с нарушениями слуха, которые бы качественно повысили уровень понимания, усвоения, осмысления и принятия детьми предъявляемого материала по образовательным предметам, коими являются проектные технологии.

Вопросами обучения и воспитания детей со слуховыми аномалиями занималась Р.М. Боскис, специалист в области детской психологии, дефектологии. Рахиль Марковна исследовала словесную, письменную и жестовую речь, выдвинула важное дидактическое положение о том, что в центре всей работы сурдопедагога должно быть обучение глухого ребёнка словесной речи с использованием тех её форм, которые глухими употребляются в повседневной жизни. В направлении разработки учебных пособий по сурдопедагогике активно работал А.И. Дьячков. Учебное пособие «Сурдопедагогика», под редакцией А.И. Дьячкова – первый систематический курс по сурдопедагогике. В настоящее время книга пользуется популярностью среди практических работников школ глухих, так и среди студентов дефектологических факультетов [2].

С.А. Зыков, заведующий отделом сурдопедагогики Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР, разработал теорию соотношения различных форм речи в процессе обучения детей с нарушениями слуха, состоящую из четырёх этапов. На каждом этапе последовательно вводились различные формы речи и устанавливалось их оптимальное соотношение. Ф.Ф. Рау, дефектолог, сурдопедагог, д-р пед. наук, предложил особо важный для теории и практики сурдопедагогики концентрический метод обучения глухих произношению и устной речи. В научной деятельности Ж.И. Шиф, российского психолога, дефектолога, доктора психологических наук, профессора, сочеталось два подхода к изучению аномальных детей – педагогический и психологический. Жозефина Ильинична всегда стремилась приблизить теоретические исследования к практике обучения [2].

Несмотря на значительное количество работ отечественных сурдопедагогов и психологов, остаётся перечень вопросов инновационной деятельности в системе коррекционной педагогики, которые недостаточно изучены или являются дискуссионными.

Учителя-сурдопедагоги, работая по программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений, стремятся внести новаторские идеи и коррективы в программу специального обучения [3]. Школа – педагогическая мастерская, в которой у детей вырабатываются навыки здорового образа жизни, желание и умение учиться, уважительно относиться к окружающим. При нарушении слуха существенно затрудняется формирование речи и словесного мышления, страдает развитие познавательной деятельности в целом, образ мышления. Педагогическая деятельность обязывает не только быть совестливым, правдивым, безупречным, но и также человеком честных правил, бережно и уважительно относящимся к детям, видящим и ценящим в каждом ребёнке ту неповторимую индивидуальность, которая отличает всех друг от друга.

В младшем школьном возрасте у детей формируется учебная деятельность, которая в этом периоде психического развития является ведущей, имеет сложную структуру (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) [1]. Основной задачей сурдопедагога является работа над преодолением недостатков слуха у детей за счёт компенсаторных возможностей. В

процессе учебной деятельности ребёнок с нарушениями слуха приобретает умение выделять и удерживать учебные задачи, учится выполнять предметные и умственные действия. Наиболее значимой для детей с нарушениями слуха является мотивация, связанная с получением высоких оценок, – это сильные, реально действующие мотивы. Причём они остаются доминирующими на протяжении всего младшего школьного возраста – «хочу учиться лучше всех», тогда как у слышащих сверстников престижная мотивация проявляется не так часто.

Это обусловлено, с одной стороны, отставанием в развитии такого ядерного личностного образования, как самооценка, с другой – условиями обучения в специальной (коррекционной) школе – малым числом учеников в классе (6–7 детей), обстановкой поощрения даже небольших достижений, созданием ситуаций успеха, шадящим, чувственным отношением к детям.

Речь большинства детей с дефектом слуха отличается рядом особенностей, иногда приобретающих характер стойких отклонений от языковой нормы и сохраняющихся достаточно долго. Практически каждый ребёнок, помимо основного дефекта – слухового недоразвития и вторичного отклонения (нарушение речи), имеет ряд сопутствующих заболеваний: страдает эндокринная, сердечно-сосудистая система, нарушена работа дыхательных органов, зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушен интеллект.

Целостное развитие ребёнка – многогранный процесс, который определяется следующими показателями, соответствующими возрастной норме: психофизическое развитие, самостоятельность и определённый уровень сформированности ценностных ориентаций (освоение позиции субъекта в детской деятельности, первые творческие проявления, зарождающийся индивидуальный стиль деятельности), а также адекватные полу ребёнка интересы и способы поведения [3].

Поэтому актуальным содержанием и предметом первоочередной важности является создание психологического комфорта при организации жизнедеятельности (учебной, внеучебной), сохранение и укрепление физического и душевного здоровья. Другими словами, главная ценность в деятельности сурдопедагога – живая душа ребёнка. Важно не только проникнуть в мир ребёнка с благими намерениями, важно не сломать мир его души, наполняя радужными красками доверия, открывая для ребёнка окружающее пространство, реальную действительность, оберегающую от душевной глухоты!

Главная задача – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы ребёнок с особенностями в развитии мог в будущем реализовать себя, свои исключительно уникальные возможности; научить маленького человека слышать мир душой, чувствовать окружающих, быть для них интересным и необходимым. Внутренние жизненные ресурсы, потенциал развития заложен в каждом ребёнке, необходимо время для ожидаемых положительных изменений в ребёнке, осуществляемых под воздействием обучения и воспитания с использованием и применением инновационных технологий, способствующих приобретению социального опыта. Поэтому моделирование проектных технологий рассматривается как своего рода альтернатива классно-урочной системе.

Во-первых, проектная деятельность стирает границы между учебными предметами, сближая применение школьных знаний с реальными

жизненными ситуациями, а для детей, имеющих дефицитарное развитие это самое оптимальное, важное, необходимое направление.

Во-вторых, происходит результативное сглаживание вторичных (речевых) нарушений основного дефекта посредством включения детей в проектную и исследовательскую деятельность, которая относится к разряду инновационных.

В-третьих, проект является дидактическим средством обучения, позволяющим развивать умение проектировать, искать информацию, использовать практическое самообучение, саморазвитие, самореализацию и самоанализ собственной деятельности.

Таким образом, моделирование проектных технологий, заключающееся в получении факторов признания обществом:

- расширяет кругозор обучающихся с нарушениями слуха, активизирует мотив к деятельности, формирует умение решать жизненные задачи (познавательные УУД);

- позволяет слаженно работать в группе, коллективе, активизирует речевую деятельность (коммуникативные УУД);

- помогает планировать, выстраивать алгоритмы действия, решать логические цепочки (регулятивные УУД);

- формирует уважительное отношение к окружающему миру природы, семейным традициям (личностные УУД).

В рамках этой деятельности был создан проект «Окружающий мир природы глазами ребёнка». В качестве исследовательской задачи определена попытка оценить возможности познавательной активности у обучающихся младших школьников с нарушениями слуха. Это был первый опыт в проектом направлении. Проект стартовал и удачно завершился, достигнутые результаты показали высокую эффективность моделирования проектной деятельности на базе ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха».

Далее была поставлена цель – продолжение развития у младших школьников более высокой коммуникабельности, умение слаженно работать в команде, а также, принимать ответственность на себя за совместную работу. На практике доказано – проектная деятельность позволяет учиться на собственном опыте и опыте других, созерцать видимый результат деятельности, что приносит огромное удовлетворение, повышает самооценку и веры в свои силы. Так родилась идея провести экспериментальный проект «Урожай картошки вырос на окошке» для младших школьников. База реализации проекта: слабослышащее отделение ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха».

Актуальность проекта: главное достоинство заключается в том, что проект обеспечивает школьникам с нарушениями слуха высокий уровень самостоятельности – учащиеся выступают в роли экспериментаторов и исполнителей проекта. Главная идея проекта: развитие понимания роли личной ответственности за посаженное растение через взаимодействие педагога и учащихся в ходе реализации проектной деятельности. Цель: наблюдение за ростом картофеля в искусственных условиях, определение роли картофеля в природе и жизни человека.

Задачи:

- подобрать и изучить литературу о картофеле (работа в школьной библиотеке, компьютерном кабинете с интернет-ресурсами);

- провести наблюдение за ростом картофеля в искусственно созданных условиях (классная комната);

- определить значение картофеля в жизни человека.

Объект исследования: картофель. Предмет исследования: искусственные условия, в процессе которых происходит созревание плодов картофеля. Методы и приёмы:

- сбор информации, беседы;

- самостоятельная работа с литературой;

- написание памятки «Как оберегать картофель от вредителей – колорадского жука и его личинок»;

- наблюдение за ростом и развитием картофеля в искусственно созданных условиях классной комнаты;

- творческая работа (поделки из картофеля, проведение праздника «Картофельный БУМ»);

- творческая деятельность «Картофель и фантазия».

Целенаправленная и систематическая деятельность данного проекта помогла детям с ограниченными возможностями здоровья, имеющим выраженные отклонения в речевом развитии:

- обогатить язык специальной терминологией, наполняя речь определённым содержанием;

- активизировать познавательный интерес к окружающему миру природы;

- установить более тесные связи между ростом и развитием растения и деятельностью человека;

- понять взаимосвязи в системе «человек – природа – общество»;

- осознать необходимость выполнения правил поведения на природе, сущность нравственно-этических установок;

- действовать самостоятельно в заданных условиях.

Выводы: картофель рождает плоды-клубни, минуя фазу цветения; является «вторым хлебом» не только для людей, живущих в Сибири, а также в других регионах России и во многих странах мира. Практическое значение проекта: результаты работы апробированы и внедрены в начальный блок слабослышащего отделения школы-интерната и могут быть использованы другими школьными учреждениями. Опыт использования и степень распространения: участие во Всероссийской детской акции «С любовью к России мы делаем добрыми едины» (размещение на сайте www.greenplaneta.ru фоторепортажа и краткой информации); очное участие во Всероссийской научно-практической конференции «Новое качество образования в новых условиях». Секция «Создание оптимальных условий для реализации и воспитания детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования». Представлен доклад-презентация по теме «Особенности проектной деятельности в обучении детей с ОВЗ», сертификат №1706.

С целью формирования учебных универсальных действий, здорового образа жизни, исследовательских навыков, расширения кругозора и развития творческих способностей был запущен проект «Инновационные технологии совместного профессионального проектирования как средство формирования жизненных компетенций у младших школьников с ОВЗ». Данный проект имел междисциплинарный характер, объединил предметные области: русский язык, развитие речи, изобразительную деятельность, трудовое обучение, чтение. В проекте приняли участие все

обучающиеся слабослышащего отделения начального блока. Работа над проектом активно велась в урочное и внеурочное время, что позволило расширить образовательное пространство как фактор развития личности воспитанников, создать условия для формирования универсальных учебных действий. Необходимость внедрения данного проекта была обусловлена требованиями ФГОС.

Таким образом, моделирование, апробация проектных технологий в процесс организации жизнедеятельности младших школьников с особенностями слухового развития способствует формированию полноценной учебной деятельности. Внедрение проектных технологий даёт возможность творчески раскрыться, проявить себя не только индивидуально, но и в коллективе. Апробация проектных технологий является основой положительных достижений в совершенствовании форм организации воспитательной деятельности. В целом проектная деятельность выступает базовой предпосылкой для овладения детьми, имеющими аномалию слухового развития, устной речью, расширения кругозора, активизации когнитивных процессов, повышения самостоятельности, уверенности в процессе речевых коммуникаций.

Список литературы

1. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте и ее значение для психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mydocx.ru/2-23734.html>
2. Выдающиеся ученые-сурдопедагоги России и их вклад в науку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gendocs.ru/v40403/>
3. Сурдопедагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.freepapers.ru/16/surdopedagogika/76356.497563.list3.html>

Новоклинова Анна Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

г. Кемерово, Кемеровская область

«МЯГКИЕ» НАВЫКИ И ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

***Аннотация:** в работе проанализированы понятия «трудоустраиваемость» и «мягкие» навыки, показана важность и универсальная структура «трудоустраиваемости». Мы предполагаем, что формирование трудоустраиваемости студентов профессиональных учебных заведений должно идти преимущественно по линии профессионально-ориентированных проектов, позволяющих формировать «мягкие» навыки и профессиональные компетенции «бесшовно». Рассматриваемая тема будет интересна специалистам, интересующимся вопросами подготовки востребованных выпускников профессиональных учебных заведений.*

***Ключевые слова:** «мягкие» навыки, трудоустраиваемость, профессиональная подготовка студентов.*

Современные отечественные образовательные стандарты предъявляют требования к формированию трех видов компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных. Профессиональная среда все чаще оперирует такими понятиями, как «soft skills – hard skills»,

или «мягкие» навыки и «жесткие» (профессиональные) компетенции. В англоязычных источниках, в том числе документах, посвященных Болонскому процессу, одним из ведущих концептов сферы образования является «трудоустраиваемость» выпускников [3, с. 7]. Эти понятия отражают происходящие сегодня в высшем образовании изменения, в том числе обусловленные подписанием Болонского соглашения. В данный момент происходит процесс согласования, принятия-непринятия этих и многих других терминов, и разработка «нового понятийно-проблемного словаря высшего образования» является, безусловно, актуальной задачей [1, с. 124].

«Мягкие» навыки – это универсальные, надпрофессиональные компетенции. Список «мягких» навыков, востребованных сегодня у работодателя, весьма обширен. Исследователи объединяют их в четыре группы: базовые коммуникативные навыки, или коммуникативная грамотность, навыки self-менеджмента, навыки эффективного мышления, или интеллектуального мышления, управленческие навыки, или форсайт-управление [2]. «Мягкие» навыки – это навыки, обусловленные характером, темпераментом, привычками, ценностями человека, тем, что закладывается в детстве и трансформируется в течение жизни.

На первый взгляд, «мягкие» навыки универсальны для всех профессий. Тем не менее «жесткий» навык оказывает свое влияние, актуализируя одни как максимально востребованные, другие как важные, но дополнительные. Профессиональные компетенции определяют специфику «мягких» навыков, например, коммуникативные навыки педагога отличаются от коммуникативных навыков инженера. По одним профессиям «мягкий» навык является ключевым профессиональным, по другим – важной «надстройкой» для профессиональных компетенций. Один навык может быть более востребован в одной организации и являться сопутствующим, дополнительным для другой. Отмечают, что на этапе первичного трудоустройства, вне зависимости от выбранной профессии, «мягкие» навыки более значимы, чем профессиональные компетенции.

На сегодняшний день одним из ведущих определений термина «трудоустраиваемость» остается дефиниция М. Йорка: «совокупность компетенций, знаний, умений/навыков, понимания и личностных характеристик, которая обеспечивает выпускникам вузов карьерные перспективы по избранной профессии, вносит вклад в развитие экономики и общества» [5]. Данное определение не разграничивает «мягкие» навыки и профессиональные компетенции. Исследователи проекта Being at full potential определяют трудоустраиваемость как «показатель (мера) человека к готовности к трудоустройству и как потенциальный «предсказатель» его профессиональной успешности, учитывающий как профессиональные компетенции (hard skills), получаемые в рамках формального образования, так и его «мягкие» навыки, формируемые в процессе воспитания и получаемые с жизненным опытом» [4]. Данное определение трудоустраиваемости («индекс трудоустраиваемости») подчеркивает важность обоих компонентов.

Трудоустраиваемость – это то, что объединяет интересы всех участников образовательного процесса на современном этапе (студентов, преподавателей, работодателей, общество), всеохватывающая цель различных образовательных тропинок, так как именно получение (и сохранение) хорошо оплачиваемой и желаемой работы является целью человека,

получающего профессиональное образование. Данное качество личности, являясь динамичным, выступает стрессовым компонентом дальнейшей профессиональной социализации человека, а также основой его непрерывного профессионального образования.

Если рассматривать трудоустраиваемость как универсальную категорию, характеризующую любого человека, выходящего на рынок труда, то для низкоквалифицированных профессий на первое место выходят «мягкие» навыки, в то время как для специалиста высокой квалификации важнейшее иметь устойчивый профессиональный навык и, возможно, не один: зачастую люди получают две и более специальности в течение жизни. «Слешевые» специалисты, или «люди-расчески», интересны современному (и потенциально будущему) работодателю тем, что могут работать в междисциплинарном поле. Именно поэтому данное понятие неразрывно связано с концепцией непрерывного образования. Человек выстраивает свое образование по мере востребованности тех или иных знаний, навыков и умений. «Надстройка» идет по линии «мягких» навыков, отсюда рост различных тренингов, курсов по развитию коммуникативных навыков, тимбилдинга, развитие креативных способностей человека и пр. Как пример получения новых специальностей (получение новых «жестких» навыков, развития «слеш-карьер», отмеченных выше) можно отметить тенденцию роста востребованности магистерских программ у взрослых обучающихся, окончивших вуз три-пять и более лет назад, а также популярность программ профессиональной переподготовки.

В профессиональных учебных заведениях формирование трудоустраиваемости студентов, в том числе развитие «мягких» навыков, должно идти по линии профессионально-ориентированных проектов, когда этот процесс проходит максимально «бесшовно» и органично для того или иного профессионального поля. Участие в подобных проектах, отраженное, в портфолио или резюме выпускника, снимает немаловажный для работодателя (и для академической среды) вопрос: как оценивать сформированность «мягких» навыков или трудоустраиваемость выпускника в целом. Опыт участия в профессиональных проектах многое может сказать потенциальному работодателю: какова была зона ответственности студента, его обязанности и достигнутые результаты.

В качестве примера можно привести проект Кемеровского государственного университета «Новое поколение»: студенты-бакалавры педагогического направления подготовки проводят занятия по английскому языку для людей пенсионного возраста. Под руководством преподавателей кафедры студенты не только осуществляют непосредственно педагогическую работу (разработка и проведение занятий), но и осуществляют организационную деятельность (подбор групп, поиск аудиторий, составление расписания и т. д.). Важным направлением проекта является научная составляющая – написание студентами курсовых работ и ВКР по методике обучения иностранным языкам людей пенсионного возраста. В течение двух лет студенты имели возможность работать над совершенствованием не только своих профессиональных (методических) компетенций, но и «мягких» навыков – коммуникативных, навыков работы в команде и др. Результаты исследований были представлены на защитах ВКР, в присутствии потенциальных работодателей, которые отмечали высокую практическую значимость работ.

Перспективы подобных исследований лежат в области сотрудничества вуза с потенциальными работодателями, их роли и степени участия в процессе формирования трудоустраиваемости студентов в целях подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Байденко В.И. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2017. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-kachestva-vysshego-obrazovaniya-sovremennyyu-opyt-statuya-2>
2. Бацунов С.Н. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова [и др.] // Концепт. – 2018. – №4 (апрель). – С. 12–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>
3. Минин М.Г. Трудоустраиваемость как психолого-педагогическая категория [Текст] / М.Г. Минин, А.В. Новоклинова // Вестник ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». Серия: Теория и методика профессионального образования. – 2012. – №4 (55). – С. 7–11.
4. Employability Assessment report [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://beingatfullpotential.com/employabilityandfow/>
5. Mantz Y. Employability: what it is and what it is not. Learning and Employability Series 1 / Y. Mantz. – United Kingdom: Higher Education Academy, 2006. – 20 p. URL: <http://www.heacademy.ac.uk/>

Осипов Михаил Владимирович

аспирант

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-86078

ОБОГАЩЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ

***Аннотация:** реализация компетентностного подхода в образовании сопровождается теоретическим осмыслением проблем методологического плана, а также расширением типов и видов компетентностей субъектов образовательного процесса. Результаты исследований в области когнитивной психологии в настоящее время создают теоретические предпосылки для реализации метаобразования как качественно нового этапа в развитии образования. В педагогике одновременно с рассмотрением и применением в практике образования междисциплинарных (межпредметных) компетентностей обучающихся появляются исследования, посвященные метакомпетентности, которая рассматривается в рамках методологической культуры, связанной с индивидуальной эффективностью интеллектуальной деятельности в новых условиях за счет трансфера метакомпетентности независимо от сферы ее применения.*

Актуальность формирования метакомпетентности определяется необходимостью самообразования современного человека в условиях расширяющейся и углубляющейся изменчивости процессов жизнедеятельности и необходимости в обновлении своих знаний в контексте непрерывности.

Статья посвящена выявлению и обоснованию педагогических условий формирования когнитивной компоненты в структуре метакомпетентности. Исследование опиралось на базовые идеи методологии системного, личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов. Используются общетеоретические методы: сравнительно-сопоставительный, анализ научных источников по проблеме исследования.

Результаты исследования представляются как конкретизация обогащения содержания образования, ориентированного на формирование метакомпетентности в форме перечисления составляющих, входящих в метазнания.

Ключевые слова: *метаобразование, метакомпетентность, педагогические условия формирования метакомпетентности, конкретизация метазнаний в структуре метакомпетентности.*

Метаобразование как качественно новый этап развития образования рассматривается в контексте подготовки современного человека к решению сложнейших проблем профессиональной и личностной сферы на основе использования универсальных способов в процессе непрерывного образования.

Образование в этих условиях ориентируется не только на освоение обучающимся знаний, умений и навыков, но и на приобретение способности к поиску новых способов добывания знаний.

В рамках компетентностного подхода с опорой на достижения когнитивной психологии (М.А. Холодная, А.В. Карпов, П.Г. Демидова и др.) рассматривается феномен метакомпетентности (Л.М. Ордобоева, С. Панченко, Т.В. Фуряева, М.В. Осипов и др.).

В данном исследовании используется понимание сущности метакомпетентности, представленное автором этой статьи в [6]. Метакомпетентность понимается как интегративное личностное динамическое качество, проявляющееся в способности и готовности субъекта деятельности приобретать новые знания и способы деятельности, понимать их сущность, самостоятельно осуществлять организацию когнитивных процессов, их активный контроль и регуляцию для достижения поставленных целей. Раскрытие сущности метакомпетентности способствует определению ее структуры, которая в данном исследовании представляется в системном единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Одной из проблем при реализации компетентностного подхода является выявление и обоснование педагогических условий, способствующих формированию метакомпетентности субъекта образовательной деятельности. Педагогические условия, с точки зрения автора этой статьи, должны представить те изменения в педагогической системе, в содержательном и процессуально-технологическом компонентах, которые позволяют решить поставленную педагогическую проблему. Эта точка зрения согласуется с мнением В.И. Андреева, который определяет педагогические условия как «целенаправленный отбор, конструирование и применение содержания, методов (приемов), а также организационных форм для достижения целей» [7].

В исследованиях, посвященных выявлению сущности и классификации педагогических условий, различаются внешние (неуправляемые, случайные факторы, оказывающие влияние на процесс) и внутренние, определяемые как формы активности, проявляемые субъектом образовательной деятельности. В условиях реализации личностно-ориентированной модели образования, опираясь на идеи системного подхода, определяем процесс формирования метакомпетентности как целенаправленное изменение способности обучающегося к самообразованию под воздействием в системном единстве внешних условий, создаваемых преподавателем, и активности и инициативности самого обучающегося. Учитывая сказанное выше, определим сущность формирования метакомпетентности субъекта образовательной деятельности как непрерывный процесс целесообразной педагогической деятельности, ориентированной на освоение обучающимся способов организации самообразования, саморазвития и самовоспитания на основе интеллектуальной рефлексии когнитивных процессов, их активного контроля и регуляции для достижения поставленных целей.

Под педагогическими условиями формирования метакомпетентности будем понимать целенаправленный выбор взаимосвязанных и взаимообусловленных компонент педагогической системы: содержания, организационных форм и методов обучения, способствующих формированию метакомпетентности обучающихся. Данное определение педагогических условий опирается на системный методологический подход, позволяющий рассматривать педагогическую систему в единстве и взаимосвязи всех ее компонент. Целью данной статьи является обоснование педагогического условия, связанного с содержательной компонентой педагогической системы.

Анализ учебных планов разных уровней образования показал отсутствие в них дисциплин, которые ставили бы своей целью формирование метакомпетентности, что дает основание для его расширения и обогащения. Для обоснования обогащения содержания образования с целью формирования метакомпетентности будем использовать структуру метакомпетентности и учитывать содержательное раскрытие ее компонент, данное нами в [6]. Когнитивный компонент метакомпетентности субъекта образовательной деятельности предполагает владение метазнаниями, которые включают в себя универсальные методы научного познания (анализ, синтез, классификация, идеализация, индукция, дедукция и др.), знания о метанавыках (общие приемы, схемы, способы решения задач вне связи с предметной областью, образцы мыслительной работы) и универсальных учебных действиях, а также знания о самой метакомпетентности и метастратегиях как универсальном инструментарии познавательной деятельности, отвлеченном от ее предметной области.

Обогащение содержания образования метазнанием будет способствовать формированию когнитивной компоненты метакомпетентности субъекта образовательной деятельности.

Описанные выше метазнания, призванные обогатить когнитивную компоненту образования с целью создания условий формирования метакомпетентности обучающегося, могут быть представлены в рамках специального модуля в электронной среде для использования в дополнительном образовании или факультативном формате.

Список литературы

1. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности / А.В. Карпов, П.Г. Демидова // Известия ДГПУ. – 2013. – №4. – С. 12–19.
3. Ордобоева Л.М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе / Л.М. Ордобоева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – №14 (700). – С. 144–153.
4. Панченко С. Необходимость формирования метакомпетенций для успешной социализации будущих молодых специалистов / С. Панченко // Международный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.maam.ru. 2017
5. Фурьева Т.В. Развитие метакомпетенций обучающихся в условиях специализированных классов инженерно-технологической направленности / Т.В. Фурьева, О.В. Гудкова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – №442. – С. 199–203. DOI: 10.17223/15617793/442/24.
6. Осипов М.В. Сущность и структура метакомпетентности субъекта образовательной деятельности / М.В. Осипов // Современное педагогическое образование. – 2019. – №5. – С. 12–15.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.

Родионова Людмила Александровна

учитель

МБОУ «Школа №154 для обучающихся с ОВЗ»

г. Пермь, Пермская область

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ, ФОРМ,
СРЕДСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
С ТЯЖЕЛЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ**

Аннотация: автор исследует различные формы и приемы работы с учащимися начальных классов с тяжелыми заболеваниями для развития высших психических функций и оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: учебный процесс, психические функции, память, дидактика, коррекция.

Сто лет назад образованный человек мог обладать почти всеми важными знаниями. В наше время количество знаний настолько велико, что ни один гениальный ум не может охватить все. Как справиться с огромным потоком информации? Как быть человеку в условиях научно-технического прогресса?

К моменту рождения наш мозг обладает 10 миллиардами нейронов. Это число и обеспечивает все возможности нашего мозга. Его изучением занимаются различные ученые. Академик Н.П. Бехтерев отмечает, что с каждым годом дети планеты сталкиваются все с большими потоками информации. Соответственно, растут и требования к таким свойствам памяти, как объем, быстрота запоминания и воспроизведения. Ученые

полагают, что скоро человеку придется в течение жизни менять профессию 4–5 раз. Так что учиться придется всю жизнь! Человеку просто необходимо вырабатывать умение ориентироваться в море информации, отбирать нужные знания, развивать внимание, память, мышление.

Важную роль в процессе умственного развития играет обучение. В школе учебный процесс требует от учащихся больших усилий, сильного умственного напряжения. Наиболее трудные для детей предметы – русский язык и математика. Велика корригирующая роль математики. Овладение математическими знаниями способствует развитию восприятия, внимания, памяти, пространственных представлений, умению логически мыслить; пробуждает внутреннюю энергию мозга, что способствует его формированию, укреплению и развитию.

Но обучение математике и другим предметам – сложный процесс для большинства учащихся. Еще более трудна эта деятельность для больных детей. Нарушения опорно-двигательного аппарата, речи; заболевания внутренних органов, нередко тяжелое течение болезни – все это существенно влияет на работоспособность учащихся, на темпы и продолжительность работы; на речь и письмо, на объем памяти, активность и т. д. Несмотря на это, учить больных детей необходимо, учитывая и используя корригирующие возможности.

Обучение – это целостный педагогический процесс, связанный единством целей, методов, средств, приемов. Понятия «метод», «средство», «прием» тесно связаны друг с другом. Метод определяется как способ совместной деятельности, направленный на овладение навыками. Средство означает орудие действия, т. е. то, с помощью чего совершаются какие-либо действия. Прием – это деталь метода, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метода». Так, например, рассказ – это метод обучения; сообщение плана – прием активизации внимания, способствующий систематичности восприятия.

Существенным моментом в процессе обучения является включение учащегося в этот процесс, для чего необходимо успешное восприятие содержания материала на уроке. Основным элементом процесса восприятия является внимание. А сосредоточить внимание помогает активизация. Приемы активизации учащихся содействуют более прочному усвоению информации и придают дополнительный эмоциональный заряд.

Однако обучение детей, страдающих ДЦП и другими серьезными заболеваниями, имеет существенные различия от обучения здоровых детей и требует иных подходов в выборе методов и приемов. Многие из них быстро утомляются, у других плохое зрение или ослабленная память, или недостаточность внимания; у некоторых нарушены функции опорно-двигательного аппарата, речи, что приводит к невозможности свободно и быстро говорить или писать и т. д. Есть дети-инвалиды с обостренным чувством страха, неуверенности в себе. Как помочь ребенку обрести чувство уверенности? Какие использовать средства и приемы, чтобы изучаемый материал стал доступным и ясным для понимания? Возникает необходимость поиска решения этих проблем.

Как показывает практика, методы и приемы обучения больных детей должны быть разнообразными и с использованием дидактических средств. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, характер и степень тяжести заболевания.

В основе форм работы с большими детьми лежит поиск и применение форм, средств, которые способствуют усвоению знаний, умений и навыков. К ним относятся карточки-консультанты и карточки-образцы (с решениями или методическими указаниями), которые помогают вырабатывать навыки в решении различных типов заданий, помогают системному усвоению материала.

Опорные таблицы и схемы дают целостное представление о разделе изучаемого материала или обо всей теме в целом. Они помогают большим детям в усвоении материала, дают возможность работать в нужном темпе, способствуют запоминанию правил и формул. Карточки с заданиями должны быть яркими и красочными, т. к. большинство учащихся имеют пониженное зрение, пониженное внимание. Для того чтобы дети не переутомились, в процессе урока необходимо чередовать виды деятельности, используя различные задания, заготовки, пособия.

Велика роль упражнений (заданий) в процессе обучения. Упражнения – это многоаспектное явление обучения, выступающее способом целенаправленного развития учащегося. Так, запоминанию определенного понятия предшествуют упражнения-задания, которые позволяют усвоить существенные свойства этого понятия. Умение выделить, затем синтезировать выделенные свойства, сформулировать определение понятий – это важные этапы работы. Понимание, активная мыслительная деятельность – это лучшее условие запоминания. Важно, чтобы ученик понимал логическую структуру определения понятия и процесс проходил поэтапно.

Так, например, для формирования понятий «тупой угол», «прямой угол», «острый угол» ученик получает тренировочные карточки с изображением различных углов, выполняет задание по классификации их в группы, определяет общие существенные признаки в какой-либо группе фигур; отвечает на ряд вопросов, приходит к выводу; после этого переходит к определению понятия. Распознавание объектов дает возможность привлечь учащегося к активной работе с признаками понятия, тогда, согласно закономерностям памяти, произвольное запоминание будет более прочным, чем произвольное при пассивных способах. Для лучшего усвоения понятий для учащихся разработаны задания с использованием схематических изображений; задания-заготовки; задания-таблицы.

Для коррекции и развития пространственного воображения подбираются определенные задачи, для которых создаются модели чертежей. Учащимся с ослабленными вниманием и памятью помогают специальные задания-карточки, которые позволяют корректировать эти недостатки. Например: задания «Найди ошибку», «Я – числовое выражение, прошу найти мое значение», «Внимание! Какие это предложения?», «Найди среди данных проверочные слова», «Обрати на нас внимание, дай нам верные названия», «Помоги исправить» и т. д.

Одним из эффективных методических приемов является создание проблемной ситуации на уроке. Для этого с помощью специально подобранного задания перед учащимся ставится проблема, решение которой доступно его знаниям и умениям. Раскрывая «проблему», ученики приходят к определенному выводу, к новым знаниям.

Учитывая то обстоятельство, что некоторые ученики ввиду своего заболевания не могут быстро писать, я использую специальные индиви-

дуальные тетради, карточки-заготовки, где есть готовые чертежи или частичные записи решений. В них ученику необходимо записывать основные этапы решения или собрать разрозненные части решения в последовательную запись.

Содержание различных познавательных заданий и любая форма их представления (в виде цепочек, лабиринтов, лото, необычных таблиц, схем; или в виде сказок, кроссвордов и т. п.) – все это приносит оживление в нелегкий труд ребенка, снижает усталость, вызывает интерес, способствует развитию внимания и мышления (образного и логического). Различные диагностические пособия, опорные и тренировочные таблицы, карточки и схемы и в целом учебные блоки, индивидуальные тетради, заготовки, особые демонстрационные пособия и модели позволяют давать материал в более доступной форме, способствуют пониманию, способствуют коррекции восприятия и памяти, облегчают учебный труд.

Нестандартные формы и приемы работы активизируют учебно-познавательную деятельность ребенка и способствуют организации коррекционной работы. Применяемая система приемов:

- прием формирования познавательного интереса;
- прием создания эмоционально-нравственных переживаний;
- приемы создания эффекта удивления;
- задания-истории с введением в сюжет необычного персонажа. Понятия оживают и действуют («Жила-была дробь», «Вышли на прогулку два брата: (-74) и (а)...», «Назови имя братца» (задание в стихотворной форме); отдельные задания-интервью из сценария «У кого брали интервью математиканские корреспонденты?» и многие другие);
- задания-сказки («Прямик, Квадрик и Ро», сказка «Остров Икселенд» и др.).

Один из важных приемов – необычная запись задания («Карусель», «Распутай», «Восстанови», «Пройди по лабиринту» и т. д.).

В целях учебно-коррекционной работы с учеником, имеющим нарушения зрения, необходимо изыскать наглядные средства с опорой на зрительное восприятие. Это цветные схемы, рисунки, иллюстрации, которые оказывают положительное эмоциональное воздействие, повышают активность и работоспособность, снижают утомляемость. Таким образом, при коррекции и формировании навыков зрительного восприятия наглядные средства активизируют высшие психические функции ученика: внимание, память, наглядно-образное мышление.

Для развития познавательного интереса, внимания, восприятия большую роль играют словесные методы (объяснение, рассказ, беседа); методы стимулирования и мотивации (игры). Сила игры в ее всеобщности, универсальности, в способности легко и плодотворно добиваться значительных результатов в формировании личностных качеств человека. Игровой материал нужно представлять в доступной форме; необходимо использовать научно-познавательную литературу, летописи, документы и т. д.

У детей с тяжелыми заболеваниями производительность всех психических познавательных процессов (в том числе памяти) затруднено. Для активизации зрительной, слуховой, образной и др. видов памяти существуют дидактические средства: схемы, таблицы, картинки, опорные слова, группировка предметов, классификация заданий по степени возрастания сложности. Разнообразные задания по презентации «окружающий

мир», «история», «география» требуют от ученика творческой, исследовательской деятельности. В усвоении сложного мира цифр и чисел помогают песенки, стихи, загадки.

В основе форм работы с больными детьми лежит поиск и применение форм, средств, которые способствуют усвоению знаний, умений и навыков. К ним относятся словесные методы, нестандартные формы и приемы обучения, разнообразный дидактический материал. Все это способствует развитию образного мышления, активизации деятельности сохранных органов чувств, развитию мелкой моторики и остаточного зрения, а также вырабатывает навыки решения различных типов заданий, помогает системному усвоению материала.

Федулова Инесса Владиславовна

аспирант
ФГБОУ ВО «Казанский государственный
институт культуры»
г. Казань, Республика Татарстан

ВОВЛЕЧЕНИЕ В ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ВЕДУЩИЙ РЕСУРС САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ОБЩЕСТВА

***Аннотация:** сегодня, когда мир поставлен перед серьезными социальными, политическими, экономическими вызовами в связи с пандемией, охватившей планету, особую смысловую нагрузку приобретает волонтерское движение, в которое постепенно включается все большее количество молодежи, студенческой молодежи. И в процессе данной добровольческой деятельности молодые люди проходят период самоидентификации, актуализирующей вопросы, связанные с формированием гражданских позиций и выбором своего будущего, профессионального определения.*

***Ключевые слова:** молодежь, студенческая молодежь, самоидентификация, волонтерство, добровольческое движение, современный мир.*

2020 год показал современному обществу, что сегодня, когда пандемия внесла свои коррективы в социальную, политическую, экономическую, культурную роль социума, каждый молодой человек столкнулся с выбором – занять активную позицию или остаться в стороне от происходящих изменений, касающихся социального благополучия.

Возникла необходимость в пересмотре сущностных характеристик организаций и центров, целью которых является оказание социальной помощи, медицинского волонтерства и добровольчества в целом.

«В сегодняшнем очень непростом мире, когда многие категории людей остаются за бортом социума и им требуется помощь, очень важно обратить внимание на такое явление, как добровольчество» [5].

Как показала сегодняшняя практика, для решения широкого спектра проблем населения в организациях все больше и больше востребована волонтерская деятельность. В сегодняшней очень непростой ситуации во всем мире волонтерская деятельность в студенческой среде обуславливается стратегией общемирового социального выживания.

«Одной из форм глобализации добровольчества являются различные совместные волонтерские акции и проекты, призванные объединить для достижения определенных целей волонтеров из разных стран, список которых насчитывает около 140 государств. Направленность добровольческих проектов самая разнообразная, поэтому каждый может найти проект, который подходит именно ему» [4]. Поэтому все инновационные формы добровольческого движения направлены на раскрытие потенциала возможностей современных форм выживания населения в сложных условиях, активное включение молодых людей в социальную практику являются одним из основных движущих и формирующих положительный результат факторов.

Студенты – это будущее любой страны. «Студенчество, по сравнению с другими группами населения, отличается наиболее высоким образовательным уровнем, активным присвоением ценностей культуры и высоким уровнем учебно-познавательной деятельности» [3]. Именно в студенческой среде необходимо привлечь молодежь к участию в волонтерской деятельности, ведь в процессе включенности в добровольческую деятельность происходит процесс самоидентификации молодого человека, как гражданина, как частицы общества, в котором он живет, учится, работает, именно через процесс самоидентификации в молодом человеке происходит формирование самых важных основ гражданственности, духовно-нравственного развития.

По мнению ученого О.А. Калимуллиной, «гражданская активность связана с желанием включаться в общественные преобразования, стремлением найти свое место. Гражданская активность – это осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном плане, направленное на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов. Это тот путь, который должен пройти сегодня молодой человек, чтобы занять достойное место и стать гражданином своей страны» [2].

Также очень важен тот факт, что студенты-волонтеры являются колоссальным ресурсом для социально-педагогической работы с подрастающим поколением, которая реализуется посредством добровольческих объединений, созданных на базе вуза, в котором они учатся.

«Молодежная волонтерская деятельность может влиять на конкретно – историческую ситуацию, сложившуюся в обществе, а также на саму личность, является важным индикатором совершенствования социально-политических отношений в обществе, а также служат особым инструментом влияния и защиты прав личности, развития инициативы, патриотизма и гражданской позиции молодого поколения» [6].

Безвозмездный труд волонтеров – важная составляющая государственного устройства, он применяется в тех сферах, в которых государство не может в полной мере удовлетворить потребности общества. Это ликвидация последствий стихийных бедствий, организация масштабных спортивных, творческих, научных мероприятий, поиск людей, помощь социально незащищенным, маломобильным слоям населения. Поэтому государство и общество крайне заинтересовано в волонтерской деятельности и старается оказывать всемерную поддержку в развитии добровольчества.

Волонтерство формирует и развивает в молодежи лидерские качества, самостоятельность в принятии решений, ответственность за собственные действия, помогает развить и реализовать лидерские качества, повысить стремление к созидательной деятельности, раскрывает способность человека к сопереживанию, воспитывает неравнодушие к проблемам других членов общества, дает возможность молодым людям проверить и оценить свои способности, реализовать свой потенциал, дает возможность сохранить и укрепить в себе человеческие ценности, реализовать права и обязанности граждан. Волонтерство помогает развивать социальные компетенции личности, является катализатором личностного роста человека, делает эффективным межличностное общение и взаимодействие, способствует определению жизненных целей его участников. Кроме того, нельзя не отметить, что именно волонтерство способствует объединению молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь самого общества. Волонтерская деятельность создает все необходимые условия для реализации накопленного потенциала, формирует потребность и готовность молодежи к бескорыстному труду во благо общества; способствует активности субъектов в сфере социального развития, повышению социальной активности и инициативы молодежи, расширению возможностей полноценного участия граждан в общественной жизни страны; благодаря волонтерской деятельности появляются новые перспективные формы занятости, укрепляется демократическая основа общества и духовно-нравственная составляющая.

В этой связи профессор А.Д. Жарков считает, что «в том случае, когда осознан смысл практической или духовной деятельности, когда чувства личности получают определенную направленность, тогда они способны сделать более активными его действия» [1].

Добровольческая деятельность студенческой молодежи – это не только процесс самоидентификации, через который происходит вхождение личности молодого человека в социум с осознанием своей гражданской важности и нужности обществу, но это также одна из важных форм самореализации, активизации, активизации внутреннего жизненного потенциала, безграничное поле возможностей выбора индивидуального направления в профессии, освоение которой проходит в вузе, в период вхождения молодого человека в добровольческое движение.

Список литературы

1. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности / А.Д. Жарков. – М., 2012. – 480 с.
2. Калимуллина О.А. Формирование гражданской позиции студенчества в условиях современного вуза / О.А. Калимуллина // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции. – 2016. – С. 244–249.
3. Калимуллина О.А. Сущностные характеристики молодежи в контексте социокультурной реальности / О.А. Калимуллина // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной научно-практической конференции / науч. ред. П.П. Терехов, Д.В. Шамсутдинова. – 2016. – С. 228–231.
4. Царапина Т.П. Развитие волонтерства в молодежной среде: монография / Т.П. Царапина; Мин-во образования и науки РФ; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь: ПГТУ, 2011. – С. 101–102.

5. Федулова И.В. Современное добровольчество: практики работы Казанского государственного медицинского университета / И.В. Федулова // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 2018. – С. 184–187.

6. Щупленков О.В. История молодежного движения в России в современном исследовательском поле / О.В. Щупленков // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №1-2. – С. 211–215.

Яковлева Ирина Геннадьевна

канд. пед. наук, преподаватель

Ульяновский филиал

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Ульяновск, Ульяновская область

САМОРЕГУЛЯЦИЯ РАБОТНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ЦЕНТРА ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается тема саморегуляции работников психологических служб. Приведены результаты исследования, проведенного на базе Сибирского филиала ФКУ «Центр экстренной психологической помощи» МЧС России на предмет выявления стиля саморегуляции поведения, выявления уровня стрессоустойчивости, определения степени сопротивляемости стрессу психологов МЧС.

Ключевые слова: саморегуляция, стрессоустойчивость, работники психологической службы.

В России, как и во всем мире, участились техногенные катастрофы и стихийные бедствия. В жизни человечества все большее место занимают проблемы, связанные с преодолением различных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, приводящих к большим человеческим потерям и материальному ущербу.

В связи с этим особенно актуальной становится проблема социально-психологической адаптации лиц, оказавшихся в экстремальных условиях жизнедеятельности, повышающей вероятность сохранения их здоровья и трудоспособности после воздействия экстремальных факторов.

Для решения этой проблемы необходимо создать систему своевременной психологической поддержки лиц, занимающихся ликвидацией последствий ЧС, а также пострадавших, укомплектованную штатными психологами соответствующего уровня подготовки. Указанные требования нашли отражение в решениях Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее – МЧС России). В 2008 году в России принята и реализуется Программа развития психологической службы МЧС России [2, с. 15].

Задача психологов МЧС России – оказание психологической помощи в экстренных ситуациях, а работа по обеспечению порядка во время массовых мероприятий находится в ведении специалистов других служб. Если мы просто говорим о большой толпе людей, о толпе, это тоже может произойти в чрезвычайной ситуации.

Большинство приемов и технологий, которые психологи МЧС России используют в своей работе в чрезвычайных ситуациях, являются либо собственными приемами, разработанными в ходе работы службы, либо приемами, адаптированными к условиям, в которых должны работать специалисты.

Психологи терпимы и снисходительны по отношению к людям, поскольку изначально допускают возможность различных нестандартных форм поведения, мыслей и переживаний.

Конечно же, в своей работе психологи МЧС испытывают постоянное эмоциональное напряжение, которое может привести к дезорганизации, поэтому их нужно регулировать.

Понятие саморегуляции есть то, что человек помогает себе самостоятельно справиться с напряженной ситуацией. Приемы психологической саморегуляции предполагают волевое участие, при этом имеет значение личность человека [1, с. 21].

Основными результатами саморегуляции являются успокоение психики, другими словами, снимается эмоциональное напряжение, снижение уровня утомления – отдых, улучшается психическая и физиологическая реакция.

Наше исследование проводилось в Сибирском филиале федерального казенного учреждения «Центр экстренной психологической помощи» Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Из списочной численности в 34 человек по различным причинам отсутствуют: очередной отпуск – 2 человека, служебное задание – 1 человек, лист временной нетрудоспособности – 1 человек. Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, – 30 человек (88,2% от списочной численности). Анкета в исследовании была использована для получения данных о возрасте, поле, стаже работы в МЧС России, уровне образования.

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод, что 60% психологов – женщины. Самая большая возрастная группа – это специалисты от 26 до 30 лет. Подавляющее большинство (73%) имеют высшее профессиональное образование и являются сотрудниками ФПС. Большинство работают более 15 лет – 33%.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методы:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Морозановой.
2. Тест на уровень стрессоустойчивости личности.
3. Методика на степень сопротивляемости стрессу Холмса и Раге.

Характеристика выборки исследования

		Количество	% по столбцу
Пол	мужской	12	40%
	женский	18	60%
Возраст	До 25 лет	2	7%
	От 26 до 30 лет	15	50%
	От 31 года до 40 лет	8	27%
	Более 40 лет	5	16%
Уровень образования	Неполное среднее и среднее	0	0%
	Среднее профессиональное	3	10%
	Незаконченное высшее профессиональное	5	14%
	Высшее профессиональное	22	73%
	Учёная степень	1	3%
Служебная категория	Сотрудник ФПС	19	63%
	Государственный гражданский служащий	8	27%
	Работник (гражданский персонал)	3	10%
Стаж работы (службы) в МЧС России	До 1 года	0	0%
	От 1 года до 3 лет	4	13%
	От 3 до 5 лет	5	17%
	От 5 до 10 лет	5	17%
	От 10 лет до 15 лет	6	20%
	Более 15 лет	10	33%

1. Выявление стиля саморегуляции поведения.

По шкале «Планирование» у 12 (40%) психологов МЧС России высокий уровень планирования, у 11 (36,6%) – средний, у 7 (23,4%) – низкий.

У испытуемых с низкими показателями потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование недействительно, малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

По шкале «Программирование» у 7 (23,4%) психологов МЧС России высокий уровень, у 20 (66,6%) – средний, у 3 (10%) – низкий.

Высокий показатель указывает на то, что респонденты довольны собой, уверены, что могут понравиться другим, интересны и привлекательны для других как личности. Нет сомнений в том, что у этих респондентов возникла потребность размышлять о том, как они действовали и вели себя для достижения намеченных целей, деталей и масштабов разрабатываемых программ. Низкие показатели указывают на отсутствие у испытуемого способности и желания разработать план дальнейших действий. Субъекты предпочитают действовать импульсивно, не могут сформировать программу действий без чьей-либо помощи, неоднократно сталкиваются с

несоответствием полученных результатов целям деятельности и в то же время не вносят никаких изменений в программу действий.

Шкала «Моделирование» показывает, что у 10 (33%) психологов МЧС России высокий уровень, у 18 (60%) – средний, у 2 (7%) – низкий.

Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в адекватности программ действий планам, соответствию результатов поставленным целям.

По шкале «Оценка результатов» у 14 (46,6%) психологов МЧС России высокий уровень, у 8 (26,6%) – средний, у 8 (26,8%) – низкий.

Без сомнения, высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки, успешности достижения результатов.

По шкале «Гибкость» у 5 (17%) психологов МЧС России высокий уровень, у 21 (70%) – средний, у 4 (13%) – низкий.

Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительных действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и внести коррективы в программу действий.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» показывает, что у 9 (30%) психологов МЧС России высокий уровень, у 16 (53%) – средний, у 5 (17%) – низкий.

Для испытуемых с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осмысленность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые автономны, гибко и адекватно реагируют на модификацию условий, у них в большей степени сознательно выдвигание и достижение цели. Наглядно полученные результаты рассмотрим на рисунке 1.

Стиль саморегуляции поведения

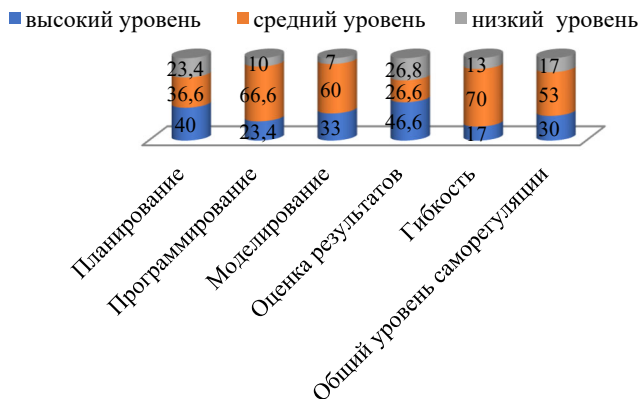


Рис. 1. Стиль саморегуляции поведения

2. *Выявление уровня стрессоустойчивости.*

Респондентам предлагается бланк-опросник с утверждениями. Надо было обвести кружком подходящий вариант по каждому утверждению.

Анализ таблицы 2 показывает, что подавляющее количество психологов имеет уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего (10 человек). 6 человек имеют выше среднего, 4 человека – чуть ниже среднего, и двое – высокий уровень стрессоустойчивости. Среди респондентов не было тех, кто имел бы очень низкий и очень высокий уровень стрессоустойчивости.

Таблица 2

Определение уровня стрессоустойчивости

Уровень стрессоустойчивости	Количество психологов
1 – очень низкий	-
2 – низкий	1
3 – ниже среднего	1
4 – чуть ниже среднего	4
5 – средний	6
6 – чуть выше среднего	10
7 – выше среднего	6
8 – высокий	2
9 – очень высокий	-

В группу с низким уровнем стрессоустойчивости и ниже среднего входят люди, неспособные адаптироваться к изменениям внешних условий. Каждое изменение в жизни воспринимается ими как причина депрессии. Люди из этой группы не могут контролировать свои эмоции и быстро и четко принимать решения. Для них крайне важно воспитывать стрессоустойчивость, обращаясь за помощью к специалистам.

Представители группы с уровнем стрессоустойчивости чуть ниже среднего и среднего спокойно переносят постепенные изменения. Они склонны впадать в депрессию с глобальными или внезапными изменениями. Для них достаточно эффективный способ научиться более спокойно реагировать на стрессовые ситуации – получить жизненный и профессиональный опыт.

Люди, у которых уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего, отличаются от остальных неизменной и принципиальной жизненной позицией. Изменения внешней среды не вызывают у них острой реакции. Эти люди готовы к внезапным переменам. Сильный стресс может сделать их лидерами в решении проблем.

Представителям, имеющим уровень стрессоустойчивости выше среднего и высокий, тренировать свою стрессоустойчивость практически не нужно. Стрессоустойчивые люди являются не подверженными любому виду психологического разрушения. Они способны сохранять свою работоспособность при любом форс-мажоре. Стрессом для них являются исключительно непреодолимые невзгоды.

3. *Определение степени сопротивляемости стрессу.*

Респондентам предлагалось ответить на 43 вопроса. Обработка проводится в форме сложения баллов событий, которые присутствовали в жизни тестируемого за последний год.

Общая сумма баллов «Степень сопротивляемости стрессу»:

– меньше 150 – большая;

- 150–199 – высокая;
- 200–299 – пороговая;
- 300 и более – низкая (ранимость).

Таблица 3

Степень сопротивляемости стрессу

	Степень сопротивляемости стрессу	Количество человек
1	Большая	4
2	Высокая	10
3	Пороговая	14
4	Низкая	2

Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что у 14 психологов МЧС России пороговая сопротивляемость стрессу и высокая у 10 специалистов, при этом это специалисты, которые проработали свыше 10 лет. Низкая степень сопротивляемости стрессу проявилась у двух девушек, которые пришли работать недавно по окончании университета.

Стресс – нежелательный, но неотъемлемый спутник российского психолога МЧС России в его профессиональной деятельности. Помимо факторов профессиональной деятельности, на формирование хронического стресса и эмоциональной нестабильности в поведении человека могут влиять семья, повседневные ситуации и постоянство вне работы (семейные проблемы, финансовые проблемы, злоупотребление алкоголем, смена места жительства, смерть близких, близкие, болезнь, проблемы родителей и детей и т. д.).

Неспособность человека регулировать свое настроение негативно сказывается не только на отношениях с окружающими (конфликты, несовместимость, неприязнь и т. д.), но и на качестве профессиональных обязанностей. Длительное пребывание в тисках негативных эмоциональных состояний (тревога, ожидание неизвестного, вина, неудовлетворенность, гнев и т. д.), невозможность уменьшить тяжесть переживания неблагоприятных воздействий разрушительно влияет на организм [1, с. 22].

Связь между эмоциями человека и его физическим состоянием неоспорима. Длительное нервное напряжение способно разрушить сильнейший организм. Поэтому для каждого психолога МЧС России чрезвычайно важно своевременно распознать воздействие стрессовых факторов, быстро и эффективно снять возникающее психическое напряжение, облегчить негативное эмоциональное состояние и снять боль. Не менее важным в его деятельности является умение сразу провести добровольную мобилизацию. Этого можно достичь с помощью методов психической саморегуляции.

Список литературы

1. Батырова К.Б. Образ психолога МЧС. О специфике профессии для начинающих специалистов / К.Б. Батырова // Психологическая культура в современном российском обществе: сборник материалов Всероссийской научной конференции. – Волгоград: РАНХиГС, 2015. – С. 20–22.
2. Гуренкова Т.Н. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева. – М.: Смысл, 2017. – 319 с.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ващева Ирина Юрьевна

д-р ист. наук, профессор

Сивкина Наталья Юрьевна

д-р ист. наук, профессор

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (В РАМКАХ КУРСОВ ПО ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ)

Аннотация: в статье рассмотрены основные проблемы организации и формы проведения контроля знаний студентов в условиях дистанционного обучения. Анализ использующихся вариантов организации контроля показал, что при дистанционном обучении система контроля знаний не всегда дает адекватную оценку, обнаруживает многие проблемы, которые требуют своего решения. Авторы отмечают, что дальнейшее развитие возможно по пути усложнения и все большей вариативности тестового контроля либо в сторону поиска и других систем оценивания, которые будут учитывать не только усвоение студентами определенных программ знаний, но и степень развития умений и навыков, творческих способностей, аналитического мышления и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистантный формат обучения, система контроля знаний, тестирование, адаптивное тестирование.

Дистанционные технологии давно и активно внедряются в систему современного образования. Многие преподаватели, как и авторы данной статьи, успешно применяют их в составе смешанного обучения. Однако весенние месяцы учебного 2019/2020 года заставили взглянуть на дистантный формат обучения уже не как на дополнение в очному, а как на полноценный возможный вариант обучения. Новые условия общения преподавателя со студентами поставили несколько серьезных проблем, которые четко проявились именно в период дистанционного обучения. Это возросшая нагрузка на преподавателей, требующая организационных изменений, резко увеличившаяся доля самостоятельной работы, к чему многие студенты оказались не готовы, технические проблемы, связанные с отсутствием качественной интернет-связи или устройств. Но мы хотели бы остановиться на системе контроля знаний студентов.

Основной дидактической функцией контроля знаний является обеспечение обратной связи между преподавателем и студентом, получение объективной информации о степени освоения учебного материала и выяв-

ление недостатков и пробелов в знаниях. Согласно основным профессиональным образовательным программам, у выпускников должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в соответствии с требованиями ФГОС или ОС. На их основе этих требований и Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1367 от 19 декабря 2013 для аттестации обучающихся создаются фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации.

Оценочные средства могут включать как традиционные: контрольные вопросы и задания для практических занятий, контрольных работ, коллоквиумов, зачетов и экзаменов; примерную тематику курсовых работ, проектов, рефератов и т. п., так и более современные: тесты и компьютерные тестирующие программы; а также иные формы контроля, позволяющие оценить степень сформированности компетенций обучающихся.

Таким образом, в условиях очного и смешанного обучения преподаватель может пользоваться разнообразными методами. Применительно к курсам по всемирной истории большую роль играют такие формы контроля, как *устный опрос*, в ходе которого преподаватель в устной беседе ставит вопросы по содержанию изученного материала; *письменная проверочная работа*, при которой обучающиеся получают вопросы и дают на них письменные ответы в течение 10–15 минут; *контрольные работы*, проводимые в письменной форме после изучения больших тем, разделов; *доклады, презентации, круглые столы* для обсуждения наиболее сложных и дискуссионных тем; наконец, различные варианты *тестовых опросов* (текущий, экзаменационный, закрытые тесты, содержащие несколько вариантов уже готовых ответов, или открытые, предусматривающие, что студент должен дописать свой ответ); *компьютерное тестирование*, при котором студент выполняет тестовые задания с помощью компьютерных программ, например, в электронных курсах на платформе Moodle. Поскольку каждый из методов имеет свои положительные и отрицательные стороны, применять их следует в совокупности, дополняя иногда и другими. Однако, оказавшись в условиях дистанционного обучения, преподаватель не может эффективно пользоваться указанными методами.

Устный опрос на коллоквиуме, зачете, экзамене, требующий диалога преподавателя и студента, можно осуществить через онлайн-зачет и т. п. Но в данном случае, процесс подготовки студента может не попасть в зону видимости видеокамеры, что не позволит дать объективную оценку знаниям.

Письменные работы также не всегда дают возможность проконтролировать самостоятельность выполнения.

Работа в аудитории, например, при онлайн-семинаре может играть прежнюю роль при условии, что у студентов не возникнет технических или психологических проблем при ответе.

На первый взгляд, весьма успешно можно использовать компьютерные тестирующие программы. В современных условиях именно тестирование рассматривается в качестве основного средства контроля, преимуществами которого считаются оперативность и объективность оценки знаний сту-

дентов. В частности отмечается, что контроль знаний с помощью компьютеров занимает меньше учебного времени, с помощью компьютерных программ можно осуществить текущий и итоговый контроль, возможность прохождения теста в удобное время и не требует непосредственного присутствия преподавателя [4, с. 109–110]. Отмечается также уменьшение затрат на тиражирование материалов для тестирования; обеспечение комфортных условий для работы над тестом в удобное для тестируемого время; доступность результатов тестирования сразу же после окончания процесса тестирования; снижение вероятности угадывания правильного ответа на задания теста, поскольку случайная перестановка заданий в тесте или ответов в задании делают невозможным для тестируемого «механическое» копирование номеров правильных ответов [2, с. 364].

Однако практика последних месяцев показала, что компьютерное тестирование не является панацеей. Конечно, студент имеет возможность пройти тест в удобное для него время, но не следует забывать, что на выполнение любого компьютерного теста не может быть дано месяц или семестр, как правило, это несколько дней, а иногда и часов.

Установка ограничений по времени должна стимулировать самоорганизацию студентов. Тем не менее не следует забывать, что некоторые обучающиеся могут не уложиться в отведенные сроки и по объективным, не зависящим от них обстоятельствам, например, положили в больницу или дома, но с высокой температурой. В таком случае преподаватель вынужден открывать запасной вариант в другое время индивидуально для таких студентов или предлагать иную форму отчета. В любом случае преподаватель не тратит меньше времени, чем при очном общении.

Полагаться на проверку ответов только компьютером также не следует, за исключением простых закрытых тестов. Но использование тестов такого типа для проверки знаний вообще рекомендуется свести к минимуму. Если при очном обучении студент мог просто угадать правильный ответ, что сильно снижало объективность оценки, то при дистанционном формате и отсутствии контроля преподавателя найти нужный ответ в сети Интернет не представляется сложным. А сокращение времени на прохождение самого теста имеет свои ограничения (ведь не рекомендуется на 10 вопросов отводить 5 минут, обучающиеся с разной скоростью усваивают вопрос и обдумывают ответ).

В таком случае, преподавателю остается сосредоточить внимание на составлении вопросов открытого типа, вопросов на соответствие, на выстраивание ответов в хронологическом порядке и т. п. Но здесь кроется другая проблема. Бывает так, что студент, поняв вопрос и зная ответ, торопится ввести его, чтобы сэкономить время, и не дочитывает комментарий. Так случалось, что Рамзес II или Людовик XI в ответах стоят не с римской цифрой, а с арабской. Естественно, компьютер считает ответ ошибочным, хотя, по сути, он верный. Или, вписывая термин, обучающийся допускает грамматическую ошибку. Для компьютера – это ошибка фактическая, но только преподаватель может понять, действительно ли студент не знает ответ или допустил опisku, нажав на клавиатуре соседнюю букву и т. п. Соответственно, каждый тест преподаватель должен просматривать. Таким образом, ни о каком сокращении времени при работе с компьютерным тестированием говорить не приходится. Иногда, затраты даже больше, чем при очном обучении.

Кроме того, может возникнуть проблема с идентификацией личности обучаемых и предотвращением намеренной фальсификации результатов контроля знаний. И самое главное, что тесты не предполагают оценку таких навыков, как умение конкретизировать свой ответ примерами, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли и т. д.

Преимуществом, пожалуй, является лишь анализ тестирования, который выполняется программой. Так, работая на платформе Moodle, есть возможность проанализировать как работу отдельного студента, так и группы в целом, вывести средний балл за тест и средний балл по учебе каждого.

Таким образом, простое компьютерное тестирование, которое в настоящих условиях рассматривается как основная форма контроля знаний, умений и навыков студентов, на самом деле не выполняет свои функции. Мнимые удобства часто оборачиваются дополнительными трудностями и для студентов, и для преподавателя. Тесты позволяют оценить только лишь примерный уровень знаний студентов по курсу, но не позволяют оценить сформированность их профессиональных компетенций. Более того, компьютерное тестирование со строго отведенным временем на каждый ответ не позволяет сомневающемуся студенту вернуться и проверить свой ответ, не учитывает индивидуальные психологические особенности обучающихся.

Частично данные проблемы позволит решить адаптивное компьютерное тестирование. Одним из первых, кто предсказывал идею об адаптивном тестировании, был американский исследователь Ф.М. Лорд, который разработал научную основу адаптивного тестирования на вероятностной теории педагогических измерений Items Response Theory (IRT). Проведенные им исследования заложили фундамент компьютерного адаптивного тестирования [3, с. 41], позволяющего индивидуальным образом генерировать тестовые задания, их количество, сложность, последовательность и скорость предъявления с учетом особенностей подготовки испытуемых [5]. Так, например, если учащийся выполняет задание верно, то затем ему дается более трудное задание. При неправильном выполнении задания осуществляется переход к более легким заданиям банка. При невыполнении трех заданий подряд процесс останавливается и специальными методами определяется балл обучаемого за выполненные задания по сформированному специально для него адаптивному тесту. К числу важных преимуществ компьютерного адаптивного тестирования можно отнести индивидуализацию темпа выполнения теста и высокий уровень мотивации к тестированию у наиболее слабых обучаемых за счет исключения слишком трудных заданий [2, с. 365–366].

Таким образом, применяемая сегодня система контроля знаний студентов не идеальна. В условиях дистанционного обучения она обнаруживает многие проблемы, которые требуют своего решения. Развитие возможно по пути усложнения и все большей вариативности тестового контроля либо в сторону поиска и других систем оценивания, которые будут учитывать не только усвоение студентами определенных программой знаний, но и степень развития умений и навыков, творческих способностей, аналитического мышления и коммуникативных навыков. В качестве одного из таких вариантов можно использовать технологию web-квестов (подробнее см. [1]).

Список литературы

1. Ващева И.Ю. Использование web-квеста в условиях дистанционного обучения [Текст] / И.Ю. Ващева, Н.Ю. Сивкина // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского научного конгресса (г. Москва, 23 июля 2020 г.). Т. 2. – М.: Инфинити, 2020. – С. 40–48.
2. Голанова А.В. Адаптивное тестирование как одна из форм компьютерного тестирования / А.В. Голанова, Е.И. Голикова // Царскосельские чтения. – 2010. – № XIV. – С. 364–367 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-testirovanie-kak-odna-iz-form-kompyuternogo-testirovaniya>
3. Калдыбаев С.К. Компьютерное адаптивное тестирование [Текст] / С.К. Калдыбаев // Известия вузов. – 2014. – №4. – С. 40–44.
4. Линевиц Л.А. Электронная система контроля знаний как средство воспитания самостоятельности и творческой активности студентов / Л.А. Линевиц // Известия Алтайского государственного университета. – 2003. – №4. – С. 109–111 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-sistema-kontrolya-znaniy-kak-sredstvo-vozpitaniya-samostoyatelnosti-i-tvorcheskoj-aktivnosti-studentov/viewer>
5. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст] / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Воронина Галина Александровна

доцент, аспирант

Каспийский институт морского и речного транспорта
им. генерал-адмирала Ф.М. Апраксина –

филиал ФГБОУ ВО «Волжский государственный
университет водного транспорта»
г. Астрахань, Астраханская область

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

***Аннотация:** статья рассматривает особенности дистанционного обучения в неязыковом вузе по дисциплине «Иностранный язык: английский» с помощью MOODLE и видеоконференций в Zoom.us, TrueConf. Автор приходит к выводу об эффективности применения технических возможностей MOODLE в условиях дистанционного обучения в период пандемии, однако считает его недостаточным и неспособным полностью заменить работу по выработке англоязычной коммуникативной компетенции в учебной аудитории.*

***Ключевые слова:** английский язык, образовательная среда, коммуникативный навык, неязыковой вуз, MOODLE, дистанционный курс, фразы ИМО, флот.*

На основании Приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.03.2020 №397 [1], Письма заместителя руководителя Федерального агентства морского и речного транспорта А.В. Тарасенко от 16.03.2020 №АТ-27/2822 с целью предупреждения распро-

странения коронавирусной инфекции обучающиеся по образовательным программам высшего образования (бакалавриат, специалист) Каспийского института морского и речного транспорта им. генерал-адмирала Ф.М. Апраксина – филиал ФГБОУ ВО «ВГУВТ» перешли на дистанционное обучение с использованием электронной образовательной среды.

В морских учебных заведениях высшего образования особое внимание уделяется обучению английскому языку. Однако процесс передачи необходимых языковых знаний осложнен, в первую очередь, спецификой профессиональной терминологии представителей флотской профессии. Для максимально эффективной работы моряки, вне зависимости от должности, должны, помимо базовых знаний международного языка общения, обладать еще и огромной палитрой специализированной лексики и терминов, употребляемых при коммуникации во время выполнения ежедневных трудовых функций. Что, в свою очередь, требует от преподавателя неязыкового вуза тщательно спланированного подхода к выработке коммуникативных навыков общения на иностранном языке среди контингента обучающихся неязыкового вуза, к формам организации учебного процесса, методах, средствах обучения и контроля в вузе, применения и апробации новых методик и использования вспомогательных технологий, мотивирующих обучающихся к самообразованию ввиду ограниченного количества аудиторной работы.

Электронный образовательный портал MOODLE стал основным инструментом при ограниченной возможности межличностного общения на иностранном языке в рамках дистанционного обучения.

Работа над внедрением образовательного портала MOODLE в учебный процесс вуза как эффективная технология по организации самостоятельной работы обучающихся велась на факультете высшего образования Каспийского института морского и речного транспорта уже несколько лет. Однако в условиях пандемии пришлось основательно пересмотреть требования к материалу дистанционных курсов, с тем чтобы он, во-первых, максимально был приближен к аудиторной работе, основанной на взаимодействии преподаватель – студент, а во-вторых, удовлетворял дидактическим принципам: наглядность, научность, доступность, личностно-ориентированный подход с возможностью индивидуального обучения с учетом специфики профессии в удобное время.

Дистанционный курс английского для студентов и курсантов 3 курса факультета высшего образования по специальности 26.05.05 «Судовождение» на образовательном портале MOODLE построен с учетом требований рабочей программы дисциплины и охватывает профессиональные темы: «Лоцманская проводка», «Швартовка», «Буксировка», «Постановка на якорь», «Съемка с якоря», «Медицинский осмотр судна». В связи с чем особое внимание уделяется в курсе освоению новой профессиональной лексики. Каждая тема включает в себя элемент ресурса «Страница», который знакомит обучающегося с вводным текстом по теме, а подход к пониманию его контента дополнен с помощью элемента ресурса «Глоссарий», который автоматически выводит перевод новых выделенных в тексте слов без необходимости обращаться к словарю или переходить на дополнительные интернет-ресурсы.

Контроль понимания содержания текста предлагается осуществить через интерактивные тестовые работы (множественный выбор, перенос подпадающих по смыслу слов в текст, подбор соответствий), а также через задания, требующие выполнения письменного перевода с русского на английский предложений, аналоги которых предлагается найти в вводном тексте на элементе ресурса «Страница», а ответ на задание приложить в виде файла.

Знакомство с новой профессиональной темой продолжается с помощью видеоматериала, который прикрепляется преподавателем к курсу с помощью «Гиперссылки» и используется как ссылка на хранилища YouTube для просмотра учебного фильма, а также как ссылка на дополнительный учебный материал из электронных библиотечных систем вуза.

Согласно положениям Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ) [2] обязательным для представителей морской профессии являются знания стандартных фраз ИМО, изучение которых происходит с помощью самостоятельной работы студентов через образовательную платформу MOODLE, на которой эти фразы представлены графически в виде текста и сопровождаются аудиофайлами для тренировки произношения на английском языке. Контроль усвоения представляется в виде тестовых заданий.

Следует отметить, что ввиду особой значимости изучения стандартных фраз ИМО необходимо было дополнить самостоятельную работу студентов на образовательном портале MOODLE видеоконференциями в Zoom.us или Trueconf, которые позволили как провести установочные занятия, так и осуществить контроль усвоения полученных знаний в ходе беседы на английском языке по изученным темам, а также максимально приблизить работу над темами к аудиторной.

Курс был апробирован на студентах очной и заочной форм обучения. Если работа над курсом как вид самостоятельной работы велась у студентов очной формы на протяжении учебного года, то для многих студентов заочной формы обучения работа через образовательный портал MOODLE проводилась впервые. Студенты заочной формы обучения по окончании курса прошли добровольный опрос, в ходе которого многие респонденты отметили ряд преимуществ дистанционного обучения с учетом специфики работы в море и предоставляемой возможности проходить подготовительное обучение самостоятельно, находясь в рейсе. Среди преимуществ курса респонденты отметили: интерактивность курса, возможность работы с различными источниками информации, возможность хранения, редактирования, извлечения информации на английском языке и выведение ее на печать. Самым популярным видом активности на курсе оказались тесты. Моментальная обратная связь при выполнении тестовых заданий положительно сказывается на мотивации обучающихся. Кроме того, на сегодняшний день многие компании применяют тестирование на выявление профессиональных компетенций на английском языке при приеме на работу. Таким образом, выполнение тестов на образовательном портале MOODLE для многих обучающихся носило тренировочный характер как подготовительный этап к выполнению возможных тестов в компаниях, но осуществляемых в более благоприятных комфортных психологических условиях.

Однако совместная работа над курсом и обмен информацией преподаватель – студент, по мнению большинства студентов заочной формы, лишь имитировала аудиторную работу ввиду недостатка живого общения и получения новых знаний по профессиональному английскому через непосредственный вопросно-ответный метод, который все же был искусственно смоделирован на образовательном портале через обмен сообщениями в чат.

Кроме того, многие студенты – граждане иностранных государств Туркменистана и Казахстана испытывали технические трудности в связи с отсутствием качественного Интернета во время занятий по расписанию и возможностью общаться онлайн через zoom.us или TrueConf, что существенно сужало активный контингент обучающихся по курсу.

В ходе анализа выполняемых заданий на образовательном портале MOODLE было выявлено, что не все тестовые задания возможно выполнять, используя телефон, что, в свою очередь, налагает ряд ограничений на возможность решать тесты по курсу для контингента, находящегося в рейсе на борту судна, имея при себе только телефон в качестве технического средства, что необходимо учитывать преподавателю при отборе вариативности тестовых заданий.

В целом следует отметить эскалацию интереса к разработке дистанционных курсов образовательными учреждениями высшего образования, особенно на фоне пандемии коронавируса. Применение же электронной образовательной среды при обучении профессиональному английскому в неязыковом вузе в условиях пандемии является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции, но имеющим ряд недостатков и неспособным полностью заменить образовательный процесс, проводимый в учебной аудитории с живым непосредственным общением. Кроме того, разработка дистанционных курсов представляет собой трудоемкий процесс, который требует не только профессионального мастерства от преподавателя – предметника гуманитарной дисциплины, но также постоянного изучения технических новинок в области информационных технологий. Одна из функций, которую позволяет выполнить компьютер в дистанционном обучении, помимо тренировки, имитации профессиональной коммуникативной среды и информативности, это коммуникативная функция, но она представлена как диалоговое взаимодействие студент – компьютер, а не преподаватель – студент – студент, в связи с чем существенно теряется роль и значимость преподавателя в учебном процессе в его классическом понимании и лишь отчасти компенсируется с помощью имеющихся в свободном доступе серверов видеоконференций.

Список литературы

1. Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1064
2. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (Лондон, 7 июля 1978 г.) (с изменениями и дополнениями) // Справочно-правовая система «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/2540787/>

Горбачева Виктория Викторовна
канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная
академия физической культуры»
г. Волгоград, Волгоградская область

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ ВОЛГОГРАДСКОГО РЕГИОНА

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные характеристики использования технологий дистанционного обучения в вузах Волгоградской области в условиях экстренного перехода от традиционной системы образования к удаленной работе по причине установленных ограничений, вызванных высоким риском заражения коронавирусом в 2020 году.*

***Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, СДО, коронавирус, distance learning.*

Современное образование является динамично развивающейся, многокомпонентной системой, в которой используются различные формы, средства и методы обучения.

В связи со сложившейся сложной санитарно-эпидемиологической обстановкой, связанной с распространением вируса нового типа COVID-19, и объявленной в марте 2020 года пандемии все образовательные организации мира были неожиданно подвергнуты стресс-тесту. В условиях форс-мажора мировое образование перешло в плоскость дистанционного обучения. Исключением не стали и вузы Волгоградского региона. В Волгограде действуют более 30-и государственных и негосударственных вузов и филиалов учебных заведений других регионов. В кратчайшие сроки на дистанционные образовательные технологии были переведены все образовательные процессы учебных заведений региона.

Дистанционное обучение – процесс взаимодействия преподавателя и студента на расстоянии с сохранением всех используемых в классическом обучении компонентов (целей, методов и организационных форм, содержания, средств обучения) и с использованием современных информационных технологий и технических средств. В условиях отсутствия непосредственного личного контакта между обучающим и обучаемым именно информационные технологии становятся основным средством обучения [1; 2].

Проблемы, возникающие в процессе применения информационных технологий, в частности, дистанционном обучении, в той или иной степени уже были проанализированы в работах современных исследователей. Представленные выводы в некоторых работах говорили о том, что внедрение дистанционного обучения в образовательных учреждениях является единственно возможным сегодня путем поступательного развития системы образования и в первую очередь, высшей школы [3; 4]. Однако

все преподаватели и студенты стали участниками, вероятно, самого масштабного в истории отечественного образования эксперимента по использованию дистанционных образовательных технологий в учебном процессе и получили достаточно достоверные результаты собственных исследований.

Технологии дистанционного обучения достаточно давно применяются в образовательной деятельности высшей школы, но они всегда были дополняющим элементом основного очного процесса. Используемые технологии постоянно совершенствуются и на современном этапе вузы столкнулись с необходимостью обучения студентов исключительно в удаленном формате, что показало неготовность существующей системы обучения к полноценному переносу в онлайн-пространство. К общению и работе в удаленном формате оказались не готовы не только профессорско-преподавательский состав, но и студенты, являющиеся представителями прогрессивного, современного поколения.

Дистанционные технологии обучения студентов – спортивных менеджеров использовались в период с марта по июль 2020 года.

Были выявлены следующие недостатки:

1. Низкий уровень самоорганизованности студентов. Отсутствие регулярных проверок выполнения полученных заданий позволяет студентам не соблюдать установленные сроки. Это приводит к сдвигу контрольных сроков сдачи выполненных работ, что влияет на выполнение общего плана усвоения дисциплины.

2. Проблема проверки авторства выполненных заданий. Отсутствие контроля за самостоятельностью выполнения заданий.

3. Увеличение времени обучения. В условиях офлайн-обучения активное взаимодействие преподавателя и студентов происходит в рамках рабочего времени вуза и расписания учебных занятий. Переход на дистанционное образование, в теории, не должно было глобально изменить этот процесс. Однако на практике работа со студентами посредством электронной почты, различных мессенджеров внесла существенные коррективы в режим работы преподавателей. В частности, увеличилось время на уточнение заданий и разбор возникших вопросов с каждым студентом в индивидуальном порядке.

4. Отсутствие личного контакта студента с преподавателем и партнерами по группе. В учебном процессе, в классическом его понимании, студент получает не только определенный объем знаний, но и дополнительные практические навыки, которые используются в различных сферах жизнедеятельности человека. К этому можно отнести навыки работы в команде, умение слушать собеседника, умение участвовать в обсуждении и принятии единого коллективного решения, конспектирование лекций позволяет развивать скорость письма и механическую память.

5. Взаимодействие преподавателя и студентов в удаленном формате практически исключает использование интерактивных форм проведения практических занятий.

Тем не менее выявлены следующие преимущества дистанционного обучения:

1. Дистанционное обучение позволяет каждому студенту учиться в собственном темпе, самостоятельно планируя свой график и нагрузку.

2. Сокращение затрат: при обучении в удаленном формате студенты не пользуются транспортом, съемным жильем или общежитиями, находясь дома. В то же время все затраты на обеспечение связи между преподавателями и студентами компенсируются сторонами, задействованными в учебном процессе, самостоятельно.

3. Сокращение времени. В условиях протяженности г. Волгограда (около 100 км), а также большой вовлеченности в образовательный процесс студентов из города-спутника Волжский и близлежащих населенных пунктов дорога от дома до вуза может занимать до двух часов. В учебный день временные затраты могут достигать четырех часов.

4. Общедоступность образования (при наличии технических средств и Интернета). В условиях дистанционного обучения не имеет значения место нахождения студента. Также никакой роли не имеют возможности получения очного образования (люди с ограниченными возможностями, женщины с маленькими детьми или обучающиеся, которые находятся в удаленных населенных пунктах), все желающие имеют равные условия.

5. Выбор максимально комфортного темпа обучения (использование современных баз данных, библиотек с круглосуточным доступом, информационных систем) дает возможность усваивать материал в удобной последовательности, в любой момент можно вернуться на несколько тем назад для разъяснения появившегося вопроса.

Дистанционное обучение считается одним из перспективных вариантов получения высшего образования в наше время информационных технологий. Временный полный переход на дистанционные образовательные технологии позволил опробовать эту систему. Все преимущества и недостатки дистанционного обучения были выявлены в процессе экстренного перехода на удаленное обучение в период с марта по июль 2020 года. Основным фактором, влияющим на полученные результаты в образовательной деятельности вузов, является экстренность проводимых мероприятий. При возникновении повторной необходимости использования дистанционных образовательных технологий, вероятно, все возникшие проблемы будут учтены, что позволит получить наилучшие результаты.

Список литературы

1. Зубарев Ю.А. Проблема подготовки спортивных менеджеров в высших учебных заведениях России / Ю.А. Зубарев // Менеджмент и маркетинг в массовом спорте и туризме: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 7–11.
2. Пугачев А.С. Дистанционное обучение – способ получения образования / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – №8 (43). – С. 367–369 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/43/5242/>
3. Халиков А.А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях / А.А. Халиков, К.А. Мусамедова, О.А. Ибрагимова // Вестник научных конференций. – 2017. – №3-6 (19). – С. 171–173.
4. Шатуновский В.Л. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. – 2020. – №9-1 (87). – С. 53–56.

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается возможность дистанционного формата обучения в вузе, автор анализирует плюсы и минусы данной формы, делает вывод, кому лучше подходит дистанционный формат и какая форма обучения в вузах будет предпочтительнее в будущем.*

***Ключевые слова:** вуз, дистанционное обучение, студент, преподаватель, сеть Интернет.*

В ближайшие годы тема дистанционного образования будет, наверное, одной из самых актуальных для обсуждения.

Обучение в любое время, в любом месте. Студенты, обучающиеся дистанционно, имеют возможность составлять график своих занятий самостоятельно, без привязки к месту и времени обучения. Это большое преимущество для современной молодежи, которой удобна такая маневренность.

Обучение в своем личном темпе. Не нужно беспокоиться о том, что отстанешь от однокурсников. Всегда можно вернуться к изучению более сложных вопросов, несколько раз посмотреть видеолекции, перечитать переписку с преподавателем, изученные ранее темы можно пропустить. Главное, успешно проходить промежуточные и итоговые аттестации.

Возможность учиться без отрыва от основной деятельности. Сегодня большинство молодых людей стремятся совмещать учебу на очном отделении с работой по вечерам, для того чтобы самостоятельно оплачивать свое обучение в вузе. Обучаясь дистанционно это вполне возможно, к тому же, кроме заработка это дает большие возможности для приобретения опыта.

Не секрет, что большая проблема традиционного образования – преподаватели-теоретики, которые никогда не занимались, к примеру, бухгалтерией, продажами или не открывали свой бизнес самостоятельно. А в дистанционном формате большое количество преподавателей-практиков, которые на своем примере могут помочь выпускникам «не наступать на грабли». Кроме того, студентам на дистанционном обучении неизвестна проблема с недостатком учебников или методических материалов. Доступ ко всей литературе открывается автоматически при зачислении студента, и он может просматривать материалы неограниченное количество раз и в любое нужное время.

Ну и, что немаловажно, дистанционное образование существенно дешевле в сравнении с традиционным, это происходит по причине того, что вуз не берет деньги за амортизацию зданий, ежемесячное содержание большого количества преподавателей и обслуживающего персонала. Студент по факту платит только за получаемые знания. Как видим, на самом деле плюсов много, но это не отменяет и минусы:

Отсутствие самостоятельности и дисциплины – недостаток номер один. Не секрет, что главный враг студента – лень, а на дистанционном обучении нужно самостоятельно осваивать учебные материалы и нести персональную ответственность за свое обучение.

При дистанционном формате нет развития коммуникабельности, что может стать проблемой, если студент нигде не работает. Навыки ведения успешных переговоров – одно из самых важных умений современной молодежи, которому нужно обучаться при личном взаимодействии. Если студент не будет коммуницировать с людьми и уметь работать в команде, в дальнейшем на работе ему придется туго.

Дистанционный формат уступает и в моральном аспекте, так как роль вуза не только образовывать, но и воспитывать, просвещать студентов методами внеурочной работы.

Еще одной существенной проблемой является то, что до сих пор не во всех городах, и особенно малых населенных пунктах, есть доступ к высокоскоростному Интернету, а также есть люди разных статусов, у которых есть техника, но они не умеют ею пользоваться. Кроме того, есть важнейшие специальности, которые просто невозможно изучать дистанционно. К примеру, физическая подготовка, медицина, авиация, творческие направления. По этим направлениям лучше всего учиться традиционно, так как они требуют непрерывного теоретического и практического обучения, а также прохождения практики при вузе [1].

Можно сделать вывод, что если вы дисциплинированы и настойчивы, хотите быстро расти по карьерной лестнице, быть успешным, финансово независимым и самостоятельным, ваш график жизни не совпадает с четким графиком очного обучения, вы занимаетесь образованием параллельно с основной деятельностью – то дистанционный формат вам подойдет. Напротив, если вас пока еще нужно вести и направлять, планировать ваш день и объем знаний, то тогда для вас лучше традиционные формы обучения.

В период с мая по июнь 2020 года проходил опрос российских студентов, проведенный компанией hh.ru, в котором участвовали 800 человек. Большинство из них отметили, что режим самоизоляции серьезно повлиял на процесс обучения. По данным опроса, 91 процент респондентов заявили, что полностью перешли на дистанционный формат. У 54 процентов опрошенных занятия прошли в смешанном формате, а почти треть студентов обучались самостоятельно. Среди преимуществ дистанционного обучения студенты назвали спокойную обстановку, экономию времени и снижение количества лишней информации. При этом 27 процентов уверены, что преимуществ у подобного формата обучения нет. Они отметили неспособность сконцентрироваться на учебном процессе, нехватке личного общения и затруднении в освоении материала. Особенно сложен дистанционный формат обучения оказался для первокурсников, которым пока трудно самоорганизоваться, им необходимо чувство аудитории [2].

На сегодняшний день полная реализация программ высшего образования в дистанционном формате невозможна. Преподавание удаленно показало не только возможности такого метода обучения, но и его ограничения. Эффективное дистанционное обучение требует особых компетенций преподавателей, администрации, студентов, хорошей технической

оснащенности и особой организации образовательного процесса, а некоторые аспекты вузовской жизни вообще невозможно перенести в цифру.

Переход на дистанционное обучение привел к активному внедрению вузами нового понятия – прокторинга (студенты уже окрестили его «дистанционный смотритель» по аналогии с известным персонажем), то есть технологии наблюдения за процессом дистанционной сдачи студентом экзамена или защиты ВКР. Программа верифицирует студента сравнивая его лицо в видеотрансляции с паспортным фото. Во время экзамена она следит за взглядом экзаменуемого, чтобы он не упал на шпаргалку, а также за монитором, на котором не должно быть открыто никаких посторонних вкладок. Как отмечают ректоры, оказалось, что на российском рынке почти нет конкуренции среди поставщиков этой услуги, а имеющиеся чрезвычайно дороги. Вузами была опробована система Examus. Проведение экзаменов и зачетов – очень сложный процесс и их сдача в дистанционном формате является пробным тестом. Пока достаточно сложно доверять прокторингу, который должен гарантировать, что экзамен был сдан самым испытуемым без помощи друзей или сети Интернет, а это важный психологический аспект. Кроме того, тревога у студентов была по поводу сохранности своих личных персональных данных – система не только имеет доступ к камере, которая следит, за студентом, но и получает данные о ранее посещенных с компьютера сайтах [3].

По большому счету, реальное дистанционное образование попробовали лишь немногие студенты и преподаватели ведущих вузов, в большинстве случаев использовалась классическая схема образовательного процесса, когда преподаватель и студенты были связаны при помощи современных каналов связи. Это, скорее, обучение с использованием дистанционных образовательных технологий. И в этом контексте нужно корректировать учебные программы, менять соотношение лекций и практических занятий, усиливать требования к разработке материалов для самостоятельной подготовки и практических кейсов. Студент действительно может сам прочитать учебник или пройти видеокурс, но его нужно заинтересовать и показать, как на практике используются получаемые знания. Важно обеспечить работу в группе и с преподавателем, иначе знания не будут адекватно усвоены.

Данные сложности со временем преодолимы, и модель дистанционного образования будет реализовываться и в дальнейшем. Сейчас нужно учесть особую инерционность системы российского образования, которое является одним из наиболее традиционных общественных институтов. Поэтому привычный университет с очными лекциями и семинарами тоже останется с нами, но станет признаком элитного образования, которое будет достаточно дорогим – поступить и учиться в таком вузе будет сложнее, и это должно существенно повысить мотивацию студентов.

Скорее всего, будущее российского образования – в сочетании цифровых технологий и традиционных форм. Настройка образовательного процесса на новые реалии должна носить комплексный характер. Главный урок пандемии для вузовского образования состоит в том, что проблему надо решать системно. Нельзя просто раздать всем компьютеры надеяться на результат, нужно подумать и о малоимущих студентах, о лабораторных и практических работах, о переподготовке преподавателей.

Список литературы

1. Как вузы справились с «дистанционкой» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vrn.aif.ru/edu/study/prepodavатели_stali_blizhe_k_narodu_kak_vuzy_spravilis_s_distancio_nkoу (дата обращения: 27.07.2020).
2. Российские студенты рассказали о плюсах и минусах дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/9032425> (дата обращения: 27.07.2020).
3. Дистанционный смотритель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iz.ru/1031254/iaroslava-kostenko/distantcionnyi-smotritel-kak-proshla-onlain-sessia-v-vuzakh> (дата обращения: 27.07.2020).

Дорожук Елена Сергеевна

д-р пед. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-86142

СВОЕОБРАЗИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация: *статья посвящена выявлению особенностей применения цифровых технологий в образовательном процессе по обучению будущих журналистов. На основе анализа образовательной практики российских вузов и теории цифрового образования определяется специфика создания и применения цифровой образовательной среды в условиях подготовки будущих специалистов медиасферы. Обосновывается применение двухступенчатой модели цифрового образования студентов-журналистов на основе принципа гибкого сочетания онлайн-ового и оффлайн-ового образования с опорой на образовательную активность обучающихся.*

Ключевые слова: *цифровая экономика, цифровые технологии, цифровое образование, цифровое медиаобразование, журналистское образование.*

Современный этап развития российского образования сопряжен с целым рядом событий, повлиявших не только на представление о будущем образовательной системы страны, но и на существенные характеристики тех процессов, что в силу обстоятельств, в которых оказалась эта система, были ускорены и активно внедрены в практику. К наиболее значимым из них относят процессы влияния пандемии на все сферы деятельности, связанные с перестройкой основных из них: сферы экономики, социального обеспечения, образования, культуры и пр. Также под влиянием экономического кризиса, вызванного во многом нестабильностью взаимодействия экономик в результате пандемических ограничений, оказались и сферы производства, и сферы духовной деятельности человека. Все эти процессы придали ускорение такому институту, как цифровое государство, обеспечив тем самым и его ускоренное развитие. Цифровая экономика, провозглашенная как цель государственного развития, сейчас оказывает влияние и на развитие системы образования. Повсеместно внедряются

информационные технологии, выражающиеся в таких феноменах как дистанционное образование, онлайн-образование, цифровое образование. И, несмотря на то что в период пандемии и карантинных ограничений именно дистанционные, цифровые технологии позволили не прерывать работу образовательных учреждений, проблемных полей в этой новой образовательной сфере немало. В частности, на них обращает внимание целый ряд ученых России в обращении к Президенту РФ В.В. Путину, указывая на недопустимость полной замены образовательного процесса цифровыми технологиями [9], что противоречит законам развития психики человека, его духовно-социальной природе, а также несет опасность цифровой формы расчеловечивания человека, резкого падения качества совокупного интеллекта российского общества и соответственно падения качества кадрового потенциала России [9]. Наряду с этим исследователи цифровизации образования подчеркивают, что цифровые технологии служат мощным средством повышения качества образования и усилителем мощи «естественного интеллекта» человека. Внедрение их в систему образования требует постоянного изучения и учета специфики применения в образовательных программах разных направлений. Это и стало основной целью данной статьи – выявление специфических особенностей цифровых технологий в образовании будущих журналистов. Для достижения поставленной цели были применены методы теоретико-методического анализа образовательной практики по направлению «Журналистика» ведущих российских вузов с опорой на системный подход, позволивший выявить специфические характеристики цифровых технологий в журналистском образовании.

Цифровые технологии определяются в теоретической литературе как особый способ сохранения информации, в отличие от аналоговых способов, когда используются непрерывные волны для передачи информации. В случае с цифровой информацией используется двоичный код, состоящий из битов, который преобразуется принимающими объектами. Цифровая информация защищена от прерывания, ухудшения качества в процессе копирования, что позволяет обеспечивать высокую степень интерактивности. При хорошем качестве сжатия цифровой информации можно не только цифровизировать большой объем информации, но также и подвергать ее манипуляциям.

Цифровые технологии в образовании определяются как своеобразный инструмент формирования новой среды существования человека – цифровой образовательной среды, которая дает возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут независимо от локации участников образовательного процесса, удовлетворять образовательные потребности личности и включать ее в процесс создания новых образовательных ресурсов [1, с. 336]. Интересна классификация наиболее перспективных цифровых технологий в образовании, представленная Ю.В. Шарониным: 1) возможности работы с большими данными (BigData) – использование потенциала искусственного интеллекта для сопровождения образовательной научной и творческой деятельности студентов; 2) глубинное погружение в профессиональную среду (Deep Learning) – использование виртуальных машин дополненной реальности (VR), позволяющих моделировать технологические процессы, что предоставляет возможность увидеть, почувствовать и оценить свои действия в профес-

сиональной среде; 3) облачные и блокчейн-технологии (Cloud) – возможность объединить информационные ресурсы и упростить пользование ими, а также отслеживать продвижение студента в выполнении заданий и проектов, оценить его перспективные возможности для привлечения на работу в компании [10]. Именно технология блокчейн, по мнению Ю.В. Шаронина, открывает перспективы развития сетевых форм взаимодействия научных, образовательных и производственных организаций для подготовки инновационных кадров [10].

Цифровая информация и цифровые технологии изменяют облик медиапространства и влияют на характер профессиональной деятельности журналиста, что не может не сказываться на требованиях к результатам образования будущих журналистов. Поэтому внедрение в образовательный процесс студентов-журналистов цифровых технологий – это не только веление времени, но и возможность соответствовать современным задачам развития журналистики, в частности, сетевой журналистики. Сегодня ее отличают многоплатформенность, увеличение скорости распространения информации, интерактивность, просьюмеризм и т. д.

Исходя из требований, предъявляемых будущим журналистам, следует обратить пристальное внимание на цифровой поворот в организации образовательной деятельности студентов в вузе. Цифровые феномены, каковыми являются и цифровые технологии, предопределены, по мнению Г. Головенчик, «формированием глобальной информационной сети, всеобщим распространением персональных компьютеров, разработкой и постоянным совершенствованием программного обеспечения, продвижением цифровых технологий, производством нематериальных продуктов и услуг информационно-коммуникационных компаний» [2]. Производство информации и знаний, получаемых и культивируемых на основе произведенной информации, обладание информацией и знаниями – это то существенное, что отличает на современном этапе новую экономику – экономику знаний, в которую трансформируется информационная экономика [8]. Этот процесс был в свою очередь обоснован еще М. Кастельсом, который указывал на то, что в информационную эпоху производительность и конкурентоспособность зависят от способности генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию, основанную на знаниях [4; 11]. Эти же процессы лежат и в основе трансформации медиаэкономики, превращения ее в цифровую медиаэкономику, в условиях которой формируются новые бизнес-модели медиа, действующие на медиарынке, изменяющие его конфигурацию под влиянием цифровизации. Все перечисленные признаки новых медийных феноменов, возникающих под воздействием цифровизации, позволяют говорить о высокой степени сформированности потребности пересмотра образовательных технологий обучения будущих журналистов.

Цифровые образовательные технологии отвечают требованиям подготовки будущего журналиста как специалиста для работы в условиях цифрового медиарынка. Однако, находясь в условиях развития системы высшего образования России, журналистское образование также стоит перед необходимостью решения целого ряда проблем, сопутствующих этому процессу. Прежде всего, это проблема фрагментарности принимаемых решений о разработке и внедрении цифровых технологий в образовательный процесс. Связывают данную проблему с отсутствием обоснованной

информационной образовательной политики в рассматриваемой области, что способствует стихийному характеру образования. Преодоление стихийности – это задача номер один, стоящая перед системой образования. Это требует создания новой модели организации образовательного процесса на основе высокотехнологичных решений, как считает Н.Ш. Козлова [5], что позволит решить и проблему технологического цифрового разрыва. Ведь, как справедливо замечают Н.С. Крамаренко и А.Ю. Квашнин, наличие у участников образовательного процесса цифровых технологий является необходимым, но недостаточным условием для повышения эффективности воспитательной и учебной работы [6]. Для того чтобы повысить эффективность образования, следует создать электронную образовательную среду, которая будет способствовать «использованию современных технологических платформ для реализации потока знаний, позволяя всем участникам эффективно взаимодействовать в образовательном процессе посредством синхронной и асинхронной коммуникации» [5, с. 84].

Эта электронная образовательная среда позволит сделать технологические пробелы минимальными; повысить степень персонализации и индивидуализации траекторий обучения, одновременно с повышением активности обучающегося в разработке личностных траекторий; использовать трансграничность образовательного процесса, которую придают ему цифровые технологии.

Как справедливо замечают Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус и Е.А. Колганов, в процессе цифровизации образования фундаментально меняются сама структура обучения и организация образовательного процесса. И эти изменения приводят к разработке широкого спектра разнообразных алгоритмов, по которым могут реализовываться цифровые образовательные программы. Исследователи акцентируют внимание на двухкомпонентной информационно-образовательной среде, которая сегодня используется в большинстве российских вузов, совмещающей общедоступные ресурсы международных образовательных платформ с контентом собственных разработок [7].

Проведенный анализ особенностей использования цифровых технологий в журналистском образовании позволил выявить их специфику:

1. Расширенное внедрение в образовательную среду курса/дисциплины современных медиаресурсов позволяет одновременно использовать слово, наглядность и сочетать восприятие с выполнением определенных заданий и упражнений, что способствует созданию интегрированной медиаметодики.

2. Актуализация междисциплинарного подхода к освоению профессиональных методик журналистской работы, что связано с нарастающим значением трансмедийных и кросс-медийных технологий на основе мультимедийных методик.

3. Интегративный подход в применении цифровых технологий, опирающийся на ориентацию на развитие и воспитание профессионала, формирование необходимых ценностей гражданского общества и профессиональной культуры.

4. Ориентация на запросы профессиональных сообществ, адресная, целевая подготовка журналистов под конкретные медиапроекты для мультиплатформенной среды.

Журналистское образование на сегодняшний день, как показывает его анализ, использует активно цифровые технологии в режиме смешанного обучения, представляющего собой гибкое сочетание оффлайн и онлайн образовательных систем, интегрированных в единое информационное и образовательное пространство вуза. Этот режим требует тщательной проработки методических материалов, обеспечивающих успешное прохождение (навигацию) обучающимися курсов, а также эффективный контроль учебной работы. Также актуализируется включенность обучающегося в единое образовательное пространство, которое строится совместными усилиями, проектируется как пространство открытого пользования. Таковы, например, солидаризационные образовательные практики, в основе которых лежит процесс конструирования общих смыслов – ценностей, норм, платформами для которых в условиях развития цифровой культуры становятся виртуальные сообщества (VR-сообщества), потенциал которых используется в медиаобразовательной деятельности не только будущих журналистов [3, с. 15], но и всех граждан с устойчивым социальным интересом и готовностью участвовать в общественной коммуникации для позитивного преобразования действительности. Цифровые солидаризационные практики представлены в журналистском образовании Казанского федерального университета транслокальными образовательными сообществами как формами личностной образовательной активности обучающихся, построенными на сочетании образовательных и медийных (профессиональных) решений, способствующих формированию наборов новых компетенций у субъектов, являющихся участниками виртуального образовательного процесса. Это придает образовательному процессу надграничный и виральный характер при сохранении формализации образовательных программ.

Цифровая модель описанного процесса включает такие основные элементы: образовательный контент, вариативный и глубоко индивидуализированный, обновляемый; целевую мотивацию; VR-пространство обмена мнениями и способами решения образовательных задач; VR-пространство медийной активности с целью публичной оценки созданных медиапродуктов. Реализуется данная модель в разных форматах: образовательного клуба; VR-площадки; медиаплатформы; трансмедийной образовательной команды и т. д.

Форматы цифровой образовательной модели как образовательные виртуальные ресурсы обеспечивают прозрачность освоения дисциплины на всех этапах ее изучения и обладают потенциалом солидаризации активности обучающихся для формирования их устойчивых мотиваций.

Таким образом, основными характерными чертами цифровых технологий, применяемых в журналистском образовании, становятся их двухкомпонентность, сочетающая решения формализованных образовательных программ и медийных проектов, направленных на реализацию в реальном и виртуальном медиапространстве.

Список литературы

1. Ахметжанова Г.В. Цифровые технологии в образовании [Текст] / Г.В. Ахметжанова, А.В. Юрьев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, №3 (24). – С. 334–336.
2. Головенчик Г. Теоретические подходы к определению понятия «цифровая экономика» [Текст] / Г. Головенчик // Наука и инновации. – 2019. – №1. – С. 54–59.

3. Дорошук Е.С. Солидаризация медиаобразовательных практик в условиях транслочальных культурных сообществ виртуальной среды [Текст] / Е.С. Дорошук // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2020. – №2 (36). – С. 15–25.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс. – М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании [Текст] / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 1/40. – С. 83–91.
6. Крамаренко Н.С. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или Как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» / Н.С. Крамаренко, А.Ю. Квашин // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/View/850>
7. Сафуанов Р.М. Цифровизация системы образования [Текст] / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – №2 (28). – С. 116–121.
8. Туфетулов А.М. Информационная экономика и информационное общество [Текст] / А.М. Туфетулов // Актуальные проблемы экономики и права. – 2007. – №3. – С. 39–46.
9. Ученые просят Путина пересмотреть систему «цифрового» образования в России // EurAsia Daily. 11 мая 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eadaily.com/ru/news/2020/05/11/uchenye-prosyat-putina-peresmotret-sistemu-cifrovogo-obrazovaniya-v-rossii>
10. Шаронин Ю.В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от лично-ориентированной smart-дидактики к блокчейну в целевой подготовке специалистов / Ю.В. Шаронин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28507>.
11. Castells M. Communication Power. Oxford: Oxford University Press. 2009. 592 p.

Печатнова Ольга Александровна
профессор

Павлова Елена Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** в статье описан опыт использования электронной платформы Moodle в условиях реализации образовательных программ в педагогическом вузе. Показаны основные функциональные возможности и ресурсы Moodle, описана специфика их применения в музыкально-педагогическом образовании, выделены проблемы и перспективы использования Moodle как современного электронного образовательного ресурса.*

***Ключевые слова:** цифровизация образования, педагогическое образование, электронные образовательные ресурсы, электронная платформа Moodle.*

Процессы цифровизации, или внедрения цифровых технологий, затрагивающие сегодня все сферы жизнедеятельности человека, вносят боль-

шие перемены в современную систему высшего образования. Эти изменения касаются применения электронных образовательных ресурсов, документооборота, управления образовательной организацией – всего того, что входит в понятие цифровой трансформации образования. В высшей школе происходит формирование информационной образовательной среды, необходимой для эффективного функционирования в условиях высокой конкуренции и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий.

Исследователи отмечают, что в процессе цифровизации фундаментально меняются структура обучения и организация образовательного процесса [8, с. 111]. В этой связи актуальными становятся вопросы создания и использования электронных образовательных ресурсов, как средства сохранения, представления информации и ее передачи обучающимся.

Различные аспекты применения электронных образовательных ресурсов изучаются многими современными исследователями, среди которых Т.Ф. Бородина [1], Е.Я. Бутко [2], О.В. Зайцева [4], Л.А. Козловских [5], А.П. Колошеин [6], С.М. Куценко, В.В. Косулин [7], Е.В. Тымченко [9] и др. Опыт высших учебных заведений в использовании платформы Moodle показан в работах Л.М. Гальчук [3], Н.В. Худолей [10] и др. Вместе с тем вопросы применения Moodle как современного электронного образовательного ресурса в музыкально-педагогическом образовании недостаточно раскрыты и требуют более пристального внимания.

Цель статьи – обобщение опыта, выявление перспектив использования электронной образовательной платформы Moodle в реализации программ бакалавриата и магистратуры в педагогическом вузе по дисциплинам, связанным с музыкальным искусством.

Задачи исследования: 1) изучить возможности платформы Moodle как образовательного ресурса; 2) обобщить опыт применения Moodle в педагогическом вузе; 3) выявить проблемы и перспективы применения Moodle в музыкально-педагогическом образовании.

Формирование цифровой образовательной среды в России признано стратегической государственной задачей. Функционирует Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов, информационные системы «Единое окно», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», востребованы образовательные платформы «Открытое образование», «Универсарium». Однако, несмотря на очевидные достижения в этой области в 2020 году в условиях пандемии, когда во всех типах учебных заведений возникла необходимость организации образовательной деятельности в дистанционном формате, существующих ресурсов оказалось недостаточно. Новые условия показали, что необходимость в электронных образовательных продуктах сетевого типа, направленных на комплексную подачу учебного материала, не только возросла, но и стала единственной возможностью осуществления образовательного процесса.

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева имеет многолетний положительный опыт в данном направлении, в вузе сформирована электронная информационно-образовательная среда, частью которой являются: электронное портфолио студентов; информация о факультетах, курсах, группах; рабочие учебные планы; каталог электронных ведомостей; графики учебного процесса; ссылки на

сайт университета и образовательный портал Moodle. Студенты и преподаватели педагогического университета имеют доступ к полнотекстовым документам электронных библиотечных систем ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, IPRbooks, Национальной электронной библиотеки и др.

Навыки работы в виртуальной обучающей среде Moodle имеют все преподаватели и студенты университета. В условиях перехода на дистанционное обучение это позволило в кратчайшие сроки создать электронные учебные курсы по всем реализуемым дисциплинам учебных планов бакалавриата и магистратуры. Авторы статьи являются разработчиками курсов по дисциплинам: «Класс сольного пения», «Вокальное исполнительство», «Вокально-эстрадный ансамбль», «Методика преподавания эстрадного вокала», «Класс музыкального инструмента», «Основной музыкальный инструмент», «Концертмейстерский класс», «Клавишный синтезатор», «Основы электронной аранжировки», «Цифровые аудиотехнологии и основы студийной звукозаписи» и др.

Содержание каждого курса соотносено с программными целями и задачами дисциплины и включает в себя теоретические материалы, иллюстрации, задания различного типа, гиперссылки для просмотра видео и прослушивания музыкальных произведений, методические рекомендации для выполнения заданий, чаты, форумы, обмен личными сообщениями для взаимодействия участников курсов. Важными интерактивными элементами Moodle являются тесты, которые дают возможность оценки в различных формах контроля. Следует отметить, что процесс обработки результатов контроля в Moodle автоматизирован, то есть система отслеживает и сохраняет полную информацию об успеваемости для каждого зачисленного на курс слушателя.

При обучении музыкально-исполнительским дисциплинам (сольному пению, игре на музыкальных инструментах) использование среды Moodle имеет специфические особенности. Следует понимать, что возможности Moodle больше рассчитаны на создание сопроводительных курсов, параллельных аудиторным занятиям, дополняющих контактную работу в вокальном или инструментальном классе. В этом случае курсы могут быть наполнены дополнительными материалами по дисциплине, будут способствовать информационному обогащению аудиторной и самостоятельной работы, создадут условия для цифровой коммуникации участников образовательного процесса, облегчат контроль усвоения теоретического материала. Однако в условиях полного перехода на дистанционное обучение этих ресурсов становится недостаточно, поскольку результатом освоения таких дисциплин традиционно является исполнение музыкальных произведений. Обучение в классе музыкального инструмента и вокала довольно специфично и предполагает, прежде всего, индивидуальную работу педагога и учащегося над музыкальными произведениями. Решению этих вопросов способствовало использование видеосвязи, онлайн-уроков посредством доступных мессенджеров. Осуществление контроля самостоятельной работы, оценивание зачетных и экзаменационных выступлений происходило путем просмотра видеозаписей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– электронные образовательные ресурсы становятся неотъемлемой частью современной системы образования, их использование необходимо для создания открытой образовательной среды;

– образовательная платформа Moodle имеет большие возможности для разработки и реализации образовательных курсов, сопровождающих аудиторные занятия, а также дистанционных курсов (в том числе курсов повышения квалификации), но не является достаточной для осуществления обучения музыкально-исполнительским дисциплинам;

– среди необходимых условий для применения электронных образовательных ресурсов можно выделить следующие: компетентность преподавателей и обучающихся в сфере цифровой коммуникации, техническую оснащенность всех участников образовательного процесса.

В заключение подчеркнем, что полноценное обучение музыкальному исполнительству нельзя построить исключительно в электронно-цифровом формате, без живого взаимодействия преподавателя и обучающихся. Вместе с тем электронные образовательные ресурсы могут и должны стать гармоничной частью традиционной системы обучения музыкантов-исполнителей.

Список литературы

1. Бородина Т.Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности [Текст] / Т.Ф. Бородина // Молодой ученый. (2014. (№13. (С. 241(243.
2. Бутко Е.Я. Формирование информационных образовательных ресурсов [Текст] / Е.Я. Бутко // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – №4 (12). – С. 17–23.
3. Гальчук Л.М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации [Текст] / Л.М. Гальчук // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16, №2. – С. 173–184.
4. Зайцева О.В. Формирование электронных образовательных ресурсов [Текст] / О.В. Зайцева // Образовательные ресурсы и технологии. – 2016. – №4 (16). – С. 21–27.
5. Козловских Л.А. Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы [Текст] / Л.А. Козловских // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2008. – №3. – С. 23–26.
6. Колошеин А.П. Применение электронных образовательных ресурсов в высшем учебном заведении [Текст] / А.П. Колошеин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – №1. – С. 82–86.
7. Куценко С.М. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения [Текст] / С.М. Куценко, В.В. Косулин // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – №4 (36). – С. 127–134.
8. Сафуанов Р.М. Цифровизация системы образования [Текст] / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – №2 (28). – С. 108–113.
9. Тымченко Е.В. Структуризация информационных образовательных ресурсов [Текст] / Е.В. Тымченко // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – №3 (15). – С. 181–188.
10. Худолей Н.В. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в вузе (опыт ФГБОУ «Красноярский ГАУ») [Текст] / Н.В. Худолей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15, №4. – С. 410–423.

Плетников Виктор Сергеевич

канд. юрид. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
юридический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

Плетникова Татьяна Анатольевна

почетный работник общего образования России, учитель
МАОУ «СОШ № 93 с углубленным изучением
отдельных предметов»
г. Кемерово, Кемеровская область

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА, ТРЕБУЮЩАЯ РЕШЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПОСТРОЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

***Аннотация:** в статье поднимаются вопросы цифровизации отношений в сфере образования. Авторы указывают на проблемы, которые возникают в ходе организации образовательного процесса в вузе в условиях повсеместного введения режима самоизоляции и перехода образовательных организаций к дистанционным методам ведения учебных и иных занятий. Анализ проблемы осуществляется с позиции как преподавателя высшей школы, так и учителя средней общеобразовательной школы. Данный подход позволяет исследователям соотнести взгляды, которые существуют в различных социальных общностях, и определить наиболее эффективные действия для динамичного развития современного образования в России.*

***Ключевые слова:** цифровое общество, цифровизация, высшее образование, самоизоляция, гуманитарное знание, проблемы высшего образования.*

Ситуация, которая сложилась в современных условиях – условиях режима самоизоляции, вскрыла значительное число проблем, ранее не столь явных, которые требуют соответствующего осмысления и принятия конкретных мер в рамках совершенствования отечественной системы образования.

Прежде чем приступить к раскрытию собственно проблем, необходимо отметить ряд аспектов, определяющих содержание исследования.

Во-первых, цифровое общество – это понятие, которое в отечественной науке еще не имеет строго определенных границ и требует тщательного анализа. Единственное, с чем согласны большинство исследователей, что концепция цифрового общества является продолжением теории «информационного общества», которая, в свою очередь, тесно связана с обществом постиндустриальным, т.е. понятие цифрового общества имеет свою историю и определенные ориентиры. Таким образом, при обращении к энциклопедическим источникам можно отметить, что постиндустриальное информационное цифровое общество – это стадия общественного развития, в которой:

- существенное внимание уделяется науке и технике (технологиям);
- производство, распределение и потребление информации представляет собой преобладающую сферу экономической деятельности;

– достижения науки и техники – информационные технологии обеспечивают социальное взаимодействие (обмен информацией) между членами общества и являются основой организации социальных связей [1; 3; 6, с. 497–498].

Во-вторых, гуманитарное знание содержит информацию о человеке и его взаимодействии с другими людьми (в обществе), как правило, первый курс вуза, независимо от направления подготовки, отведен на изучение таких гуманитарных дисциплин как философия, история, право, русский язык. Несмотря на тот факт, что это общие дисциплины, характер знаний, предлагаемых студенту, отличен, и во многом он зависит от выбранной специальности (направления подготовки). Так, например, объем правовых знаний будущих тренеров, спортсменов, работников гостиничного бизнеса или туриндустрии отличается от тех знаний о праве, которым должны обладать будущие государственные служащие или юристы [2; 5]. При этом необходимо понимать, что в России система образования во многом финансируется из государственного бюджета, образование является орудием формирования личности будущего гражданина России, либо лояльно настроенного к России иностранного гражданина. Следовательно, руководство вузов, профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования, не зависимо от направления подготовки, в обязательном порядке должен обращать принципиальное внимание, например, на формирование правовых знаний, ценностей, которые российским государством позиционируются как фундаментальные и, как результат, находят отражение в основном законе страны.

Исходя из сказанного, приступим к анализу заявленной проблематики.

Взрывное развитие цифровых технологий, в связи с объявлением в России режима самоизоляции и переходом значительного числа хозяйствующих субъектов в информационное пространство Интернета, потребовало от всех учреждений высшего образования формирования собственной информационно-коммуникационной среды. Одни вузы, а также их профессорско-преподавательский состав, адаптировались в полной мере к данной ситуации, другие несколько хуже [7]. Но вопрос не в этом. Каждое учреждение разрабатывало, приобретало соответствующее программное обеспечение у различных разработчиков. Разработчики, в первую очередь, являются специалистами в сфере информационных технологий, а также имеют некоторые представления о системе высшего образования, но их знания не распространяются на все сферы отечественной науки. Как следствие, возможности разработанных ими информационно-коммуникационных систем отличны. Одна платформа предоставляет больше возможностей для реализации дисциплин технического характера, а другая гуманитарного. В результате каждая образовательная организация вынуждена адаптировать существующие платформы под свои нужды, и в итоге они меняются до неузнаваемости, становятся сугубо индивидуальными. А если обратить внимание на вчерашнего выпускника, получившего среднее общее образование, который еще вчера учился в школе, имел в распоряжении не зависимо от региона и школы единообразный набор инструментов для взаимодействия с образовательной организацией. То после его поступления в вуз он вынужденно сталкивается с необходимостью познания новой информационно-коммуникационной среды, платформы для взаимодействия с профессорско-преподаватель-

ским и административным составом вуза. Только после того, как он успешно овладеет ею как инструментом для взаимодействия, возможна его адаптация в вузе. Это требует времени, но, как известно, обучение в образовательных организациях России начинается с 1 сентября, и вузы, реализуя рабочий учебный план, вынуждены с первых дней включать в расписание все без исключения дисциплины, которые преподаются в первом семестре.

Данная проблема сегодня является актуальной для большинства вузов. Если еще в прошлом году, когда дистанционный формат проведения учебных занятий не имел такой степени распространения, она решалась постепенно, на месте, – можно было привести студента-первокурсника в библиотеку, на кафедру, обсудить с ним проблемы непонимания (неуспеваемости), то в условиях дистанционного образования она требует несколько иного решения. Желательно централизованного. Необходима разработка со стороны Министерства науки и высшего образования РФ общих требований (стандартов) или хотя бы методических рекомендаций, содержащих требования к форме и наполнению информационно-коммуникационных платформ, которые применяются в работе учреждений высшего образования в современной России. Что немаловажно, желательно, чтобы они были построены по одному принципу с аналогичными платформами, которые применяются в деятельности системы общего образования. Тогда будет возможным при поступлении вчерашнего школьника в вуз начинать работу с ним без промедления, а что еще важнее, удастся разгрузить рабочий учебный план, исключив из него факультативные дисциплины, направленные на знакомство с информационно-коммуникационной системой, либо освободить время для иных внеаудиторных мероприятий (в зависимости от вуза).

Продолжая двигаться в данном направлении, сталкиваемся с различной степенью владения информационными технологиями среди как студентов, так и профессорско-преподавательского состава (особенно старшего поколения). Стандарты также должны помочь решению данной проблемы. Если обратиться к опыту организации государственной службы в России, не секрет, что при прохождении аттестации одна из компетенций, наличие которой проверяется у государственного служащего, – это компьютерная грамотность. Минтруд РФ разработал соответствующие рекомендации, положения из которых регулярно включаются в тестовые материалы при прохождении аттестации [4], и, если аттестуемый не проходит аттестацию, возникают вопросы к его квалификации. Аналогичным образом можно поступить и в сфере образования.

Список литературы

1. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society. Wash: WorldFutureSoc., 1983. 171 s.
2. Волошин Н.И. Правовые знания в подготовке студентов в сфере туризма и гостеприимства / Н.И. Волошин // Вестник РМАТ. – 2011. – №2. – С. 108–114.
3. Полатайко С.В. Постиндустриальное общество и воздействие информационных потоков на качество жизни / С.В. Полатайко, А.М. Галимова // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2015. – №3. – 160–166.
4. Рекомендации о составе квалификационных требований компьютерной грамотности, необходимых для исполнения должностных обязанностей федеральными государственными гражданскими служащими [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud>.

gov.ru/uploads/editor/e6/0a/%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf (дата обращения: 11.08.2020).

5. Русинов Р.К. Методические вопросы юридического образования. Чему и как учить будущих юристов: научно-методическое пособие / Р.К. Русинов. – Екатеринбург: Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2014. – 220 с.

6. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

7. Юрайт. Статистика. Национальный рейтинг активности вузов – 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1z171H-U1Iwa33gYsaH-7yY-Vc5SrJi8L/view> (дата обращения: 11.08.2020).

Тарутина Елена Игоревна

канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

г. Благовещенск, Амурская область

ПРИНЦИП «ЭКОНОМИИ МЫШЛЕНИЯ» И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Аннотация: *формирование электронной информационно-образовательной среды и развитие информационно-коммуникационных технологий, а также процессы, происходящие в высшем образовании под влиянием цифровизации, рассмотрены в статье с позиции оценки эффективности привычных форм деятельности преподавателя и студента. В качестве основы анализа использован принцип «экономии мышления», предложенный Э. Махом и Р. Авенариусом.*

Ключевые слова: *вузовская лекция, образовательная среда, познание, принцип «экономии мышления», репродуктивное знание, семинарский доклад, тестовый взгляд на мир, учебная деятельность, цифровые технологии.*

Понятие «экономное мышление» появилось в конце XIX века в работах Э. Маха («Принцип сохранения работы», 1872) и Р. Авенариуса («Философия как мышление о мире сообразно принципу наименьшей траты сил», 1876). Согласно ему, *критерий истины всякого познания состоит в достижении максимума знаний с помощью минимума познавательных средств.* Принцип «экономии мышления», являясь элементом субъективно-идеалистического понимания познания, так бы и остался в рамках эмпириокритицизма, не получив ни признания, ни исследовательского интереса со стороны философов XX века, если бы в наши дни внедрение компьютерной техники и Интернета в повседневный учебный процесс не актуализировало бы исследования происходящих при этом трансформаций.

Э. Мах писал, что представление об экономии нашего мышления развилось у него в связи с опытом преподавания. «Если хотя бы познакомит человека с известными явлениями или процессами природы, то для этого существуют два пути: или заставляют его самого наблюдать их, но тогда здесь нет никакого преподавания, или приходится описать ему каким-либо образом процессы природы, чтобы сберечь для него труд самому

сызнава проделать каждый опыт» [2, с. 13–14]. Мах писал, что «сообщение науки при помощи преподавания имеет целью сэкономить для индивидуума опыт сообщением ему опыта другого индивидуума. Более того, опыт целых поколений сохраняется в виде письменных памятников в библиотеках и усваивается таким образом дальнейшими поколениями» [2, с. 408]. И в этом он прав, на этом базируется информационная сторона процесса обучения, обладающая такими достоинствами, как системность, последовательное движение от простого к сложному, осознанная опора на ранее изученное и обоснованное.

Обилие и доступность информации – это позитивный результат развития образовательной среды, но имеется серьезная опасность избыточного доверия к любой опубликованной информации. Работа с Интернетом стала привычным элементом учебного процесса совсем недавно, и пользователи (преподаватели и студенты) в значительной степени ещё не успели сформировать защитные механизмы (что-то наподобие иммунитета), позволяющие постоянно делать критическую проверку на надежность и достоверность информации, но это лишь дело времени. Например, Д. Рашкофф, говоря о современной американской медиапублике, писал, что люди, вскормленные медиа, подобно детям, осваивающим языки или работу с компьютером, начинают понимать их символический язык лучше, чем его создатели, и видят насквозь все тщательно замаскированные попытки контроля над своим разумом [3].

В организации учебной деятельности студентов педагогом забота об отборе источников, рекомендуемых студентам, формирование критичности мышления, по сути, является проявлением ориентации на принцип экономии мышления. Это необходимо, поскольку перенос акцента в учебном процессе на самостоятельную работу студентов в электронной информационно-образовательной среде дает значительные нагрузки и перегрузки, на которые жалуются студенты, неожиданно переведенные на дистанционное обучение из-за коронавирусной пандемии.

В обеспечении передачи необходимого материала главенствующее место на протяжении веков занимала *лекция*. Ещё в двадцатом веке лектор рассматривался как авторитетный носитель важной (порой – уникальной) научной и профессиональной информации и как личность, которая эту информацию освоила и методически оформила. Если проигнорировать воспитательное значение личности лектора (а далеко не все лекторы оставляют позитивный след в душах студентов), то можно сказать, что вузовская лекция первой из форм организации учебного процесса начала терять свою значимость в связи с формированием электронной информационно-образовательной среды и развитием информационно-коммуникационных технологий. Прежде всего из-за того, что скорость получения аудиоинформации намного ниже, чем получение этой же информации в виде линейного текста, дополненного по необходимости графическим материалом.

Использование цифровых технологий для обучения студентов нового поколения, которое всю сознательную жизнь пользуется гаджетами и Интернетом, повышает эффективность обучения. А динамичность среды, в которой живут современные студенты, доступность и избыточность информации диктуют необходимость использовать новые способы взаимодействия с ней. Например, активно использовать онлайн-платформы, применять смешанные форматы обучения, когда студенты самостоятельно

изучают теорию на платформе, а время групповых занятий посвящено обмену мнениями, дискуссиям, решению кейсов, командной работе и т. п.

Педагогической проблемой становится адекватная оценка реального уровня *освоения* материала обучающимися, а обеспеченная Интернетом легкость получения ответа на заданный вопрос снижает значимость учебного материала в глазах студента. Когда перед студентом поставлена какая-то учебная задача, он почти уверен, что эту задачу до него уже решали и ответ есть в Интернете. Так стоит ли «изобретать велосипед»? Поэтому первое импульсивное движение (ложно понятый принцип «экономии мышления») – ввести вопрос в поисковик. Именно такое поведение студентов можно наблюдать в последние годы. Не дав себе труда поразмышлять и обратиться к усвоенным ранее знаниям, к усвоенным логическим приемам и алгоритмам решения, студенты обращаются к хранилищам знаний в поисках готового ответа. Считать такие действия недопустимыми было бы неправильно, и здесь в определенной степени можно согласиться с Э. Махом, что цель познания состоит в достижении максимума знаний с помощью минимума познавательных средств. Способность быстро найти необходимые сведения в наши дни становится действительно ценным умением. Но найти и воспроизвести информацию – это элементарные, начальные умения процесса обучения, в результате которых «формируется так называемая «произвольная память», но не формируется ум, мышление, способность суждения. Та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела» [1, с. 24]. Важно добиваться того, чтобы в учебном процессе доля репродуктивных моментов не была избыточной, а органично сочеталась с продуктивными.

Традиционные *семинарские доклады*, также как и лекции, во многом утратили свой смысл: их текст или полностью «заимствуется» или является простой компиляцией нескольких текстов из Интернета. Озвучивание и визуализация (соответственно – доклад и презентация) в современном процессе обучения вступили во взаимодействие, которое, по сути, – одно из проявлений перехода от письменной к экранной культуре. Но содержательная глубина и многомерность письменного (линейного) текста не конгруэнтна «картинке», которая всегда однозначна. Здесь такая разница, как между суждениями обыденного характера и обобщениями философского уровня. Поэтому визуализация зачастую не обогащает, а обедняет содержание учебного процесса, служит способом развлечения скучающего студента и потому может выполнять только вспомогательную функцию.

Т.В. Черниговская, крупнейший отечественный специалист в области теории сознания, утверждает: «Чтобы развиваться, надо читать сложную литературу. Важно линейное чтение – от начала до конца. Гипертекст, вынуждающий кликать на выделенное слово и как бы проваливаться в него, порождает нестройность мысли. Люди, которые выросли на таком типе чтения, не в состоянии прочесть большой текст целиком. У них рваное сознание – кое-что отсюда, оттуда» [4]. Формой развития умений работы с линейными текстами может стать выполнение тезисного конспекта прочитанного. Такая работа требует «перекодировки информации», что невозможно, если содержание текста не понято, не осмыслено. В некоторой степени к выполнению таких заданий обучающихся приучает школа, но

если не закреплять и не развивать эти умения, то самостоятельность мышления постепенно снижается, а вместе с ней и познавательный интерес.

Современные студенты, как и многие поколения до них, ещё в школе усваивают свойственный классической науке вариант понимания истины: сто дорог ведут к заблуждению, но только одна – к истине. По такому принципу построены многие учебные *тесты*. К моменту поступления в вуз у студентов сформировано то, что получило название «тестовый взгляд на мир». Это ситуация, в которой предлагается на выбор сразу несколько вариантов. «За кадром» остается очень важный для процесса обучения и развития мышления студента момент: наличие критерия выбора. При его отсутствии выбор студента осуществляется немотивированно. И это худший из вариантов работы с поисковой ситуацией. В данном случае студенты нередко проявляют лень мысли, отсутствие познавательного интереса. Изменить ситуацию можно, если, например, дополнить условие выполнения тестового задания требованием обосновать свой выбор. Избежать прямого воспроизведения однозначного ответа помогают вопросы на выявление признаков, характеристик, входящих в указанную группу объектов, когда среди перечисленного нужно выбрать не менее двух правильных ответов и т. п.

Чтобы преодолеть устарелость организации учебной деятельности, особенно заметную на фоне развития электронной информационно-образовательной среды и информационно-коммуникационных технологий, требуются серьёзные изменения методики преподавания всех вузовских дисциплин. Одним из принципов трансформации методики высшего образования должна стать, на наш взгляд, забота об экономии мышления или, иными словами, повышение эффективности учебной деятельности студентов.

Список литературы

1. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду / Э.В. Ильенков. – М.: Знание, 1977. – 34 с.
2. Мах Э. Механика. Историко-критический очерк её развития / Э. Мах. – Ижевск: Ижевская республиканская типография, 2000. – 456 с.
3. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Д. Рашкофф; пер. с англ. Д. Борисова. – М.: Ультра.Культура, 2003. – 368 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mediavirus.narod.ru>
4. Черниговская Т.В. Чтобы развиваться, надо читать сложную литературу / Т.В. Черниговская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lit-ra.info/articles/tatyana-chernigovskaya-chtoby-razvivatsya-nado-chitat-slozhnuyu-literaturu/>

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахмадуллина Елена Наильевна

ассистент

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

DOI 10.31483/r-86087

ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ»

***Аннотация:** в статье дается обзор комплекса профориентационных мероприятий под названием «Предуниверсарий» на базе переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Раскрывается специфика проведения учебных занятий со школьниками, проводится анализ преимуществ и недостатков программы.*

***Ключевые слова:** предуниверсарий, переводческий факультет, профориентация, профессиональные компетенции.*

Сегодня многие высшие учебные заведения включают в перечень обязательных профориентационных мероприятий занятия со школьниками по профильным дисциплинам, чтобы подготовить ребят к учебе в университете и дать более полное представление о выбранной профессии. Цель подобных программ понятна: адаптировать ребят под требования своего учебного заведения, восполнить пробелы в знаниях по профильным предметам. Именно поэтому при высших учебных заведениях даже создаются школы или лицеи, в которых преподаватели проводят занятия со школьниками среднего и старшего звена. Такая программа действует не только в столичных, но и в региональных университетах.

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова впервые запустил образовательный проект для школьников под названием «Предуниверсарий» на базе переводческого факультета в 2017 году. Программа была организована на бесплатной основе и представляла собой курс лекций и языковых занятий. Предполагалось, что основу «Предуниверсария» составят школьники, ориентированные на поступление на переводческий факультет. Первый набор включил 25 школьников 8–11 классов из самых разных образовательных учреждений города и области.

Занятия проводились в течение четырех месяцев раз в неделю. Преподаватели факультета занимались со школьниками английским языком как первым иностранным и немецким/французским – по выбору. Большинство школьников пришли с английским языком и в будущем планировали сдавать по нему ЕГЭ, в связи с чем много времени было посвящено решению заданий экзаменационного типа, а также грамматике английского

языка. На занятиях по второму иностранному языку преподаватели уделяли особое внимание базовой грамматике и произношению.

Доценты кафедр читали школьникам лекции, сопровождаемые презентациями для лучшего усвоения материала. Помимо чисто информативного такие лекции зачастую носили дискуссионный характер. Подобная форма занятий была выбрана неслучайно: обзорная лекция – это традиционный способ изложения материала, визуализация всегда способствует подаче новой информации, а обсуждение вовлекает школьников в проблематику темы и в некоторой степени помогает проникнуться академическим духом.

Поскольку «Предуниверсарий» – это программа, реализуемая на базе переводческого факультета, тематика лекционных занятий полностью отражает его специфику. Лекции проводились на русском языке и были посвящены актуальным вопросам лингвистики и переводоведения, причем расписание было составлено таким образом, чтобы школьники доступно ознакомились сначала с материалом обзорного характера, а затем перешли от широкой к более узконаправленной области.

Курс лекций начинался с азов: ребятам читали вводный материал о родном языке и языковых семьях, познакомили с миром художественного, поэтического и устного перевода и перевода фильмов, давали рекомендации по эффективному запоминанию новых лексических и грамматических единиц, рассказывали о том, как важно использовать обширный арсенал технических средств, без которых не обойтись современному переводчику. В конце курса участники успели обсудить языковую интерференцию и ключевые компоненты коммуникативной компетенции на фонетическом, лексико-грамматическом и синтаксическом уровнях, когнитивные основы построения высказывания на иностранном языке.

По окончании программы ребятам был предложен тест по пройденному материалу, с которым они отлично справились. Слушатели получили дополнительные баллы, которые они могли использовать в течение всего академического года при поступлении на образовательные программы переводческого факультета – очевидно, воспользоваться этим преимуществом смогли бы только старшеклассники.

В целом пилотный проект можно признать весьма успешным, однако очень скоро выявились и его недостатки. Во-первых, изначально было решено разделить ребят только по второму иностранному языку, чтобы они изучали немецкий или французский с нуля, тогда как по английскому оставили одну большую группу. Обычно языковые группы в вузах сравнительно небольшие и не превышают 16 человек, здесь же преподавателям пришлось проводить занятия с 25 учащимися с разным уровнем подготовки. Во-вторых, бесплатная основа занятий привлекла на программу не только тех ребят, которые хотели поступить на переводческий факультет, но и просто всех желающих. Университет не может ограничить прием слушателей, однако имеет право предъявить дополнительные требования к прохождению всего курса, что и было сделано впоследствии.

Учитывая недостатки первого года обучения и специфику проекта, руководители программы ввели новые правила. Одним из основных условий допуска к итоговому тесту и получению сертификата, подтверждающего участие в программе и получение дополнительных баллов, стала

обязательная посещаемость слушателями всего курса (впрочем, позже требование смягчили и разрешили 2 пропуска за весь период программы). Если в первый год этому уделяли мало внимания, то на втором и третьем году обучения присутствующие отмечались на каждом занятии в журнале посещаемости (на время работы в рамках дистанционного обучения был разработан электронный вариант). К тому же ограничения коснулись и возраста слушателей – теперь в проекте принять участие могли только школьники 10–11 классов.

В 2019–2020 учебном году мы получили около 80 заявок на участие. Любой желающий мог записаться на занятия через Google-форму в течение двух недель до начала программы. Однако обязательное посещение всего курса в конечном счете привело к тому, что на постоянной основе осталось всего 25 человек. Тем не менее, мы могли быть уверены, что это были именно те слушатели, которые целенаправленно пришли на программу для получения новых знаний, а не просто изучения языка на бесплатной основе.

К прежним лекциям добавились новые, а структура и тематика языковых занятий по первому иностранному языку претерпели значительные изменения. Тем самым удалось сохранить интерес к программе у слушателей, планирующих в будущем учиться именно на переводческом факультете.

Для популяризации «Предуниверсария» объявления о старте проекта были размещены на сайте университета в разделе «Новости» и в группе переводческого факультета в социальной сети «ВКонтакте». В дальнейшем именно её руководители программы выбрали для общения со слушателями: администратор группы мог загрузить туда расписание занятий или сообщить о переносе пар.

Одним из наиболее удачных решений стало привлечение студентов факультета к проведению языковых занятий по всем трем языкам. Слушатели положительно отнеслись к такому подходу: по их отзывам, общение со сверстниками (разница в возрасте составила всего два-четыре года) помогло им стать общительнее, раскрепощеннее, а информация усваивалась легче. Иногда преподаватели приглашали студентов и на лекции. Например, на занятии по теме «Быт и культура Швейцарии» преподавателю ассистировали студенты, прошедшие семестровую стажировку в университете г. Базеля. Кстати, для студентов такая практика тоже пошла на пользу: во-первых, возможность на некоторое время «переплотиться» в преподавателя помогло им адекватно оценить собственные коммуникативные компетенции; во-вторых, наиболее активные студенты получили скидку на обучение, что послужило для них немаловажным финансовым подспорьем.

Группы по первому иностранному языку разделили, с тем чтобы количество слушателей в каждой не превышало 12 человек. В итоге преподаватели и студенты занимались с двумя полноценными группами, удалось добиться большей включенности слушателей в образовательный процесс.

Было решено задействовать больше упражнений, направленных на развитие и тренировку собственно переводческих навыков. Школьникам были интересны упражнения на формирование навыка переключения, например, запись прецизионной информации (числительных, дат, номе-

ров телефонов, географических наименований, имён политических деятелей и пр.) с её последующим воспроизведением на переводящем языке, упражнения на тренировку памяти, постановку дикции (скороговорки), синхронизированный перевод словосочетаний.

Как уже отмечалось выше, мы разнообразили тематику лекционных занятий и добавили новые. Особенно понравились слушателям следующие темы: прагматические аспекты и психологические особенности перевода, фонетическая система и транскрипция в английском языке, а также более практико-ориентированные семинары и упражнения на использование косвенной речи и условных предложений. В связи с введением дистанционного обучения в вузе оставшиеся лекции о тренировке навыков аудирования и переводе рекламных текстов были проведены в режиме онлайн на платформе Zoom. Сразу после занятий был проведен опрос, а сами лекции были загружены в группу факультета в «ВКонтакте», что позволило всем желающим подробнее ознакомиться с содержанием учебного материала. Одновременно с этим Союз переводчиков России (СПР) запустил новый образовательный проект для старшеклассников «О переводе и переводчиках», представляющий собой цикл встреч с известными переводчиками и преподавателями перевода в онлайн-формате. В некоторой степени ребятам повезло, ведь такие встречи вряд ли бы состоялись, не введи у нас режима онлайн-обучения.

Конечной целью всех занятий, помимо развития языковых компетенций и знакомства с жизнью факультета, было сформировать у учащихся адекватное представление о работе переводчика, помочь им понять и полюбить эту профессию.

За три года существования «Предуниверсария» и благодаря общим усилиям преподавательского и студенческого состава проект принес свои плоды: многие слушатели теперь являются студентами или пока еще абитуриентами переводческого факультета. В будущем мы планируем развивать программу и привлекать к участию больше школьников.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с. (Серия «Библиотека переводчика»).
2. Доброногова Н.В. Привлечение студентов – лидеров общественных организаций – к проведению профориентационных мероприятий / Н.В. Доброногова // Образование. Карьера. Общество. – 2015. – №4 (47) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/privlechenie-studentov-liderov-obschestvennyh-organizatsiy-k-provedeniyu-proforientatsionnyh-meropriyatiy> (дата обращения: 28.07.2020).

Емельянов Андрей Дмитриевич
заведующий лабораторией, соискатель
Филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия ракетных войск
стратегического назначения имени Петра Великого»
Министерства обороны Российской Федерации в г. Серпухове
г. Серпухов, Московская область

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности инженеров по применению и эксплуатации АСУ в современных условиях, что связано с переходом на обучение в соответствии с ФГОС нового поколения. Предлагается решать проблемы через формирование узконаправленной профессиональной компетенции у курсантов военного вуза – будущих инженеров по применению и эксплуатации АСУ.

Ключевые слова: компетенция, курсант, эксплуатация АСУ, проблема, обучение, модель.

Повышение качества образования является одной из актуальных социокультурных проблем современной России. Решение проблемы качества образования педагогическая наука видит в модернизации не только дидактической системы, но и в переосмыслении целей и результатов образования на основе стандартизации.

Процессы модернизации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) непосредственно связаны с развитием в педагогической науке категории «компетентностный подход». Ключевым понятием, которым оперируют в рамках компетентного подхода, является понятие компетентности.

Термин «компетенция», применительно к области профессионального образования, А.В. Хуторской использует как нормативно-оценочную характеристику внешнего социального требования (норма) к результатам образовательной деятельности обучаемого, которые ему необходимы для выполнения определенной деятельности [1].

В этом же ключе, но более развернуто рассматривается компетенция в качестве интегральной характеристики знаний, умений, качеств личности, которые позволяют человеку осуществлять самостоятельную деятельность с определенным уровнем ответственности за результаты деятельности [2].

Как видно из приведенных дефиниций, в определении компетенции акцент сделан на ее социально-личностном характере, включая мотивы овладения знаниями и навыками, а также мотивацию самой профессиональной деятельности. При этом все многообразие компетенций, которые необходимы для успешного выполнения той или иной деятельности военного специалиста, условно можно классифицировать на общие и профессиональные.

Общепрофессиональные компетенции являются достаточно универсальными средствами деятельности, поскольку не связаны со спецификой деятельности, но в то же время соответствует условиям ее реализации.

Обязательными компонентами профессиональной компетенции Ю.Г. Фокин считает, во-первых, положительную мотивацию к выполняемой деятельности; во-вторых, смысл и ценность предмета и результата деятельности и, наконец, знания, умения и опыт, обеспечивающие результат продуктивной деятельности [3].

Но вместе с тем в структуре профессиональной компетентности отдельно выделяются образовательные компетенции, в которых отражается будущая профессиональная деятельность обучающегося: «...знания, умения, навыки, опыт деятельности и смысловые ориентации, необходимые для осуществления социально и личностно значимой продуктивной деятельности».

Таким образом, можно утверждать, что образовательные компетенции в профессиональном образовании составляют самостоятельную группу в структуре профессиональной компетентности, которые, в первую очередь, определяют результативность профессиональной подготовки.

Средствами достижения целей профессиональной подготовки являются профессиональная компетентность, а также профессионально важные качества личности, что обуславливает методическое сопровождение профессионального образования с целью формирования и развития профессионально важных качеств личности – профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность чаще всего определяется через соответствие человека требованиям профессиональной деятельности. Одни авторы определяют профессиональную компетентность через овладение специалистом некоторой суммой общих и профессиональных знаний и умений, обеспечивающих осуществление профессиональной деятельности и общения [4]. Другие при определении профессиональной компетентности акцентируют внимание на результативности труда как показателя профессионального совершенства.

Несмотря на многочисленность определений профессиональной компетентности, суть этого понятия заключается в интегральном характере этого психолого-педагогического феномена, который определяет способность субъекта деятельности решать профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта и эмоционально-ценностного отношения к результатам деятельности. Таким образом, профессиональная компетентность должна быть представлена в единстве объективных (требований профессиональной деятельности) и субъективных (профессионально-личностных качеств) компонентов, соотносенных с актуальным содержанием профессиональной деятельности.

Если использовать понятие профессиональной компетенции, то структурные компоненты военно-профессиональной деятельности военного инженера АСУ представляет собой набор профессиональных и специальных компетенций (ПСК), профессионально важные качества личности (ПВК) и опыт самостоятельной военно-профессиональной деятельности (ОПД).

Представленное выше понимание профессиональной компетентности в полной мере относится и к военно-профессиональной деятельности. Тем не менее особенности мотивации военно-профессиональной деятельности заставляют в определении компетентности будущих офицеров сделать акцент на совокупности профессионально-личностных качеств, которые определяют готовность выпускника к исполнению функций по

должностному предназначению и соответствии квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке выпускников (КТ) [5].

Соответствующие квалификационные требования, после педагогической интерпретации, определяют содержание военно-профессиональной подготовки выпускников высших военных учебных заведений. ФГОС ВО обеспечивает единство общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных требований к военно-профессиональной подготовленности выпускников военно-учебных заведений.

Общепрофессиональные компетенции военного инженера АСУ составляют основу содержания профессиональной подготовки, на которой выстраивается структура военно-профессиональной компетентности курсанта военно-учебного заведения. Рассматривая структуру военно-профессиональной компетентности, О.А. Козлов применительно к профессиональной подготовке будущего офицера вводит понятия организационной, эксплуатационно-технической, информационно-коммуникационной компетентности [6]. При этом алгоритм военно-профессиональной деятельности офицера, в общем, не отличается от последовательности действий организационного управления любого уровня, включающих: изучение условий и принятие решения, формулирование целей и постановка задач подчиненным; планирование процесса реализации целей; организации контроля исполнения решения; анализ результатов.

Набор общепрофессиональных компетенций, согласно ФГОС по направлению подготовки военного инженера АСУ, отбирается по критерию возможности при помощи компетенции выполнять определенную профессиональную функцию по должностному предназначению.

Профессиональные компетенции военного инженера АСУ по видам деятельности, содержащихся в ФГОС, представляют собой состав профессиональных функций, для исполнения которых подготавливается выпускник военно-учебного заведения.

Военно-профессиональную компетентность выпускника военно-учебного заведения можно представить как интегральное личностное образование в составе профессионально важных личностных качеств, обеспечивающее овладение будущим офицером профессиональными компетенциями, включающими образовательные компетенции, а также обладание базовым военно-профессиональным опытом, что в результате предопределяет самостоятельность военно-профессиональной деятельности выпускника военно-учебного заведения. Военно-профессиональная компетентность военного инженера – выпускника военно-учебного заведения определяет его подготовленность к военно-профессиональной деятельности через сформированные общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции военного инженера АСУ.

Таким образом, компетентностный подход в качестве методологии организации процесса формирования профессиональной компетентности курсантов военного вуза в условиях модернизации ФГОС позволяет, во-первых, научно обосновать отбор знаний, умений, качеств личности, включаемых в состав содержания обучения, во-вторых, сформировать структуру компонентов профессиональной компетентности военного инженера АСУ в качестве критерия результативности профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
2. Ибрагимов Г.И. Теория обучения: учебное пособие / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианов. – М.: Владос, 2011. – 383 с.
3. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы / Ю.Г. Фокин. – М.: МГТУ, 2000. – 424 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2007. – 527 с.
5. Шишков А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И. Шишков. – М., 2014. – 278 с.
6. Козлов О.А. Понятие о военно-профессиональной компетентности и подходах к ее формированию / О.А. Козлов, С.Г. Бородин // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт: материалы XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 т. – Рязань, 2018. – С. 160–166.

Ешкина Наталья Ивановна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ТУРА ОЛИМПИАДЫ ПО ПЕДАГОГИКЕ

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению одного из этапов проведения олимпиады по педагогике – проведению теоретических конкурсов. В статье подчеркивается важность данных форм проведения для активизации познавательной деятельности будущих учителей. Описан содержательный и оценочный этапы проведения конкурса эссе, а также рассказано о тестировании и анализах ситуации, урока и воспитательного мероприятия.*

***Ключевые слова:** олимпиада по педагогике, активизация познавательной деятельности, конкурсы эссе, тестирование педагогической ситуации, анализы педагогической ситуации, урок, воспитательное мероприятие, подготовка к конкурсу эссе, оценивание конкурса эссе.*

Активизация познавательной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения по-прежнему является важным звеном, а поиск эффективных форм является актуальной задачей. Так, интересными представляются такие формы представления педагогического знания – защита педагогических проектов, дискуссии, конкурсы, учебные конференции, «педагогические экспедиции», микропреподавание, «круглые столы» [1]. Такие формы активизации познавательной деятельности, в свою очередь, все чаще становятся содержательно-организационным компонентом олимпиады по педагогике, что подтверждается многолетней практикой ее проведения в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого, существенно способствует развитию

интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сфер личности будущего учителя. Важно отметить, что проведение конкурсных состязаний в два этапа (первый этап – факультетский, второй этап – университетский, который проводится среди студентов с 1-го по 5-й курс на девяти факультетах нашего университета) позволяет определить направленность профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов, выявить максимально возможный уровень теоретического и практического освоения студентами ряда педагогических знаний, достигаемую степень профессионально-педагогической компетентности.

Теоретический тур всегда проводится в письменном виде, а практический тур олимпиады – в форме защиты проекта, представляемого на сцене университета (содержание варьировалось в зависимости от интересов студентов и преподавателей кафедры педагогики, всегда связано со значимыми событиями в жизни города, актуальными педагогическими проблемами и др.).

Темы университетских педагогических олимпиад определялись в соответствии с ценностной направленностью изучения педагогических дисциплин. Данный подход нашел отражение в названиях тем за последние три года: «Безопасное детство» (2016–2017 учебный год), «Наш университет: вчера сегодня, завтра...» (олимпиада посвящена 80-летию ТГПУ им. Л.Н. Толстого) (2017–2018 учебный год), «Цифровая школа для цифрового общества» (2018–2019 учебный год), проведение олимпиады в рамках педагогического форума «Современное образование: вызовы времени» (2019–2020)».

Развитие у студентов ценностного отношения к поиску педагогических знаний по какой-либо теме предполагало выявление в рамках основной проблемы частных подпроблем, что позволяет развивать как логическую, так и аксиологическую составляющие педагогического мышления. Особенно это показательно в конкурсе «Эссе», где тема олимпиады последовательно раскрывается в подтемах. Приведем примеры тем за последние три учебных года. Тема олимпиады «Наш университет: вчера сегодня, завтра...» раскрывалась в темах эссе «К чему меня обязывает имя великого земляка в названии нашего университета?» – 1 курс; «Будущее университета: перспективы развития» – 2 курс; «Учительская династия: связь поколений» – 3 курс; «Живая история: прошлое и настоящее университета в моем профессиональном становлении» – 4 курс; «ТГПУ им. Л.Н. Толстого и культурно-образовательный потенциал нашего региона: рука об руку» – 5 курс; «Лица педагогов нашего университета на карте Тульского региона» – магистранты кафедры педагогики. В 2018–2019 учебном году тема олимпиады «Цифровая школа для цифрового общества» нашла отражение в следующих темах конкурса «Эссе»: «Можно ли учителя заменить учителем-роботом?» (1 курс), второй курс – «Интернет и школьник: «плюсы» и «минусы», третий курс писал работу на тему «Школа и средства массовой информации: вместе или порознь», четвертый курс размышлял над вопросом «Что такое информационная безопасность сегодня?», а пятый – «Информационная безопасность детей: трудности и риски». В 2019–2020 тема «Современное образование: вызовы времени» раскрывалась в эссе на темы «Почему я выбрал(-а) педагогическую профессию» – 1 курс, «Какое влияние оказывают интернет-ресурсы на воспитание современных обучающихся?» – 2 курс, «Может ли онлайн-обучение полностью заменить традиционное обучение в школе?» – 3 курс, «Почему современный учитель должен постоянно учиться?» – 4 курс, «Учитель

в социальных сетях: границы и риски» – 5 курс, «Современный классный руководитель: какой он?» (магистранты кафедры педагогики).

Хотелось бы отметить предварительную работу, которую должны провести студенты, чтобы успешно подготовиться к данному конкурсу. По каждой теме эссе студентам рекомендуется список литературы, который включает в себя нормативные документы, специальные научные исследования по проблеме, статьи из журналов и газет («Педагогика», «Семья и школа», «Народное образование», «Высшее образование сегодня», «Первое сентября», «Воспитание школьников», «СоцИс», «Учительская газета» и др.), рекомендуются педагогические форумы и интернет-площадки. Важным этапом является оценивание работ, которые выполняются студентами. Так, в качестве критериев оценки выступают научность (0–4 балла), раскрытие проблемы (0–5 баллов), связь с практикой (0–5 баллов), владение профессиональной лексикой (0–5 баллов), логика изложения (0–5 баллов), оригинальность (0–6 баллов).

Хотелось бы отметить, что в некоторых случаях, как, например, при написании тем олимпиады «Наш университет: вчера сегодня, завтра...», происходило перераспределение баллов внутри существующих критериев (больше отводилось баллов на оригинальность изложение материала). Особое отличие получали работы, которые были выполнены в нестандартной манере. Так, высокие баллы получила работа, которая была выполнена в стихотворной форме в рамках написания эссе на тему «Почему современный учитель должен постоянно учиться?».

Анализ работ конкурса «Эссе» показывают понимание студентами актуальности, научной и практической значимости рассматриваемой проблемы, умение владеть понятийным аппаратом педагогики, интегрировать педагогические, психологические, философские знания, достаточно убедительно аргументировать собственную точку зрения. Можно отметить, что значительное количество конкурсных работ характеризуется образностью и оригинальностью подачи материала, в работах находит отражение личное осмысление существующих проблем, собственное отношение и оценка описываемых явлений действительности.

Второй конкурс, который проводится в рамках теоретического тура, – это конкурс с использованием видеоаппаратуры. Так, второй курс проходит конкурс «Педагогическое тестирование», в процессе которого студентам демонстрируются портреты педагогов прошлого, значимые педагогические определения, видеофрагменты из мультипликационных фильмов, задания к которым включает перечисление педагогических явлений, которые можно увидеть в данном фрагменте («Смешарики», «Малыш и Карлсон», «Барбоскины»); третий курс анализирует по алгоритму педагогическую ситуацию, продемонстрированную на экране (например, фрагмент из фильма «Общество мертвых поэтов»); четвертый курс описывает продемонстрированный на экране урок, который, как правило, берется из банка конкурсных уроков на областной отбор «Учитель года»; пятый курс анализирует воспитательное мероприятие (конкурсное мероприятие на «Самый классный классный»).

Таким образом, проведение конкурса «Эссе», тестирование и различные виды анализа педагогических явлений (ситуации, урока, воспитательного мероприятия) позволяют выявить уровень теоретического и практического осмысления педагогических проблем и определить направленность профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов.

Список литературы

1. Орлов А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – №8. – С. 47–57.
2. Сергеева А.А. Проблема активизации познавательной деятельности студентов в процессе проведения олимпиады по педагогике в вузе / А.А. Сергеева, Н.И. Ешкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://phsreda.com/e-articles/81/Action81-33306.pdf>

Лесохина Анна Михайловна

канд. пед. наук, доцент
Северо-Западный институт управления
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Санкт-Петербург

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

***Аннотация:** предметом рассмотрения в статье является генезис и становление музейной педагогики как научной дисциплины. Цель работы – проанализировать важнейшие направления музейной педагогики в России, определить её достижения и перспективы. Методами исследования являются изучение научной и методической литературы, анализ туристического (музейного) дискурса, педагогическая практика, опрос и тестирование обучающихся. Исследование показало, что музей как образовательное учреждение обладает уникальным потенциалом в формировании личности, её культурной идентификации и социализации, приобретении знаний и развитии иноязычной коммуникативной и общекультурной компетенций, а музейная педагогика как теоретическая дисциплина открывает перспективы для новых исследований и научных изысканий. Результаты исследования могут быть применены в высшей школе, особенно при подготовке студентов по направлениям «Лингвистика» и «Социально-культурный сервис и туризм», а также на стадии среднего образования.*

***Ключевые слова:** музейная педагогика, музееведение, образовательная деятельность музея, культурная идентификация личности, ценностное отношение к художественному наследию.*

Современный музей является концентрированным выражением знания, духовного начала. Возникновение музея изначально имело педагогический смысл: донести культурные ценности до будущих поколений, т. е. решало просветительские, воспитательные задачи. Так, в I веке до нашей эры в число обязательных апартаментов римского частного дома (виллы) стала входить пинакотекa, или картинная галерея. Есть основания предполагать, что в римскую эпоху существовали и публичные пинакотекы. Косвенные свидетельства о публичных пинакотекaх подкрепляются упоминаниями в документах о существовании в имперском Риме особой должности – «попечителя пинакотек» [9, с. 34].

Появившаяся сравнительно недавно научная дисциплина «Музейная педагогика» находится на стыке музееведения, педагогики и психологии и рассматривает музей как образовательную систему. Впервые термин «музейная педагогика» применил Герберт Фройденталь в книге «Музей – образование – школа» в 1931 году.

К первым немецким музейным педагогам относятся также А. Лихтварк и Г. Кершенштейнер. В России советского периода теории музееведения уделялось большое внимание. Советские учёные выделили следующие основные профильные группы музеев:

- естественно-научные;
- исторические;
- художественные;
- литературные;
- театральные;
- музыкальные;
- технические;
- сельскохозяйственные;
- музеи комплексного профиля.

К музеям комплексного профиля относили музеи, собрания, деятельность которых связана с несколькими научными дисциплинами, видами искусства или отраслями производства.

Основными социальными функциями советского музея считались:

1) функция документирования (доказательства, подтверждения) посредством музейных предметов объективных процессов и явлений общественной жизни и природы;

2) функция образования и воспитания, обусловленная информативной значимостью музейных предметов, их способностью оказывать эмоциональное воздействие.

Не подвергалось сомнению, что музейный предмет, который содержит уникальную социально-значимую информацию, является документальным подтверждением определённых явлений и процессов в общественной жизни и природе и может быть источником эмоционального воздействия на человека, создаёт предпосылки для развития науки и производства, образования и воспитания.

Активное внедрение понятия «музейная педагогика» в России произошло в 1980–1990-е гг. Значительная заслуга в этом принадлежит авторитетному отечественному музееведу А.М. Разгону.

Таким образом, к началу XXI века в России сложились все предпосылки для эволюции музейной педагогики, как определённого вида педагогической деятельности в работе с посетителями, главным образом, обучающимися, до институирования научной дисциплины и учебного предмета. Существенный вклад в данную эволюцию внесло фундаментальное научное исследование Б.А. Столярова, посвящённое теории и практике образовательной деятельности художественного музея.

В нём автор предпринял попытку моделирования системы педагогического взаимодействия музея и учреждения образования на основе музейной педагогики как области гуманитарного знания и педагогической науки.

Столяров определяет структуру музейно-педагогического процесса как единое целое трёх компонентов: музейный педагог, произведение искусства и зритель (обучающийся). Исследователь доказывает связь между развитым визуальным мышлением и художественным восприятием и выделяет принципиально важный для формирования художественного восприятия уровень изначального безмолвного контакта с произведением искусства.

В диссертационном исследовании рассматриваются сложившиеся в практике образовательной деятельности художественного музея направления (эстетическое, историко-художественное, гуманитарно-междисциплинарное, социально-ориентационное) и формы работы со зрительской аудиторией

(экскурсионно-методическая, экспозиционно-выставочная, детская творческая студия в музее, музейные кружки и клубы) которые определяют специфику этой деятельности в условиях взаимодействия музея и школы.

Автор делает вывод, что становление высшего музейно-педагогического образования и подготовка кадров исследователей и преподавателей высшей школы будет способствовать развитию образовательной деятельности отечественного музея [7, с. 36].

Свои идеи Б.А. Столяров успешно внедряет в практику. По его инициативе в Санкт-Петербурге был создан Российский научно-практический Центр по проблемам музейной педагогики, который в настоящее время называется Российский центр музейной педагогики и детского творчества и продолжает осуществлять эффективное сотрудничество со школами, вузами и другими образовательными учреждениями. Система сотрудничества Центра с учреждениями образования позволила Русскому музею стать одной из важных составляющих на всех ступенях системы образования от детского сада до вуза и постдипломного образования.

Подвижнический труд Б.А. Столярова вдохновил многих новых исследователей, которым удалось развить его идеи: определить цели и задачи образовательной деятельности музея, уточнить её методы и средства, предложить новые, более современные формы педагогической работы в музее, такие как интерактивная выставка, салон, семейный бал, арт-терапевтические занятия. Большое внимание в исследованиях Т.А. Приставкиной, Ю.Г. Дерябиной, Л.Н. Киреевой и А.С. Огоновской уделяется воспитательной работе музеев: формирование ценностного отношения школьников к художественному наследию, развитие духовно-нравственных качеств молодёжи, социально-воспитательная деятельность музея в условиях малого города, актуализация личности обучающихся средствами музейной педагогики. С.Л. Троянская предлагает развивать общекультурную компетенцию путем использования образовательных возможностей музейной педагогики и музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества [6, с. 283–285].

В работах Г.О. Дудиной и Н.Н. Балабас поднимается вопрос о формировании лингвострановедческой и лингвокультурной иноязычной компетенции учащихся посредством виртуальной экскурсии в музей [1; 4].

Нами также были экспериментально апробированы некоторые приёмы музейной педагогики, такие как виртуальная экскурсия в музей, экскурсия-игра «Я – гид-переводчик», словесное описание картин художников, презентация музея. Опрос студентов, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение» показал, что наиболее эффективной формой работы для них стала экскурсия-игра в Эрмитаж, где каждый студент в роли гида рассказывал на испанском языке о картинах определенного художника из испанской коллекции Эрмитажа: Эль-Греко, Д. Веласкеса, Ф. Гойи, П. Пикассо и других. Экскурсия преследовала не только образовательные, но и воспитательные цели обучения, т. к. должна была способствовать формированию общекультурной и иноязычной коммуникативной компетенции.

Авторы последних исследований поднимают вопрос о культурной идентификации обучающихся средствами музейной педагогики. Одни считают, что она осуществляется «совокупностью целенаправленных, планомерных педагогических воздействий на сознание и поведение человека через включение в культурно-ценностные и социально-значимые формы, в процессе чего происходит общественно-государственная и культурная идентификация...» [3, с. 19], другие – в процессе просве-

нительской, образовательной музейно-педагогической деятельности [2], трети – путём формирования ценностного отношения к художественному наследию, музейным ценностям, которые «призваны сохранить динамику развития общества; являются основой для идентификации личности в процессе её социализации, что позволяет регулировать отношения индивида и общества... Осуществляя процесс передачи информации, эстетических традиций прошлого, которые заключены в «мире вещей», в судьбах людей, в сферу личных смыслов, музей помогает личности ориентироваться в историко-культурном пространстве, обуславливая факторы художественной социализации, культурной идентификации» [6, с. 10–13].

Исследователи отмечают, что музеи способны удовлетворить различные образовательные и социокультурные запросы всех категорий населения, особенно детей и подростков, как творчески одарённых, социально перспективных, так и социально не защищённых, дезадаптированных, с отклонениями здоровья, ограниченными физическими возможностями.

Учёные выявили ряд социально-педагогических факторов, затрудняющих образовательную деятельность музеев. Такими факторами являются: отсутствие концепций краеведческого образования; введение художественного наследия в учебно-воспитательный процесс происходит без соответствующего теоретико-методологического обоснования, необходимого методического обеспечения; при использовании материала о художественном наследии педагоги, работники культуры активизируют когнитивный компонент в сознании личности, не учитывая, что процессуальный аспект ценностного отношения к художественному наследию выражается в эмоциональном, ценностно-смысловом, деятельностном подходе к познанию гуманитарного знания; региональные модели развития музейной педагогики слабо интегрированы в систему образования; не решён вопрос подготовки музейных педагогов, учителей, владеющих методикой работы в музее. Было обнаружено недостаточное использование коллекций музеев искусствоведческого профиля в художественно-эстетическом образовании школьников. В сельской местности большинство школьников не посещают музеи; краеведческие знания носят локальный характер. Изучение опыта работы образовательных учреждений в малом городе позволило сделать вывод, что контакты музеев с социально-воспитательными и образовательными учреждениями складываются стихийно и зависят от личной инициативы музейного работника, учителя и др. [5, с. 19].

Таким образом, исследования российских учёных двух последних десятилетий показали, что через использование специфических возможностей и образовательного потенциала российских музеев и музейной педагогики в нашей стране на практике реализуется культурная идентификация личности обучающихся, её актуализация, формирование ценностного отношения обучающихся к культурному наследию и развитие их общекультурной компетенции и коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам и РКИ.

Список литературы

1. Балабас Н.Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам / Н.Н. Балабас // Филологические науки. – 2017. – №5(71), ч. 2. – С. 162–164.
2. Герасименко Е.Е. Музей в институционализации социальной памяти: автореф. дис. ... канд. культурологии / Е.Е. Герасименко. – СПб., 2012. – 24 с.
3. Дерябина Ю.Г. Социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодёжи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.Г. Дерябина. – Тамбов, 2008. – 27 с.

4. Дудина Г.О. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга) / Г.О. Дудина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №6.
5. Киреева Л.Н. Социально-воспитательная деятельность музея в условиях малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Киреева. – М, 2003. – 26 с.
6. Приставкина Т.А. Формирование ценностного отношения школьников к художественному наследию в образовательном процессе регионального музея: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.А. Приставкина. – Белгород, 2005. – 24 с.
7. Столяров Б.А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.А. Столяров. – СПб., 1999. – 45 с.
8. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс / С.Л. Троянская // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №4 (7). – С. 283–285.
9. Юренева Т.Ю. Музей в мировой культуре / Т.Ю. Юренева. – М.: Русское слово – РС, 2003. – 536 с.

Магамедова Асет Зайнаевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-86134

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДАЧИ РАСПОЗНАВАНИЯ ИЗОМОРФИЗМА ГРАФОВ

***Аннотация:** изоморфизм графов является важной проблемой информатики. В статье рассмотрена информация по описанию алгоритмов для определения изоморфизма графов. Исследования по данной теме являются актуальными в настоящее время. Кроме того, в работе приводятся и некоторые определения по теории графов перед рассмотрением алгоритмов распознавания изоморфизма.*

***Ключевые слова:** графы, изоморфизм, задача распознавания изоморфизма, алгоритм Ласло Бабая, алгоритм помеченных графов.*

Разработке и исследованию методов и алгоритмов распознавания изоморфизма графов посвящено много работ, носящих как теоретический, так и прикладной характер. Алгоритмы распознавания изоморфизма и изоморфного вложения графов необходимы при решении многих прикладных задач. Например, в медицине, когда требуется выявление злокачественных клеток на изображении; в химии – при определении того, являются ли пары графов, представляющих химические соединения, изоморфными или нет; в физике – при работе с методом обнаружения изоморфизмов между парами кинематических цепей; в интернет-технологиях – для нахождения оптимальной маршрутизации сообщений в многоступенчатых межсетевых сетях. Помимо того, что изоморфизм графов полезен во многих приложениях, он имеет большое теоретическое значение, особенно в области теории NP-полноты.

В теории графов известны три типа графов: ориентированные, неориентированные и смешанные. Рассмотрим без приведения математических формул перечень некоторых понятий в данной области. Итак, ориентированные графы сокращенно называют орграфами. Маршрутом графа

называется чередующаяся последовательность вершин и ребер графа, причем количество ребер – это есть длина маршрута. Если у маршрута все ребра различны, то мы имеем дело с цепью. В том случае, если у данной цепи начало и конец совпадают, то получаем цикл. Цикл будет простым, если у него все ребра различны. Путь в теории графов – это тот же цикл, у которого различны начальная и конечная вершины. Граф без циклов называется ациклическим и лесом. Можно добавим, что граф, в котором каждая пара различных вершин смежная называется полным, а граф, для которого, каждая вершина имеет одинаковое количество соседей (все вершины имеют одну и ту же степень) – регулярным.

Кроме того, в этой области применяются такие важные понятия как связность, инцидентность и изоморфизм. Ознакомимся с данными понятиями. Граф называется связным, если между двумя вершинами графа существует путь. Две его вершины называются инцидентными, если у них имеется общее ребро. И наконец, два графа называются изоморфными, если между их множествами вершин существует взаимно-однозначное соответствие, сохраняющее инцидентность ребер.

Задачу изоморфизма графов сформулируем следующим образом: можно ли простым передвижением вершин трансформировать один граф в другой, сохраняя связи между вершинами. Данная задача, несмотря на простую формулировку относится к сложным задачам, так как даже маленькие графы могут принимать множество разнообразных форм.

Математик Ласло Бабай из Чикагского университета работал над задачей изоморфизма графов в течение 40 лет и представил алгоритм в статье, которая была опубликована 11 декабря 2015 года. Однако самой статье в свободном доступе до сих пор нет, только описание его работы другими авторами. По данному алгоритму, из первого графа, случайным образом выбирают несколько вершин и закрашивают их в разные цвета. Во втором графе выбираются вершины, соответствующие вершинам первого объекта, и проводится закрашивание. В итоге после первоначального выбора алгоритм окрашивает на обоих графах изоморфные вершины, соседствующие с первоначально выбранными, в другие цвета.

Существует и другой известный алгоритм распознавания изоморфизма графов. Авторство в разработке данного алгоритма принадлежит ученым М. Абдулрахим и М. Мисра. Ученые имеют дело с помеченными графами (к узлам графов прикреплены метки), поэтому называют проблему «Изоморфизм помеченных графов». Представленный алгоритм состоит из нескольких фаз. На нулевой фазе вычисляются степени узлов и создаются новые метки для использования на следующих двух этапах. Используются два вида меток: первые – для обозначения исходных меток, и вторые – для обозначения меток, созданных на этапе предварительной обработки. На следующей фазе на двух графиках строятся ссылки между всеми парами узлов, которые имеют идентичные новые метки. На последней, доминирующей, фазе предпринимается попытка устранить неоднозначности, которые могли возникнуть в результате построения канала связи. Цель этого этапа состоит в том, чтобы попытаться решить, является ли взаимно-однозначное сопоставление между узлами в первом графе узлами во втором графе.

Приведем пример применения алгоритма распознавания изоморфизма для двух заданных графов (см. рис. 1).

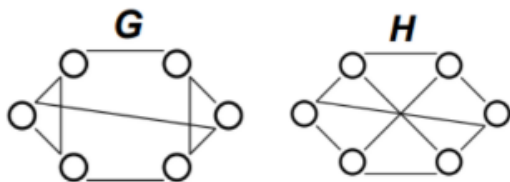


Рис. 1. Исходные графы

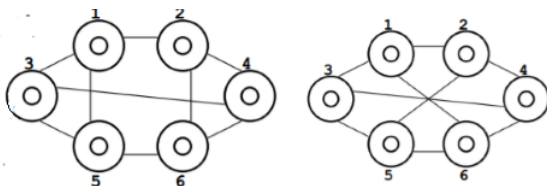


Рис. 2. Графики после предварительной обработки, с новыми метками, включающими информацию о соседях

Имеем первую и вторую фазы для графов G и H. Первая фаза – это добавление ссылок. Ссылки строятся между всеми парами узлов. Каждый узел в G связан с каждым узлом в H фазой построения канала.

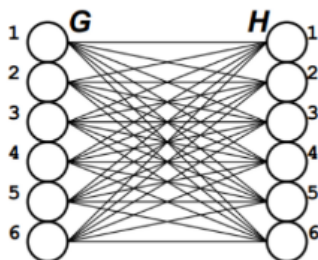


Рис. 3. Добавление ссылок

Позже все ссылки разъединяются после фазы разрешения неоднозначности (фаза 2), поскольку графики не являются изоморфными.

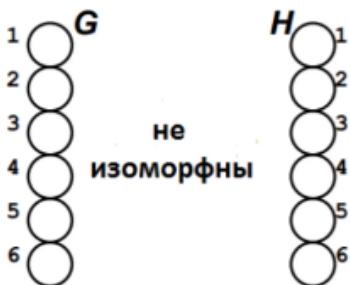


Рис. 4. Разрешение неоднозначности

Так как фаза построения ссылки алгоритма создала отношение «многие ко многим», то могут быть неоднозначности. Если фаза построения связей приводит к взаимно-однозначному отображению, можно заявить о существовании изоморфизма между двумя графами.

В статье представлены два известных алгоритма распознавания изоморфизма графов, используемых при решении задачи. Данная задача имеет широкое практическое применение и является важной проблемой в теории сложности алгоритмов. Безусловно, есть и другие алгоритмы. Однако рассмотренный материал может быть применен в качестве ознакомительного материала по данной теме.

Список литературы

1. Алексеев В. Основы дискретной математики. Теория графов: практикум / В. Алексеев, Д.В. Калитин, О.С. Калитина. – М.: Издательский Дом МИСиС, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: iprbookshop.ru
2. Андерсон Дж.А. Дискретная математика и комбинаторика / Дж.А. Андерсон. – М., 2004. – 960 с.
3. Балюкевич Э.Л. Дискретная математика: учебное пособие / Э.Л. Балюкевич, Л.Ф. Ковалева, А.Н. Романников. – М.: Евразийский открытый институт, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: iprbookshop.ru
4. Клашанов Ф.К. Дискретная математика. Ч. 1: Основы теории множеств и комбинаторика: учебное пособие / Ф.К. Клашанов. – М.: Московский государственный строительный университет, ЭБС АСВ, 2010. – 112 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/16394.html>

Пиралова Ольга Федоровна

д-р пед. наук, доцент, директор института

Ведякин Федор Филиппович

канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
университет путей сообщения»

г. Омск, Омская область

DOI 10.31483/r-86096

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КЕЙСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: рассматриваются проблемы обучения будущих инженеров инженерно-графическим дисциплинам методом *case-study*. В статье предложен метод формирования и развития компетенций, востребованных на современных промышленных предприятиях.

Ключевые слова: инженер, исследовательский кейс, представители производств.

Подготовка современного инженера – это длительный процесс освоения дисциплин, предусмотренных соответствующими учебными планами, которые позволяют сформировать и (или) развить необходимый уровень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Однако, учитывая, что инженер – это профессия, в которой сходятся вопросы точности и безопасности, творчества и рациональности, преподаватели каждого из изучаемых предметов должны связывать их со спецификой будущей профессиональной деятельности своих студентов.

Конечно, достаточно сложно решать такие задачи, если предмет связан с базовой фундаментальной подготовкой. Например, математики утверждают, что сложно все время помнить о профессии будущих работников предприятий. Однако, если вспомнить изначальную цель математической науки (некоторых ее разделов), то многие, даже сами математики, могут быть удивлены тому, что они связывают обучающихся с действительным миром, с их профессиями, потому что математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира. Задача преподавателя заключается в его умении связать «чистую» математику с внешним миром, с реальностью. Эта наука нужна человеку даже для того, чтобы, используя определенные ориентиры, добраться до необходимого места назначения и обратно [4]. При этом следует отметить, что если преподаватель не объяснит обучающимся, как связана изучаемая дисциплина с реальными задачами его профессии, то обучение может превратиться в процесс «передачи – получения» непонятной и ненужной в будущем, по мнению студентов, информации.

Именно для того, чтобы процесс обучения стал интересным для обучающихся и привлек их внимание и направил их мотивацию на более глубокое изучение предмета(ов) для получения высокого уровня профессиональных компетенций, преподаватели инженерно-технических вузов используют не только классические формы обучения, но и активные, интерактивные и другие формы и методы обучения, которые возможно применять не только при аудиторной работе, но и в условиях электронных образовательных сред.

Одним из таких методов является метод case-study, который позволяет формировать и развивать знания и умения, решать не только стандартные задачи, но и учиться находить креативные, а иногда более рациональные решения.

Case-study – это методика обучения, основанная на ситуационном анализе реальных производственных задач, связанных с экономическими, социальными и пр. условиями. Как правило, при использовании данного метода обучения преподаватель должен сформировать кейс, содержащий информацию для изучения проблемы, которую предстоит решить студенту/студентам.

Изначально использовались структурированные, неструктурированные и первооткрывательские кейсы, которые связывали с развитием умений и навыков обучающихся в вопросах управления производства (производственными и социальными, экономическими и правовыми процессами, происходящим на промышленных и транспортных предприятиях) [1; 2].

Однако для обучения базовым (фундаментальным) дисциплинам таким, например, как инженерно-графические дисциплины, такие кейсы не всегда подходят.

В данной работе рассмотрен пример использования case-study при обучении студентов инженерно-графическим дисциплинам. Актуальность

использования данного метода связана с тем, что подобные дисциплины, изучаемые на первом (втором) курсах, сложно воспринимаются студентами. Это объясняется недостаточностью школьной подготовки по дисциплинам «Черчение», «Алгебра» и «Геометрия». Многие из обучающихся начинают отставать в процессе обучения, т.к. не всегда понимают, как, почему и зачем нужно выполнять те или иные действия при решении задач определенного типа.

Следует отметить, что инженерно-графические дисциплины, которые созданы для инженеров на «языке изображений», который понятен любому инженеру. Это тот «язык», на котором многие столетия говорят специалисты различных отраслей промышленности, транспорта, строительства. Ошибки инженеров – это безопасность людей, которые будут реализовывать тот или иной проект, а также безопасность людей, использующих результат такого инженерного труда. Поэтому неоспоримым является тот факт, что просчет в проектно-конструкторской документации – это не просто ошибка, это ошибка, которая может привести к аварии или катастрофе с человеческими жертвами.

Исходя из этого, необходимо научить студентов грамотно выполнять, составлять, формировать и использовать проектно-конструкторскую документацию. При этом задачами преподавателей инженерно-графических дисциплин считаются формирование и развитие умений и навыков по чтению, составлению и оформлению проектно-конструкторской (текстовой и графической) документации, с учетом требований современных стандартов единой конструкторской документации. Однако при этом преподаватели не должны забывать о том, что инженер – это человек, который должен обладать творческой составляющей и быть новатором в своей профессиональной деятельности.

При обучении студентов инженерно-технических вузов таким дисциплинам, как «Начертательная геометрия и компьютерная графика», «Инженерная графика», «Компьютерная графика», могут использоваться индивидуальные, коллективные и исследовательские кейсы [3].

Немалый интерес у современных преподавателей вузов вызывают исследовательские кейсы. Такие кейсы формируются из материалов, взятых на предприятиях конкретной отрасли. Данные материалы могут являться фундаментальной основой для конструкторских доработок и внесения свежих идей в традиционный производственный процесс [3].

Как правило, такие кейсы используют после того, как обучающиеся изучили основной теоретический материал, связанный с требованиями стандартов. При этом на практике возможно использование нескольких вариантов таких кейсов:

1. Кейс для самостоятельного выявления и устранения ошибок. В заданиях таких кейсов студентов просят определить «слабые» места конструкции (узла, механизма, сборочной единицы) и представить обоснованное решение по модернизации рассматриваемого объекта. В этом случае кейс может решать как один студент, так и группа студентов из одной группы. В случае, если происходит коллективное решение такого задания, предполагается, что студенты находятся в равных условиях, т.е. они одновременно проходили теоретическое и практическое обучение. Различия могут быть в том случае, если они более глубоко знают вопросы,

связанные с производственными процессами, или уже имеют некий опыт работы на производстве.

2. Кейс – задание от производства (заказчика). Этот кейс также содержит информацию в виде проектно-конструкторской документации, в которой конкретно указано «слабое место» конструкции. В задании заказчиком поставлена задача рациональной модернизации объекта. В таком случае решение должно выполняться (решаться) не только под руководством преподавателя инженерно-графической дисциплины, но и с участием представителей выпускающих кафедр, либо студентов старших курсов, которые проходили производственную практику у заказчика. Студенты и другие участники выполнения задания должны иметь представление о технических (технологических) процессах, оборудовании, инструменте и др. элементах, связанных с повышением качества и эффективности процессов изготовления продукции, а также ремонта оборудования и изделий.

Использование таких кейсов при изучении инженерно-графических дисциплин позволяет обучающимся не только отработать навыки, необходимые специалистам, но и мотивировать их изучать другие дисциплины, базового и профессионального уровня. Кроме того, это способствует развитию воображения и формированию профессиональной культуры, самоконтроля и ответственности за выполняемые действия.

Однако при формировании таких кейсов преподавателям необходимо знать не только требования действующих стандартов и возможности их применения на практике, но и перспективы и направления развития производств. Большой удачей для преподавателей была бы возможность создания и периодического обновления таких кейсов совместно с представителями производств (конструкторов, технологов, инженеров, мастеров и т. д.). Кроме того, эти работники должны участвовать в оценке предложенных студентами решений. Это способствовало бы диалогу между будущим и действующими работниками. А также люди, реально встречающиеся с производством ежедневно, смогли бы указать обучающимся на проблемы и задачи, которые нужно было бы решить в перспективе с опорой на научную и производственную основы.

Список литературы

1. Егорова Е.В. Метод кейс-стади в обучении стратегическому менеджменту в высшей школе: автореф дис... канд. пед. наук / Е.В. Егорова. – СПб., 2008. – 20 с.
2. Канадаров И.В. Кейс-тестинг: практика использования и перспективы / И.В. Канадаров // Кадры предприятия. – 2006. – №12. – С. 19–26.
3. Пиралова О.Ф. Обучение графическим дисциплинам студентов инженерно-технических вузов методом конкретных ситуаций / О.Ф. Пиралова, Ф.Ф. Ведякин // Высшее образование сегодня. – 2020. – №8. – С. 30–35.
4. Прасолов В.В. История математики: в 2 т. / В.В. Прасолов. – М.: МЦНМО, 2018–2019.

Рабина Екатерина Игоревна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

DOI 10.31483/r-86162

РОЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ОПТИМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается процесс формирования правильно организованной образовательной среды, способной адаптироваться к технологическим и социальным изменениям. Подчеркивается особая роль образовательного менеджмента в предоставлении специализированных экспертных консультаций в управлении образованием. Автор приходит к выводу, что изменения внешней среды цикличны и оказывают постоянное влияние на развитие образовательной сферы.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, образовательный менеджмент, информационные технологии, глобализация, компоненты образовательной среды.*

Последние годы XX века привнесли значительные изменения в систему мирового образования, которая сейчас находится в состоянии непрерывной эволюции. Поскольку рыночные силы быстро меняют индустрию образования, изменения стремительно охватывают всю систему образования от детских садов до PhD-программ. Процессы глобализации и быстрой консолидации, усиление государственного регулирования и увеличение конкуренции, широкое использование передовых коммуникационных технологий и электронной коммерции движут образовательными организациями, которые должны пересмотреть свои бизнес-модели и функционал, чтобы оставаться конкурентоспособными.

Рассмотрим образовательную систему страны как сложный организм: все физические, социальные и культурные факторы и условия, влияющие на его существование и развитие, составляют так называемую образовательную среду. Система образования превращается в гибкий, эффективный и чрезвычайно мощный инструмент, который отвечает потребностям развития современного общества [8]. Следовательно, назревает потребность в более тщательном анализе образовательных компонентов среды, факторов, влияющих на ее формирование и совершенствование, а также на ее способность адаптироваться и идти в ногу с быстрыми технологическими и социальными изменениями.

Создать передовую образовательную среду – значит обеспечить преподавателей и студентов мощным образовательным инструментом. Анализ компонентов образовательной среды и дальнейшая разработка рекомендаций по их развитию и совершенствованию жизненно необходимы для специалистов в области образования [5, с. 111].

Изучая факторы, влияющие на формирование компонентов образовательной среды, специалисты в области образования получают возможность выработать основные принципы образовательной среды. Эксперты могут использовать информационные обучающие технологии, формат исследовательских полевых исследований, предусматривающий применение метода

сбора данных (изучение соответствующих исходных материалов, анкет, наблюдений и интервью), чтобы определить их ключевые задачи и лучше понимать процесс управления образовательной средой института.

Создание эффективной и адаптируемой образовательной среды всегда было проблемой для любого общества. Развитие оптимальной образовательной среды требует направления и решения экспертов, отвечающих за образовательные проекты. Они должны научиться быть успешными менеджерами. Общество состоит из всевозможных организаций: крупных международных компаний и малых национальных фирм, государственных и частных школ, колледжей и университетов и т. д. Во всех этих организациях есть люди, выполняющие работу менеджера, хотя у них нет необходимой квалификации. Эксперты по-разному определяют функционал менеджера. Автор многочисленных книг по менеджменту Питер Ф. Друкер описал пять основных операций, которые выполняют менеджеры: ставят цели и решают, как организация может достичь их, организуют работу, мотивируют других людей общаться со всеми уровнями организации, измеряют эффективность организации, и, наконец, менеджеры развивают людей и самих себя [3]. Будучи «динамичным, живительным» элементом бизнеса, менеджеры работают на разных уровнях и в разных областях образования, организации нанимают экспертов по образованию; их работа заключается в предоставлении специализированных экспертных консультаций в образовательной сфере. Дисциплинно-ориентированное управление образованием направлено на процесс управления конкретной дисциплиной, например, обучение иностранным языкам [4, с. 132].

Управление образованием в настоящее время рассматривается как отдельная область управления. Очевидно, что это имеет свои корни в традиционном управлении. Каждый менеджер независимо от организации (правительство, бизнес или университет) должны выполнять определённые основные функции. Так, менеджеры, работающие в сфере разработки образовательной среды, должны:

- 1) обладать способностью взять на себя инициативу; они обеспечивают руководство и поддержку команды преподавателей для планирования, организации и выполнения проектов;
- 2) иметь возможность реагировать на изменения образовательной среды; взять инициативу по исследованию и улучшению компонентов окружающей среды;
- 3) обладать способностью к инновациям; знать, как включить успешную реализацию своих стратегических инициатив;
- 4) нести ответственность за результаты при условии, что они уполномочены руководить решениями и действиями для достижения этих результатов.

Другими словами, образовательный менеджмент предполагает наличие правильного лидера (мы можем назвать его консультантом по вопросам образования), который совершает правильные действия, чтобы обеспечить тщательный анализ существующего положения и соответствующие изменения, которые улучшат систему и дадут хорошие результаты [7, с. 52].

Для разработки основных принципов формирования образовательной среды внутри учреждения необходимы следующие аспекты:

- его структурные компоненты и их отношения и контакты;
- условия, существующие в системе;
- проблемы и задачи, с которыми сталкиваются менеджеры;
- его связь с внешней средой вне учреждения.

Некоторые эксперты по управлению характеризуют внешнюю среду как систему, состоящую из двух основных сегментов: общая среда и среда задач [6, с. 79]. По их мнению, общая среда состоит из нескольких неспецифических компонентов: экономического, социокультурного, политико-правового и международного. Среда задач состоит из нескольких конкретных элементов окружения организации: клиенты, поставщики, партнеры и т. д. [2, с. 49].

Внешняя образовательная среда не является отдельным сегментом общей внешней окружающей среды, но выступает как ее основной элемент. Неизбежным следствием научно-технического прогресса является появление общества, основанного на знаниях, таким образом, политика в области образования и обучения с миссией максимального использования доступных навыков и способностей становится центральным элементом такого рода общества [9, с. 431].

На основе анализа основных проблем внешней образовательной среды, существующих сегодня, были обозначены следующие тенденции развития:

- быстрый технический прогресс;
- глобализация;
- расширение экономического, политического и научного международного сотрудничества;
- экономический рост;
- миграция рабочей силы;
- демографические и социокультурные изменения и т. д. [4].

Влияние технического прогресса и глобализации на внешние отличия обстановки влияют на все общие элементы окружающей среды, приводят к увеличению роста международных коллабораций, а также к демографическим и социокультурным изменениям [2, с. 50]. Этот процесс приводит к новым вызовам, с которыми сталкиваются педагоги и студенты, и к новым возможностям, которые они могут использовать [5, с. 47]. Они являются предпосылками для экономического роста и международного сотрудничества; они есть ответственность за улучшение качества образования.

Таким образом, все циклично: изменения во внешней среде содержат в своей основе элемент – образовательную среду. Образовательная среда, в свою очередь, предоставляет ресурсы, которые необходимы для успешного развития современного общества и улучшения стандартов нашей жизни. В XXI веке образовательные менеджеры должны быть обеспокоены средой, которая находится под постоянным влиянием современной технологической среды, глобализации и сопутствующих демографических и социокультурных изменений. Не удивительно, что некоторые образовательные менеджеры предполагают более тесную связь с миром информационных технологий в развитии образовательных программ – комплексное использование инструментов, методов из различных дисциплин. Такой подход заставляет педагога мыслить, выходить за рамки академических дисциплин, использовать передовые технологии и глобальную сетевую инфраструктуру, чтобы получить повышенное внимание со стороны экспертов образования.

Список литературы

1. Брызгалова Е.В. Управление образованием как ответ на вызовы системы образования современной России: социально-философские основания / Е.В. Брызгалова, В.В. Миронов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-obrazovaniem-kak-otvet-na-vyzovy-sisteme-obrazovaniya-sovremennoy-rossii-sotsialno-filosofskie-osnovaniya/viewer>

2. Дёрина Н.В. Роль языкового междисциплинарного посредничества в развитии профессионального сообщества [Текст] / Н.В. Дёрина, Е.К. Якунина, Е.А. Пикалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-4. – С. 47–50.
3. Друкер П.Ф. Практика менеджмента / П.Ф. Друкер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/read/druker_piter/praktika_menedgmenta.html#0
4. Оринина Л.В. Современные педагогические подходы в системе высшего образования [Текст] / Л.В. Оринина, И.В. Кашуба, Н.В. Дёрина, Е.И. Рабина // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, №6. – С. 129–137.
5. Павлова Т.Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Б. Павлова. – СПб., – 2010. – 182 с.
6. Полутова М.А. Теоретико-методологические подходы к организации как открытой системе: внутренняя и внешняя среда организации [Текст] / М.А. Полутова // Вестник ЗабГУ. – 2014. – №3 (106). – С. 75–87.
7. Савва Л.И. Вектор профессионального образования на развитие лидерских качеств в глобализационном мире [Текст] / Л.И. Савва, Н.В. Дёрина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №2 (220). – С. 49–56.
8. Шубаро О.В. Тенденции развития современного образования в высшей школе / О.В. Шубаро [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/45307/1/8.%20%D0%A8%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%20%D0%9E>
9. Якунина Е.К. Развитие информационно-технологического потенциала преподавателей университета в процессе корпоративного обучения [Текст] / Е.К. Якунина, Н.В. Дёрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 428–432.

Самодурова Татьяна Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент, директор
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет»
г. Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край

Бобкова Лариса Михайловна

аспирант
ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет»
г. Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОИЗМЕНЕНИЮ КАК X-КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

***Аннотация:** в статье представлен результат теоретического и эмпирического исследования проблемы формирования компетенций, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в условиях кризиса и неопределенности.*

***Ключевые слова:** кризисные социально-экономические условия, профессиональная компетентность, X-компетенция, готовность к самоизменению.*

Стремительное развитие мира, ситуация пандемии поставили общество и образование перед необходимостью признать неоспоримый факт – поток

информации неизменно увеличивается, внедряются новые технологии и методы работы, а педагогу, чтобы быть успешным в своей деятельности и идти в ногу со временем, необходимо решать разноплановые задачи и выполнять новые для себя функции, которые по своей природе не всегда являются сугубо педагогическими. Постепенно пришло понимание того, что современный учитель должен быть готов к постоянным изменениям, являться глобально информированным, быть готовым работать в условиях стресса и конкуренции, уметь учиться в течение всей жизни, а именно уметь ставить новые цели и задачи профессионального развития, прогнозировать шаги по их решению, быть способным к оценке результатов деятельности и ее корректировке, брать ответственность за полученный результат.

Современное российское общество можно считать постиндустриальным, где согласно научной теории постиндустриализма, источником общественного богатства являются знания и информация [3]. Кроме этого, согласно мнению Н.В. Бузгалина, А.И. Колганова, Т.В. Красавиной, Н.Н. Моисеева, Н.Ф. Ефремовой [4] и др., есть существенные признаки, отличающие постиндустриальное общество и, следовательно, задающие возможные направления развития профессионального образования:

- демаркация профессий: появление совершенно новых и большие изменения в ранее существующих;

- повышение требований к специалистам из различных областей: требуется неординарность мышления, способность решать сложные задачи, умение работать в команде и самостоятельно, умение принимать решение и нести ответственность за них;

- усиление фактора неопределенности в профессиональной компетенции из-за разрушения границ профессиональной замкнутости;

- ассоциация знания с людьми как их носителями и хранителями, а не с неодушевленными их источниками, как это было ранее;

- приобретенное в процессе обучения в вузе знание быстро устаревает и не дает больше возможности адекватно оценивать жизненные и профессиональные ситуации, таким образом, обучение на протяжении всей жизни становится объективной необходимостью и гарантией в поддержании профессиональной стабильности [4].

Поэтому постиндустриальное общество нередко определяется как «общество риска» (У. Бек), как «текущая современность» (З. Бауман) [1; 2].

Для российского общества, как постиндустриального, характерно ускорение темпов социальных и экономических процессов. Образ жизни и профессиональная деятельность становятся вариативными, неопределенность постоянно меняющихся социальных условий делает необходимым частую переподготовку в связи с возможной сменой рода занятий, вследствие чего, «образование в течение всей жизни» становится особо актуальным. Неготовность личности к принятию быстроменяющихся ритмов жизни может приводить к дезадаптации и стрессам. Таким образом, выпускник педагогического вуза должен стать «инженером», с одной стороны конструирующим образовательное пространство вокруг себя, с другой – быть внутренне готовым к ситуации перманентного самоизменения, что требует наличия определенных компетенций, позволяющих не только свободно владеть своей профессией, но и легко ориентироваться в смежных областях, быть готовым к профессиональному росту, обладать социальной и профессиональной мобильностью, быть способным к адаптации в изменяющихся условиях.

Вместе с тем нельзя не отметить, что результаты современных исследований, свидетельствуют о том, что между компетенциями, овладение которыми способствует обучению в вузе, и компетенциями, необходимыми работодателю, существует существенная разница [8; 10]. Причем большинство экспертов сходятся во мнении, что по причине экономического роста и постоянных изменений российский работодатель окончательно еще не сформировал единые требования к составу компетенций для своих работников.

Проанализировав материалы молодежных форумов «Амур», «Спектр», «Амурский кампус», «Форум Восток» и др., можно констатировать, что общей тенденцией является и то, что современные работодатели приоритетными считают развитые метакомпетенции (soft skills), которые сами по себе не являются профессиональными, но облегчают вхождение в профессию, создают благоприятные условия для осуществления профессиональной деятельности, приобретения новых знаний, развития творческого, аналитического и критического мышления. Этот же вывод подтверждают результаты исследований в рамках проекта TUNING, а также национальной ассоциации колледжей совместно с Microsoft Target Jobs and the BBC [6].

С целью определения «набора» компетенций, которыми должен обладать современный педагог, чтобы быть успешным в своей профессиональной деятельности мы провели анкетирование практикующих учителей школ г. Комсомольска-на-Амуре. В исследовании приняли участие 41 человек. Каждому педагогу было предложено выбрать 6–7 универсальных компетенций, которые необходимы современному учителю, чтобы быть успешным в своей деятельности. Далее выбранные компетенции необходимо было проранжировать по степени значимости.

Таблица 1

Анализ мнения практикующих учителей г. Комсомольска-на-Амуре
«Компетенции современного учителя, обеспечивающие успешность педагогической деятельности»

<i>Компетенция</i>	<i>% выбора</i>	<i>Распределение по значимости</i>
Готовность и способность работать в постоянно изменяющихся условиях	92,5	1
Готовность и способность к обучению на протяжении всей профессиональной жизни	90	2
ИКТ-грамотность	62,5	10
Способность к инновационной деятельности	60	3
Коммуникативная компетенция	57,5	4
Регулятивная компетенция	57,5	5
Способность работать в команде	37,5	12
Способность к критике и самокритике	32,5	13
Навыки управления информацией	27,5	6
Способность работать самостоятельно	27,5	7
Способность к анализу и синтезу	20	8
Инициативность	20	9
Лидерство	12,5	11

Опираясь на результаты теоретического и эмпирического исследований, мы сформулировали определение компетенции, которая сегодня не включена в образовательные стандарты (ФГОС ВО), но ее необходимость достаточно очевидна. *X-компетенция* понимается нами как интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность эффективно работать в постоянно изменяющихся условиях, готовность к инновационной профессиональной деятельности и осознанному развитию в ней посредством непрерывного обучения и саморазвития. X-компетенция относится к группе *универсальных* компетенций. По нашему мнению, X-компетенция является характеристикой человека, чье мышление направлено на решение постоянно возникающих проблем и поиск новых возможностей, способного эффективно действовать в условиях неопределенности, благодаря гибкости, адаптивности и внутренней устойчивости, а также саморефлексии как основе осознания законов собственной деятельности.

На основе изучения существующих в этой области исследований нами были выделены следующие компоненты X-компетенции: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный [5; 9].

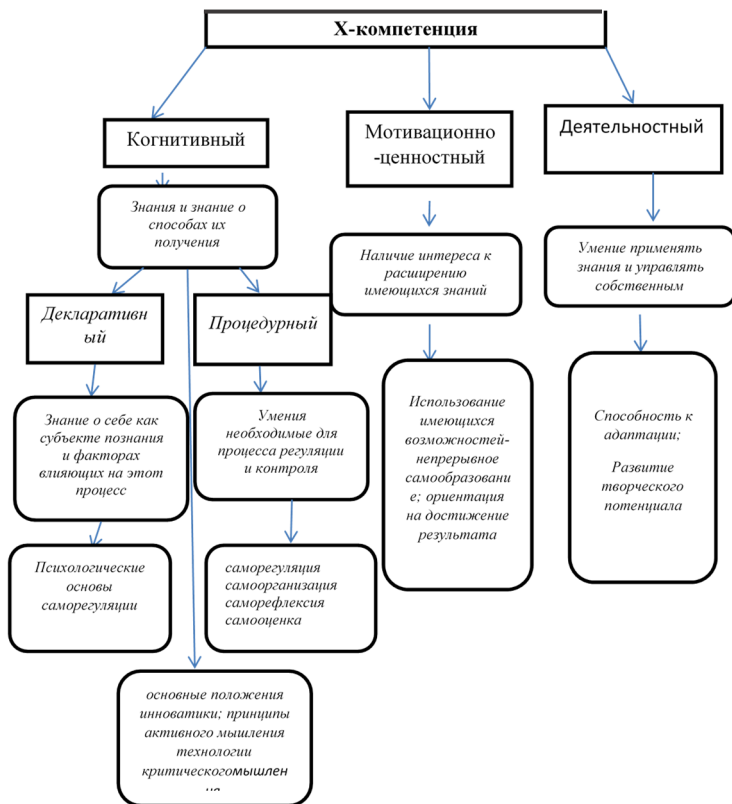


Рис. 1. Покомпонентный состав X-компетенции

В основе формирования X-компетенции лежат механизмы:

1. Саморегуляции как свойства поддержания устойчивости психики как целостной системы по отношению к деструктивным внешним воздействиям и подчинение содержания и структуры деятельности принятым личностью целям; как процесса понижения многообразной исходной информационно неопределенности до уровня, позволяющего эффективно осуществлять целенаправленную деятельность и обобщать способы собственного личностного развития и движения вперед по пути согласования индивидуальных возможностей с внутренними потребностями и возможностями [7].

2. Самоорганизации как произвольного и непроизвольного психического и личностного механизма, согласующего темпы, ритмы и направленность деятельности с определенными условиями и событиями во времени и пространстве.

3. Саморефлексии как отражение человеком самого себя в различных ситуациях посредством своего сознания.

4. Творческий компонент как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности.

По аналогии с разработанными для универсальных компетенций ФГОС ВО «Паспортами», мы предприняли попытку разработать «Паспорт X-компетенции».

1. Название категории компетенций и конкретной компетенции уровня образования.

Универсальная компетенция (бакалавриат).

УК-Х. Способен работать в постоянно изменяющихся условиях деятельности.

2. Содержательное описание компетенции (дескрипторы компетенции).

УК-Х.1. Способен перестраивать свое поведение согласно изменяющимся условиям деятельности.

УК-Х.2. Готов к инновационной профессиональной деятельности.

УК-Х.3. Демонстрирует сформированную мотивацию и готовность к непрерывному обучению и саморазвитию в течение всей жизни

3. Карта компетенции.

Уровень освоения компетенции	Признаки освоения компетенции
<i>1</i>	<i>2</i>
Первый уровень (пороговый) (УК-Х) – I	Знает содержание процессов саморегуляции, самоорганизации и рефлексии. Умеет решать стандартные задачи, используя привычную модель поведения, но теряет эффективность работы в новых условиях. Обладает мотивацией и сформированными УУД (общеучебными действиями) как основой продолжения самообразования. Демонстрирует готовность к усвоению нового знания, воспринимая изменения как объективную необходимость
Второй уровень (продвинутый) (УК-Х) – II	Знает содержание процессов саморегуляции, самоорганизации рефлексии, технологий их реализации. Умеет использовать разные стратегии поведения в зависимости от условий деятельности, но испытывает

Окончание таблицы

1	2
	<p>сложности в адаптации к совершенно новым ситуациям, при этом эффективность работы снижается.</p> <p>Умело определяет рамки своего знания и незнания для эффективной организации деятельности, выбирает адекватные им источники познания и формы самообразования.</p> <p>Способен к инновационной деятельности.</p> <p>С готовностью изменяет свои представления на основе новой информации и изменяющих ситуацию фактов</p>
Третий уровень (высокий) (УК-Х) –III	<p>Знает содержание процессов саморегуляции, самоорганизации и рефлексии, их особенностей и технологий их реализации в соответствии с поставленными целями.</p> <p>Умеет решать нестандартные практические задачи, инициировать изменения.</p> <p>Владеет большим набором эффективных поведенческих реакций, при сохранении эффективности деятельности, различными стратегиями самообразования для выстраивания самостоятельного образовательного маршрута через всю жизнь.</p> <p>Обладает развитой инновационной диспозицией</p>

<i>Дескрипторы компетенции</i>	<i>Результаты обучения</i>		
	<i>знание</i>	<i>умение</i>	<i>владение</i>
УК-Х.1	способов эффективного поведения в различных ситуациях; психологических основ саморегуляции; принципов активного мышления и технологии критического мышления	использовать приемы саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности; эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности	навыками целеполагания, планирования, рефлексии; навыками корректировки своих действий на основе обратной связи
УК-Х.2	основных положений педагогической инноватики	выявлять, формулировать и решать проблемы; высокой вариативности мышления; создавать обстановку, стимулирующую перемены и рождение новых идей; творческого подхода к выполняемой работе	способами разработки и внедрения новых решений
УК-Х.3	основных мотивов и этапов самообразования; различных стратегий построения собственного образования и саморазвития	организовать собственное образование и развитие на основе самоанализа и анализа требований профессиональной деятельности	общеучебными действиями, умениями и навыками, необходимыми для продолжения образования на протяжении всей жизни

Подводя итог, отметим, что в условиях современного мира происходит размывание границ профессии и на первый план выходят отдельные компетенции, которые, по нашему мнению, обеспечивают способность эффективно работать в постоянно изменяющихся условиях, готовность к инновационной профессиональной деятельности и осознанному развитию в ней посредством непрерывного обучения и саморазвития. Поэтому система высшего образования должна ориентироваться на подготовку выпускника с новым типом интеллекта, образа и способа мышления, умеющего деятельно и творчески адаптироваться к быстро меняющимся реалиям окружающей его действительности.

Список литературы

1. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
2. Бек У. Космополитическое мировоззрение / У. Бек. – М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2008. – ISBN 978-5-903844-036.
3. Бекетов Н.В. Роль информации и знаний в современном экономическом развитии общества / Н.В. Бекетов // Инновации. – 2003. – №1 (958). – С. 45–48.
4. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н.Ф. Ефремова. – Ростов н/Д: Аркол, 2010. – 386 с.
5. Двуличанская Н.Н. Дидактическая система формирования профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе естественно-научной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Н. Двуличанская. – М., 2011. – 40 с.
6. Дюкарев И.А. О проекте «Тюнинг в России» / И.А. Дюкарев [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – №8–9. – С. 78–87.
7. Лемещенко М.Ю. К вопросу о саморегуляции личности / М.Ю. Лемещенко. – Тамбов.
8. Подольский О.А. Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу / О.А. Подольский, В.А. Погожина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – №1. – С. 96–103.
9. Орбодоева Л.М. Функции профессиональной метакомпетенции в содержании обучения иностранному языку в вузе / Л.М. Орбодоева // Ученые записки. – 2014. – №6. – С. 106–111.
10. National Association of Colleges and Employers. JobOutlookSurvey. 2011 URL: www.naceweborg/job_outlook-2012

Суходоева Алла Алексеевна

канд. техн. наук, доцент
ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт
войск национальной гвардии РФ»
г. Пермь, Пермский край

РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация: на примере курса сопротивления материалов рассмотрены различные виды лабораторных работ, их задачи и функции, позволяющие организовать профессионально-ориентированное обучение в техническом вузе.

Ключевые слова: лабораторная работа, профессиональные компетенции, сопротивление материалов, испытательная машина, измерительные приборы.

Сопротивление материалов – наука прикладная, где большинство формул, положений, гипотез получены экспериментальным путем, поэтому

без реальных, а не виртуальных лабораторных работ просто невозможно освоить данную дисциплину и подготовить качественного инженера.

Основные дидактические цели лабораторных работ по сопротивлению материалов – экспериментальное или расчетное подтверждение изученных теоретических положений; экспериментальная проверка формул, полученных на основе гипотез сопротивления материалов; ознакомление с методикой проведения экспериментов и исследований, расширение возможностей использования теоретических знаний для решения практических задач. В ходе работы студенты вырабатывают умения наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследования, пользоваться различными приемами измерений, оформлять результаты в виде таблиц и графиков. Одновременно у них формируются профессиональные умения и навыки обращения с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами согласно требованиям ФГОС ВПО нового поколения.

В соответствии с дидактическими целями лабораторные работы по сопротивлению материалов, делятся на две категории – экспериментально-поисковые и расчетно-исследовательские. В данной статье рассмотрена только первая. Классическая лабораторная работа – это занятие, которое проводится, как правило, по подгруппам, а это значит, что у студентов формируется еще и навык работы в коллективе.

Существуют разные виды лабораторных работ, так в курсе сопротивления материалов можно реализовать многие из них. Например, при изучении механических свойств материалов при растяжении-сжатии целесообразно проведение лабораторной работы, которая содержит элементы исследовательского характера и направлена на решение конкретной практической задачи – определение характеристик прочности и пластичности материала. Для этого существуют учебные испытательные разрывные машины, которые позволяют получить диаграмму растяжения и исследовать процесс растяжения исследуемого образца вплоть до его разрушения [2]. Таким образом, по диаграмме определяют предел пропорциональности, упругости, текучести и прочности, а также относительное остаточное удлинение и относительное остаточное сужение площади поперечного сечения после разрыва (в процентах). В данной работе также можно экспериментально подтвердить закон Гука при растяжении, вычислить значение модуля упругости и на основании данных характеристик определить материал, из которого изготовлен образец.

С помощью этой же разрывной машины можно проводить испытания на сжатие и кручение, тем самым расширить диапазон определяемых характеристик и сравнить свойства хрупких и пластичных материалов.

Другой вид лабораторной работы, направленной на подтверждение правильности полученной формулы, можно провести при определении перемещений в упругих системах при прямом и косом изгибе. На практических занятиях с помощью разных методов: интеграла Мора, формулы Верещагина, путем интегрирования дифференциального уравнения определяются прогибы балок при изгибе. Например, для консольной балки максимальный прогиб на свободном конце вычисляется по формуле [1]:

$$y_{\max} = \frac{P \cdot L^3}{3EI_z},$$

где P – сосредоточенная сила на конце; L – длина стержня;
 EJ_z – жесткость стержня.

Экспериментально подтвердить полученную на практическом занятии формулу можно на лабораторной работе с помощью несложного прибора прогиба, схема которого приведена на рисунке 1. Он представляет собой консоль 1 прямоугольного сечения, одним концом жестко защемленную в специальном кронштейне 2. На другом конце консоли закреплена штанга 3, к которой прикладывают различные грузы. Прогибы балки измеряют стрелочными индикаторами – 4, которые установлены на конце и в середине консоли.

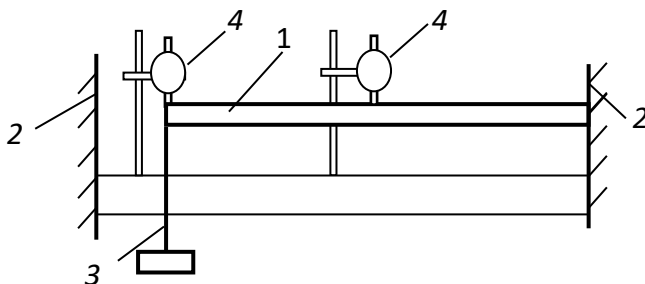


Рис. 1

С помощью этого же прибора можно определить прогибы балки при косом изгибе, повернув консоль на заданный угол α и измерив перемещения в двух плоскостях: вертикальной и горизонтальной (рис. 2).

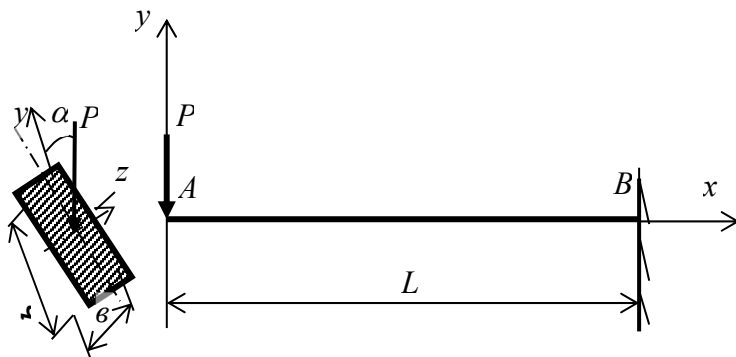


Рис. 2

Сравнивая результаты, полученные расчетным путем и опытным, можно убедиться в правильности полученных формул. В этом случае лабораторная работа является ценным средством воспитания умственной активности, вызывает у студентов живой интерес к процессу познания. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, облегчает процесс усвоения знаний.

Следующий вид лабораторной работы служит для подтверждения того или иного факта, закона или теоретического положения. При изучении

устойчивости продольно сжатых стержней критическая сила определяется по известной формуле Эйлера, выведенной теоретически еще в 1740 году [3]:

$$P_{кр} = \frac{\pi^2 EI}{(l)^2},$$

где l – фактическая длина стержня;

ν – коэффициент приведения длины, зависящий от вида закрепления концов стержня;

EI – жесткости стержня.

Критическую силу можно получить экспериментально с помощью приспособления, изображенного на рисунке 3. Нагружение стержня производят при помощи нажимного винта 5, действующее усилие фиксируют динамометром 6. Приспособление для закрепления стержня 2 позволяет осуществлять шарнирное закрепление и жесткое защемление как одного, так и обоих концов стержня. Стержень 3 после замера вставляют в приспособление, где и осуществляют тот или иной способ закрепления его концов, при этом тщательно выверяют его вертикальное положение с помощью отвеса. После некоторого нагружения силой меньше критической стержень выводят из положения прямолинейной формы равновесия и убеждаются в том, что это положение является устойчивым. Увеличивая силу, стержень отклоняют от вертикали и наблюдают за его поперечными колебаниями. При некотором значении нагрузки стержень, будучи отклонен от вертикального положения, не возвращается к прямолинейной форме, то есть происходит потеря устойчивости. Соответствующая данному положению нагрузка является критической. Значения нагрузки определяются по показаниям динамометра.

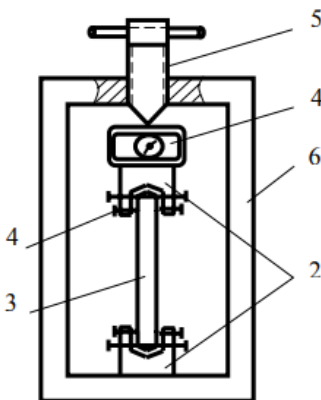


Рис. 3

Каждая лабораторная работа выполняет три функции:

1) образовательную: усвоение теоретических знаний, формирование практических умений и навыков, усвоение принципов действия и умений использования различных счетных, измерительных приборов и инструментов;

2) воспитательную: формирование аккуратности в вычислениях и ответственности за полученный результат, активизация учебной деятельности исследовательского характера, формирование умений работать в коллективе;

3) развивающую: развитие наблюдательности, умения выдвигать и проверять гипотезы и предположения, опровергать ошибочные обобщения и суждения, развитие интереса к изучаемому предмету.

Выполнение даже небольшого числа лабораторных работ способствует усвоению в наглядной форме основных положений курса сопротивления материалов. Знакомство с лабораторным оборудованием, испытательными машинами и приборами, различными материалами и образцами из них помогает формированию у студентов инженерной эрудиции. Наблюдение за ходом испытаний, обработка и оценка полученных опытным путем результатов, сравнение их с теоретическими данными позволяют студентам изучить методы механических испытаний, которые используются на производстве. Студенты приобретают также первичные навыки научно-исследовательской работы, умение анализировать результаты эксперимента и делать на их основе выводы, что также помогает формированию студента как специалиста, имеющего опыт работы не только с идеализированными моделями, но и с реальными объектами и явлениями.

Список литературы

1. Александров А.В. Сопротивление материалов: учебник для вузов / А.В. Александров, В.Д. Потапов, Б.П. Державин. – М.: Высшая школа, 2008. – 560 с.
2. Вольмир А.С. Сопротивление материалов. Лабораторный практикум: учебное пособие для вузов / А.С. Вольмир, Ю.П. Григорьев, В.А. Марьин, А.И. Станкевич. – М.: Дрофа, 2004. – 352 с.
3. Феодосьев В.И. Сопротивление материалов: учебник для вузов. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 590 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДО

Борщук Алла Васильевна
заведующая

Кожайкина Екатерина Ивановна
старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №379»

г. Самара, Самарская область

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема дидактического обеспечения естественнонаучного образования в ДОО, обуславливающего формирование целостного мировоззрения дошкольников. Предложен метод интеграции естественнонаучного знания для формирования понимания дошкольниками системы современных представлений об окружающем мире. Выделены критерии оценки успешности формирования у дошкольников предпосылок целостного мировоззрения, которыми являются: познавательный интерес и мотивация к освоению окружающего мира; уровень познавательной активности и объем естественнонаучных знаний; сформированность мыслительных операций; понимание значения объектов природы в удовлетворении личных потребностей и общественных интересов; осознание влияния астрономических, географических, биологических, исторических и других знаний о мире на социальное развитие человечества.*

***Ключевые слова:** мировоззрение, целостное мировоззрение, формирование мировоззрения дошкольников, интеграция естественнонаучного знания, критерии оценки мировоззрения дошкольников.*

Общеизвестно, что основой формирования научной картины мира является естествознание. С тех пор, как человечество пришло к пониманию взаимосвязи природных и социальных процессов, единство законов мироустройства учитывается при решении всех проблем глобального, регионального и частного характера. Соответствующие мировоззренческие установки порождаются осознанием на личностном уровне роли системных естественнонаучных знаний в удовлетворении биологических и социальных потребностей отдельного человека и общества в целом. Достижение такого состояния индивидуального и коллективного сознания обеспечивается интеграцией естественнонаучного образования подрастающего поколения [2]. В практике дошкольного образования формирование научной картины мира ориентировано на реализацию возможностей для развития у детей широких познавательных интересов, комплекса естественнонаучных знаний, умений, навыков и поведенческих стереотипов. Современная дошкольная образовательная организация призвана форми-

ровать такое образовательное пространство, которое будет способствовать интегрированному изучению детьми окружающего мира.

Актуальность проблемы научно-методического проекта обусловлена необходимостью разрешения противоречия между современным уровнем развития естествознания и доступностью этой информации для усвоения дошкольниками.

Цель научно-методической работы педагогического коллектива – разработка, апробация и внедрение комплекса дидактических условий, обеспечивающих успешность формирования целостного мировоззрения дошкольников в системе интегрированного естественнонаучного образования. Достижение цели требует решения следующих практических задач:

1. Разработка дидактического обеспечения естественнонаучного образования в ДОО, обеспечивающего формирование целостного мировоззрения дошкольников.

2. Определение объектно-предметного содержания естественнонаучного знания в дошкольном образовании, необходимого и достаточного для раскрытия общих взаимосвязей биологических, исторических, географических, астрономических и других знаний, обуславливающих формирование целостного мировоззрения.

3. Разработка оптимальных форм и методов системного познания дошкольниками окружающего мира, обеспечивающих адаптацию современных естественнонаучных знаний для усвоения дошкольниками.

4. Формирование у воспитанников предпосылок целостного мировоззрения посредством интеграции естественнонаучного знания в дошкольном образовании.

5. Повышение образовательных и профессиональных компетенций педагогов в формировании целостного мировоззрения дошкольников в системе интегрированного естественнонаучного образования.

6. Вовлечение семьи в единое образовательное пространство, разработка и внедрение новых форм и способов взаимодействия с семьей, способствующих повышению ее инициативности в формировании целостного мировоззрения дошкольников в системе интегрированного естественнонаучного образования.

Основная идея научно-методической работы педагогического коллектива МБОУ «Детский сад №379» г.о. Самара заключается в формировании у дошкольников целостной картины мира посредством раскрытия общих взаимосвязей астрономических, географических, биологических, исторических и других знаний на основе их интеграции на единых методических принципах. По нашему убеждению, интеграция естественнонаучного знания в дошкольном образовании в целях последовательного многогранного раскрытия сущности и взаимосвязей различных природных и социальных процессов и явлений, выступает действенным механизмом формирования предпосылок целостного мировоззрения.

Основным методом формирования целостности мировоззрения у дошкольников мы выбрали метод интеграции естественнонаучного знания посредством синтеза астрономических, географических, биологических, исторических и других естественнонаучных знаний.

Основным результатом реализации научно-методической работы является воспитание будущего поколения, обладающего устойчивым интересом к познанию окружающего мира, обусловленным осознанием связи

естественнонаучного образования с потребностями практической преобразовательной деятельности человека и общества. В нашей работе мы показываем, что целостное мировоззрение дошкольников формируется как совокупность внутренних ресурсов, необходимых для эффективного формирования естественнонаучных представлений детей, выявления личностного смысла по отношению к ним, формирования общественно-значимых качеств личности и норм поведения, появления живой сопричастности к примененно полученным знаниям на практике во благо личности и общества. Целостное мировоззрение дошкольника представляет собой структуру, в содержание которой входят следующие взаимосвязанные между собой компоненты [1]: 1) мотивационный (выражается в наличии мотивации и интереса к освоению окружающего мира); 2) ориентационный (включает естественнонаучные знания и представления об общих взаимосвязях астрономических, географических, биологических, исторических и других знаний в их единстве и взаимопроникновении); 3) операциональный (предполагает владение мыслительными операциями (сравнение, обобщение, анализ, синтез, систематизация и классификация, абстрагирование, конкретизация); 4) волевой (характеризует внутреннюю потребность в соблюдении норм поведения, обусловленных ценностным отношением детей к природе); 5) оценочный (предполагает способность оценивать роль и значение естественнонаучных знаний в решении практических задач преобразовательной деятельности человека). Успешность формирования целостного мировоззрения дошкольников в системе интегрированного естественнонаучного образования характеризуется достаточной степенью сформированности всех вышеуказанных компонентов.

Основными критериями оценки успешности формирования у дошкольников целостного мировоззрения являются: сформированность мотивации и интереса к освоению окружающего мира; степень сформированности естественнонаучных знаний; сформированность познавательной активности, мыслительных операций и усвоения учебных действий; осознание значения объектов природы в удовлетворении личных потребностей и общественных интересов, обеспечивающее формирование бережного отношения к ней и ответственного поведения; сформированность представлений о влиянии астрономических, географических, биологических, исторических и других знаний о мире на социальное развитие человечества.

Реализация научно-методической работы педагогического коллектива позволит выявить и обосновать содержание, педагогические формы, методы и средства естественнонаучного образования в ДОО, обуславливающие успешность формирования целостного мировоззрения дошкольников. Результатом научно-методической работы по реализации проекта является выработка научно-методических рекомендаций по формированию у дошкольников естественнонаучной картины мира посредством обеспечения понимания детьми единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления опыта взаимодействия человека с миром. Реализация научно-методического проекта позволяет подготовить дошкольников к дальнейшему успешному естественнонаучному образованию в начальной школе благодаря созданию содержательной преемственной базы.

Список литературы

1. Жесткова Н.А. Здоровый образ жизни как ценностная ориентация личности и практический принцип жизни человека [Текст] / Н.А. Жесткова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Славёнина; под общ. ред. Н.И. Вьюновой. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2016. – С. 143–146.

2. Матвеева М.М. Дидактические условия формирования естественнонаучных представлений об окружающем мире в начальной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М.М. Матвеева. – Ульяновск, 2011. – 30 с.

Грязнов Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, декан
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье речь идет о развитии понимания важности семейных ценностей у детей младшего школьного возраста. Автор раскрывает понятие семьи и семейных ценностей, приводит примеры семейных традиций, понятные младшим школьникам, определяет роль семьи и школы в воспитании ценностей.

Ключевые слова: детство, младший школьный возраст, семья, семейные ценности, родители, школа, формирование.

Младший школьный возраст – это период положительных изменений в развитии личности ребенка. Детство – самое благоприятное время для формирования семейных ценностей. Именно в этот период личность наиболее открыта влияниям, а взгляды и впечатления, полученные в детстве, глубокие и запоминающиеся.

Известно, что все хорошее и плохое заложено в человеке с детства. Все нормы и правила поведения ребенок получает от родителей, бабушек, дедушек и других близких наставников. На их примерах он учится, перенимает опыт, поведение и отношение к другим. Поэтому необходимо воспитывать детей и прививать им правила поведения с самого раннего возраста [1].

Один из самых доступных способов сделать это естественно и непринужденно – традиции. В каждой семье традиции могут быть самыми разными, но они решают важную задачу – объединить и укрепить.

Приведу несколько примеров семейных традиций:

– общие чаепития. Полезно встречаться за одним столом один или несколько раз в месяц с большим кругом родственников. В комфортной обстановке можно обсуждать повседневные дела, интересные новости и отчитываться о своих достижениях. Эта традиция будет способствовать развитию таких ценностей, как уважение к старшим, любовь и доброта;

– совместные вечерние развлечения – настольные игры (лото или мафия). Вполне вероятно, что ребенок привнесет эту традицию и в свою собственную семью;

– экскурсии в ближайшие города, достопримечательности, музеи, парки, зоопарки;

– здоровый образ жизни тоже может стать традицией. В зависимости от времени года можно сходить в парк покататься на велосипеде, роликах, санках. Это приносит детям большое удовольствие и массу впечатлений, такие воспоминания остаются с ними надолго.

Отрадно отметить, что в последние годы учебные заведения также участвуют в процессе воспитания семейных традиций. В начальной школе проводят такие мероприятия:

– интеллектуальные субботники – для родителей и детей, где готовятся познавательные квесты на разные темы. Дети делятся на команды, выполняя задания с мамами и папами;

– совместные культурные программы – дети готовят небольшую концертную программу, играют спектакли, приглашают родителей участвовать в конкурсах.

Воспитание ценностного отношения к семье может осуществляться в коллективной, групповой и индивидуальной формах. Приоритетными методами воспитания у младших школьников ценностного отношения к семье являются метод примера, дискуссия, метод создания воспитательных ситуаций, организация разнообразной деятельности воспитанников на благо других.

Целесообразно провести комплекс диагностических методик, целью которых будет выявление уровня сформированности ценностного отношения к семье у детей младшего школьного возраста. К ним относятся методика определения эмоционального уровня самооценки, методика незаконченных предложений и сочинение «Моя семья», «Рисунок семьи».

Все это формирует у ребенка понимание роли семьи, ее важности и уникальности. Именно в близком окружении дети учатся правильно выражать свои чувства, проявлять уважение и ответственность за свои поступки [2].

Дети, родители и учителя совместно участвуют в выполнении важнейших задач, направленных на возрождение и укрепление социального института семьи, семейных ценностей и традиций как основы основ российского общества и государства.

Родители – первые воспитатели, они оказывают на детей самое сильное влияние. Известно, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий. Всем остальным предшествуют родители: затем воспитатель детского сада, учитель начальной школы и учителя-предметники. Право родителя на первенство заложено природой.

Новая философия взаимодействия семьи и школы основана на идее, что прежде всего родители несут ответственность за воспитание детей, а школа призвана помогать, поддерживать и направлять – быть центром духовного развития личности ученика. К сожалению, часто встречаются негативные моменты, свидетельствующие о недостаточной осведомленности или даже безответственности некоторых родителей в выполнении ими своих наставнических функций, неполном соблюдении всего комплекса обязанностей, которые имеют место и роль в воспитании.

Задача учителя в начальной школе – помочь младшим школьникам и их родителям понять и сформировать семейные ценности, организовать

воспитательную работу таким образом, чтобы родители и учителя двигались в одном направлении с целью воспитания духовно и нравственно развитого поколения. Формирование семейных ценностей в школе на основе гармоничного сочетания традиционных ориентиров, характерных для русской культуры – одна из приоритетных задач, стоящих сегодня перед государством и обществом.

Для выявления особенностей формирования традиционных семейных ценностей у младших школьников необходимо выявить содержание понятия «традиционные семейные ценности». Рассмотрим сначала характеристику термина «семья». Семья – исторически сложившаяся специфическая система отношений между супругами, родителями и детьми; небольшая группа, члены которой связаны браком или родством, совместной жизнью и взаимной моральной ответственностью, социальная необходимость которой определяется потребностью общества как физического и духовному воспроизводству населения и рабочей силы. Семья является источником и посредником передачи ребенку социального опыта, и прежде всего опыта эмоционально-деловых отношений между людьми. Семья была, есть и будет важнейшим институтом социализации ребенка [3].

Далее определим понятие ценностей. В научной литературе нет общепринятой и однозначной формулировки. Поэтому ценности для каждого человека, их своеобразное целое и отдельные элементы являются основой построения общей картины мира, личностного роста, выбора своих целей и смыслов, а также определяют развитие глубоко индивидуального «кодекса» правил жизни. Именно ценности, лежащие в основе нравственного облика каждого из нас на протяжении всей жизни, иногда являются почти бессознательными, но мощными ориентирами для всех судьбоносных решений.

Говоря с детьми о традиционных семейных ценностях, необходимо выявить основные базовые понятия, неразрывно связанные с процессом воспитания человека в семье: трудолюбие, честность, мужество, верность, доброта, правда, совесть, мера, любовь, вера. Создание семьи и воспитание ценностей – сложная задача, которая требует самоотверженности и тяжелой работы на протяжении многих лет. Именно в браке заложены такие качества, как верность своим идеалам, друзьям и семье, любовь, доброта и щедрость, ответственность и взаимопомощь, уважение не только к старшим, но и ко всем окружающим. Простые правила и мораль, сформированные в семье, затем передаются обществу. Они проявляются в поведении человека сначала в детском саду, затем в школе, институте, на работе и в общественных местах. Исконные ценности формируют человеческую культуру и делают общество более гуманным [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования отводит особую роль воспитанию семейных ценностей и так описывает «портрет выпускника начальной школы»: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом.

Обращение к пониманию опыта поколений в построении ценностного мировоззрения и твердой позиции в понимании того, что является нормой, послужит ориентиром для того, чтобы каждый человек обрел ощущение полноты и смысла жизни. А это, в свою очередь, принесет плоды как для развития общества в целом, так и для возникновения чувства удовлетворенности жизнью для каждого из нас.

Список литературы

1. Водяха Ю.Е. Психология младших школьников: учебное пособие / Ю.Е. Водяха, С.А. Водяха; Урал. ГСН пед. университет. – Екатеринбург: Урал. ГСН пед. университет, 2018 [Электронный ресурс] (дата обращения: 19.07.2020).
2. Биякова Е.А. Пути формирования семейных ценностей у детей младшего школьного возраста. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-semeinyh-tsennostey-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 20.07.2020).
3. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учеб. пособие для бакалавров / П.С. Гуревич. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 479 с.
4. Проект «Научи хорошему» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://whatisgood.ru/theory/tradicionnye-semejnye-cennosti-chto-stoit-za-etim-ponyatiem/> (дата обращения: 19.07.2020).

Дудковская Ирина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Куйбышевский филиал
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности применения проблемных методов обучения для развития познавательных УУД обучающихся при обучении информатике.

Ключевые слова: методы обучения, проблемные методы обучения, проблемная ситуация, развитие познавательных УУД.

Актуальность данного исследования заключается в острой необходимости улучшения современной дидактической системы за счёт мастерства педагога, что, в свою очередь, стимулирует рост интереса к проблемным методам обучения.

Проблемные методы обучения играют важную роль в формировании паритетного характера педагогического общения, которое не свойственно современной массовой школе. Кроме того, при реализации проблемных методов обучения решение поставленных задач подразумевает целый ряд видов деятельности, в которых может быть задействован учащийся. Наблюдение, разработка гипотез, эксперимент, подбор материала – лишь часть из них. Таким образом, учащийся получает набор навыков, необходимых для его будущей профессиональной деятельности.

Важность развития УУД у обучающихся, в свою очередь, тесно связана с достижением метапредметных результатов: школьники должны уметь принимать решения в различных жизненных ситуациях на основе полученных знаний в образовательном процессе.

Федеральный государственный образовательный стандарт, внедряемый в школьную жизнь с 2010 года, требует кардинального изменения

подхода к образованию в современных школах. Он направлен на создание необходимых условий для личностного развития учащихся, стимулируя тем самым инновационные аспекты деятельности педагогов [1; 2].

Основными требованиями к выпускникам сегодня являются мобильность, креативность, умение применять свои знания на практике, умение нестандартно мыслить. Начинать их подготовку необходимо на самых ранних этапах, используя наиболее продуктивные методы, среди которых выделяются проблемные методы обучения. Все это делает выбранную тему особенно актуальной. Сегодня использование приёмов и методов, которые формируют способность самостоятельно искать информацию, выдвигать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи, становится все более актуальным в образовательном процессе. Обучающийся может усвоить это не только на уроке, но и за его пределами.

Существуют различные подходы к определению методов обучения.

Толчком для развития творческого мышления у детей служит познавательный интерес, который формируется в результате выполнения проблемных задач. С.В. Кульневич и т. п. Лакоценина [3] считают, что только через преодоление трудностей, решение проблем, ребёнок может войти в мир знаний и творчества.

Основным мотивом изучения информатики является, конечно, интерес к компьютеру. Он завораживает школьников демонстрацией инновационных возможностей. Компьютер может быть другом и помощником, средством развлечения и общения с миром. В целом школьники всех классов любят посещать уроки информатики. Это также потому, что сам компьютер является стимулом для изучения этого предмета.

В результате обучения у обучающихся должны сформироваться: желание и способность к обучению, инициативность, независимость, способность сотрудничать в различных видах деятельности, иными словами, в процессе обучения должна сформироваться гармонично развитая личность. Важнейшим показателем полностью развитой личности является наличие высокого уровня умственной работоспособности.

Проблемное обучение способствует развитию у школьников интеллекта и мировоззрения. Основой этого вида обучения является личностно-деятельностный принцип организации учебного процесса, преобладание исследовательской и познавательной деятельности обучающихся. Особенностью обучения на основе проблем является то, что учитель должен направлять учащихся на поиск информации по новой теме и научить их анализировать свою деятельность.

Дидактическая основа проблемного обучения – проблемная ситуация.

Сама проблема опережает знания обучающихся, заставляет их искать и находить необходимую информацию, получать знания из разных источников информации. И эти знания часто являются междисциплинарными.

По степени проблемы существуют три основных уровня проблемных ситуаций:

- постановка задачи, в которой учитель создаёт проблему и находит решение;
- проблемная ситуация, в которой учитель создаёт проблему, и решение ищется совместно с учениками;
- творческое обучение, включающее активное участие обучающихся в постановке проблемы и поиске решения.

Проблемное обучение осуществляется с использованием систем задач проблемного обучения, которые учителя используют в процессе обучения. К сожалению, на практике часто бывает, что обучение в классе сопровождается значительными «пробелами». Создаётся проблемная ситуация, ставится образовательная задача, рассматриваются новые концепции, раскрывается значимость изучаемых понятий и явлений.

Проблемная ситуация имеет педагогическое значение только в том случае, если обучающийся способен различать известные и неизвестные факты и предлагать (самостоятельно или с помощью учителя) способы её решения.

Перед учителями сейчас стоит очень актуальная задача по построению образовательного процесса – развитие познавательных УУД, потому что очень важно привить ребёнку стремление к постоянному пополнению знаний через самообразование, чтобы помочь расширить кругозор школьников. Проблемное обучение мотивирует школьников самостоятельно искать информацию и активизирует мышление, то есть делает полученные знания не абстрактными, а значимыми для человека. Оно учит обучающихся самостоятельно видеть проблему, формулировать её и искать способы её решения.

Забота о создании, поддержании и развитии интереса к предмету, в процессе познания, является наиболее важной задачей для каждого учителя. Целью деятельности учителя является содействие осознанной и целенаправленной деятельности обучающегося. Слияние деятельности учителя и ученика, достижение ожидаемой цели с высоким результатом гарантирует улучшение образовательного процесса.

Решение проблемной задачи на уроке способствует развитию мотива познавательной деятельности обучающихся. Можно предоставить весь материал в готовой форме: представить правила, привести примеры, но есть другой путь: дать обучающимся возможность увидеть закономерность.

Развитие познавательных навыков на занятиях по информатике подразумевает, что обучающиеся приобретут такие навыки, как умение планировать, анализировать, рефлексировать, делать свои предположения, задавать вопросы, исследовать материалы, анализировать входные данные, планировать результаты и самостоятельно оценивать свою деятельность. Для того чтобы обучающийся сознательно впитывал всю глубину материала, и в то же время развивал необходимую познавательную деятельность, должен существовать определенный порядок умственных действий. Для этого деятельность обучающихся должна быть организована преподавателями на всех этапах обучения.

Обучающиеся в задаче сначала обсуждают то, что они уже знают. Затем попытаются понять, чего они не знают и что им нужно изучить, и чему научиться, чтобы решить проблему. В проблемной ситуации важно чётко сформулировать цели и ожидаемый конечный результат. Во время решения проблемы промежуточный результат, то есть результат каждого действия, также должен быть чётко представлен. Если промежуточный результат не совпадает с курсом на конечный результат, то цель деятельности на данном этапе должна быть пересмотрена. Если он не отклоняется от результата, общая цель корректируется и ожидается другой результат. Если корректировка общей цели неприемлема, действия в этом интервале признаются ошибочными и корректируются для первого этапа конечного результата. Для достижения этого необходимо научиться понимать цель выполнения того или иного задания и каких результатов они достигнут.

Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в том случае, если вышеуказанные правила будут приняты во внимание. Никакие проблемы и методы обучения не могут служить эффективным средством улучшения учебного процесса без признания типа управления в системе «ученик – учитель». Чтобы ученик мог осознанно и глубоко усвоить материал и в то же время сформировались необходимые методы познавательной деятельности, должна быть определенная последовательность умственных действий ученика. Для этого учитель должен организовывать деятельность ученика на всех этапах обучения.

Таким образом, важным и главным результатом образовательного процесса является развитие УУД, позволяющих решать важные жизненные задачи. Овладение познавательными УУД позволяет учащимся самостоятельно успешно усваивать новые знания и умения на основе формирования способности к обучению. А достичь этого можно при помощи правильного использования проблемных методов обучения.

Список литературы

1. Дудковская И.А. Применение средств когнитивной визуализации при обучении информатике / И.А. Дудковская // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8.2 (14). – С. 127–136.
2. Ижденева И.В. Особенности когнитивного обучения информатике, стимулирующие развитие познавательного интереса / И.В. Ижденева // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8.2 (14). – С. 223–235.
3. Кульневич С.В. Современный урок. Часть III: Проблемные уроки: научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д: Учитель, 2006. – 288 с.

Егорова Евгения Николаевна

методист

МБУ ДО «Центр внешкольной работы»
Аксубаевского муниципального района РТ
пгт. Аксубаево, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-86184

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

***Аннотация:** в статье рассматривается организация работы школьных музеев в Аксубаевском районе Республики Татарстан. На фоне попыток переписки исторических событий на Украине, странах ближнего и дальнего зарубежья остро стоит вопрос о сохранении исторической памяти нынешнего и будущих поколений нашей страны. Школьный музей становится отличной альтернативой обычному уроку истории, работа обучающихся в школьном музее носит исследовательский характер, развивает патриотизм, любовь к своей малой родине, своей стране.*

Ключевые слова: музей, школа, краеведение, воспитание, патриотизм, исследовательская деятельность, история, альтернатива уроку, малая родина.

К сожалению, на сегодняшний день положение России непростое. И как никогда перед нами встала опасность потери исторической памяти, и

поэтому краеведение приобретает особую роль. Создание школьных музеев можно назвать невероятным феноменом российской культуры, именно работа музея направлена на воспитание юных патриотов нашей страны. Об этом мы и поведем речь в нашей статье.

Музей – это не просто место для экскурсий, это место для работы, для установления связи между днём вчерашним, сегодняшним и завтрашним. Одна из главных особенностей краеведческой работы состоит в том, что она включает в себя элементы исследования. И руководитель музея, и учащиеся имеют возможность принять участие в поисково-исследовательской работе по изучению местной истории. Работа в муниципальном архиве, переписка с Российским государственным архивом древних актов, Национальным архивом Республики Татарстан, Центральным архивом Министерства обороны Российской Федерации, Центральным краеведческим музеем, встречи с интересными людьми, интервьюирование или анкетирование непосредственных участников и очевидцев событий – все эти формы сбора материала не только вырабатывают навыки исследовательской деятельности, но и воспитывают уважение к историческому факту, осознание собственной значимости, сопричастности к делам своего народа. Атмосфера постоянного поиска, радость собственного открытия, присущие исследовательскому методу, способствуют воспитанию творческой инициативы ребят, их самостоятельности.

Создание краеведческого музея в сельской школе – это заслуга учителей истории, педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Именно они, прожив в селе с богатой историей и традициями, решили, что будет несправедливо предать все забвению. Организация музея в сельской школе актуальна не только для школьников. Старшее поколение активно принимает участие в его жизни, охотно соглашается быть членами совета музея, делятся воспоминаниями, предметами старины, которые составляют основу наших музейных фондов.

Особенности работы школьного музея.

Главной задачей работы в школьном музее считаю сохранение исторической памяти у учащихся о своей малой родине, односельчанах, о выдающихся людях села, развитие и укрепление связей между поколениями, воспитание чувства ответственности, патриотизма и любви к Родине.

При организации работы школьников в музее ставим перед собой следующие цели [1]:

- воспитание у школьников патриотизма, бережного отношения к природному и культурному наследию родного края;
- организация работы по подготовке и участие в районном смотре школьных музеев;
- сохранение исторической памяти;
- приобщение учащихся к краеведческой и поисково-исследовательской деятельности.

Организация работы в школьном музее и её успешность.

На момент создания под музей в основном отводились уголки в кабинетах истории. Сегодня все музеи имеют отдельное помещение, стеллажи, шкафы, полки, соответствующее освещение. Собрано огромное количество экспонатов, которые делятся на основные и вспомогательные фонды.

Музеи ведут активную общественную жизнь: публикуют в печати собранный материал; информацию о деятельности музея; принимают

активное участие в районных мероприятиях; этнографических и литературных конкурсах, конференциях; организуют выставки, экскурсии, лекции. Данная работа помогает понять значимость исторического краеведения, оценивать свой труд, видеть его достоинства и недостатки, дальнейшую перспективу своей работы. А это, в свою очередь, создаёт мотивационную сферу для развития творческого потенциала учащихся, даёт стимул для дальнейшего развития. Школьными краеведческими музеями нашего района руководят люди, увлеченные своим делом, такие как Б.А. Захаров, педагог дополнительного образования, руководитель кружкового объединения «Краеведение», руководитель музея МБОУ «Староузеевская СОШ», С.В. Альметкина, педагог дополнительного образования, руководитель кружкового объединения «Краеведение», руководитель школьного музея МБОУ «Староильдеряковская СОШ», Р.А. Тагиров, педагог дополнительного образования, руководитель кружкового объединения «Краеведение», руководитель школьного музея МБОУ «Староибрайкинская СОШ», Т.Г. Удиярова, руководитель кружкового объединения «Край родной мой». Педагоги дополнительного образования туристско-краеведческой направленности ведут активную работу не только в районе, но и успешно представляют наш район в Республике Татарстан. Их подопечные занимают призовые места в различных республиканских конкурсах:

Таблица 1

Результативность участия республиканских конкурсах
(2019–2020 учебный год)

№ п/п	ФИО	Школа	Наименование конкурса	Итоги	Руководитель
1	П.Н.	МБОУ «Староузеевская СОШ»	«Моя семья в истории страны»	1 место	Б.А. Захаров
2	П.К.	МБОУ «Староильдеряковская СОШ»	«Моя семья в истории страны»	1 место	С.В. Альметкина
3	К.А.	МБОУ «Староильдеряковская СОШ»	«Моя семья в истории страны»	3 место	С.В. Альметкина
4	А.А.	МБОУ «Аксуб-аевская СОШ №3»	«Моя семья в истории страны»	Лауреат 3 степени	Т.Г. Удиярова
5	Х.А.	МБОУ «Аксуб-аевская СОШ №3»	«Моя семья в истории страны»	Лауреат 3 степени	Т.Г. Удиярова
6	К.А.	МБОУ «Староильдеряковская СОШ»	«Династии России»	Грамота за 3 место	С.В. Альметкина
7	Т.А.	МБОУ «Староузеевская СОШ»	Республиканский конкурс краеведческих работ «Ожерелье Татарстана»	1 место	Б.А. Захаров

В рамках военно-патриотического воспитания члены клуба «Ориент» имени С. Яковлева ежегодно принимают участие в раскопках в поселке Мясной Бор Нижегородской области, руководитель группы Е.А. Башкиров. Ребята привозят свои находки для военной экспозиции в музее.

В музеях постоянно проводятся экскурсии, учитывается интерес и возраст посетителей. Часто лекции и экскурсии проводит актив школьного музея. Музейные материалы постоянно используются на классных часах, на уроках, учащиеся непосредственно прикасаются к истории, это заставляет гордиться школой, в которой они учатся, ценить и беречь свою малую Родину, частицу большой страны.

В период подготовки к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне Республиканским советом общественной организации ветеранов Республики Татарстан проводился республиканский конкурс «Семейные фотохроники Великой Отечественной войны». Центр внешкольной работы организовал работу по проведению этого конкурса в Аксубаевском районе. Школьные музеи района активно подключились к сбору фотографий времен ВОВ и по итогам конкурса Центр внешкольной работы был награжден дипломом в номинации «Лучший электронный архив семейных фотографий времен Великой Отечественной войны». Следует указать, что основная заслуга в победе на этом конкурсе принадлежит руководителям и членам школьных музеев нашего района.

Сбор экспонатов, учёт и хранение фондов.

Данная работа планируется по темам, целенаправленна, отвечает требованиям, которые соответствуют поставленным задачам поисковой работы. Деятельность отдела организуется таким образом, чтобы было ясно, где будет проводиться сбор материалов, какие экспонаты предполагается собирать, кто будет собирать материал, в какое время будет происходить сбор. Одним из главных элементов сбора экспонатов является *запись воспоминаний. Увлеченные делом ребята собирают и соответствующим образом оформляют коллекции тематических альбомов: «Альбом воинской славы односельчан», «Краеведческий альбом», «История села», «История школы».* В любой коллекции есть экспонаты, представляющие настоящие настоящую историческую ценность.

Исследовательская деятельность [2].

Работа исследовательского отдела в школьном музее планируется индивидуально. Для руководителя выбор темы учеником не является приоритетным вопросом. Это личная инициатива ребенка. Главное, чтобы для него это стало потребностью. Важно поддержать интерес к теме, показать её значимость. В случае если работа требует специфических знаний, навыков, помогают в организации консультаций учителя-предметники с подбором литературы.

Если в ходе работы достигаются такие цели, как:

- реализация творческих способностей ученика;
- создание ситуации успеха для конкретного ребенка;
- в процессе работы над темой школьник развивает познавательные, мыслительные умения, навыки;

то она уже заслуживает особого внимания окружающих.

Занятия в музее – альтернатива уроку.

Занятие в музее стало альтернативой классическому уроку [2].

Традиционный урок организуется с целью получения учащимися знаний и умений по программе конкретного учебного предмета, а урок в музее – может быть организован с целью приобретения его участниками дополнительных знаний, как по определенным разделам программы, так и выходить по содержанию за рамки содержания конкретной учебной дисциплины. Музейный урок является ярким примером «красочной» иллюстрации исторических событий. На таких уроках детям не бывает скучно, учащиеся не сидят за партами, а познают музейный предмет, играя, соревнуясь друг с другом в сообразительности и находчивости: отгадывают загадки, расшифровывают ребусы, отправляются в путешествия во времени. Итогом музейных уроков как средства развития исследовательской деятельности учащихся являются подготовленные рефераты, творческие работы, исследовательские проекты, которые можно использовать в учебной, внеурочной деятельности.

Музей – это уникальное образовательное пространство с безграничными возможностями, применение которых позволит стать музею не только молчаливым хранителем прошлого, но и источником, развивающим у детей качества, необходимые для будущего.

Список литературы

1. Кудрявцева Е.Н. Педагогическое музееведение (из опыта работы по организации деятельности школьного музея) / Е.Н. Кудрявцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/551005/> (дата обращения: 19.06.2020).

2. Горькина В.И. Доклад на тему «Роль школьных музеев в формировании патриотического воспитания учащихся» / В.И. Горькина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-na-temu-rol-shkolnih-muzeev-v-formirovanii-patrioticheskogo-vospitaniya-uchaschihsya-2146552.html> (дата обращения: 19.06.2020).

Ёлгина Наталья Юрьевна

концертмейстер

МБУДО «Детская музыкальная школа №24»

г. Казань, Республика Татарстан

**ИГРА В АНСАМБЛЕ КАК НАИБОЛЕЕ
ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ
И ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ**

Аннотация: в статье рассмотрена роль педагога в формировании музыкального вкуса учащегося, потребности к творчеству, заинтересованности в работе. Обосновывается, что знакомство с музыкальным разнообразием – важный путь слухового развития и музыкального воспитания ученика, а профессиональный подбор репертуара – залог успешной работы в ансамблевой игре.

Ключевые слова: игра в ансамбле, музыкальное восприятие, взаимоотношения преподаватель – ученик, подбор репертуара, работа над жанром концерта.

С первых дней обучения ребёнок испытывает воздействие музыки. Под её влиянием складываются его музыкальные интересы, формируется

слух, память, ритмическое чувство, развивается потребность и воля к творчеству, приобретаются первые исполнительские навыки. В формировании творческой личности с первых же моментов огромную роль играет личность педагога. Именно он становится для ребёнка «проводником» в жизнь, открывающим в маленьком человечке импульсы вдохновения, чувство восторга по отношению ко всему прекрасному. Именно педагог должен поддерживать и развивать заинтересованность ученика в работе, трудолюбие, пробудить в ученике страсть к самообразованию, жажду познания, воспитывать ответственность. От чуткости и внимания педагога зависит то, каким вырастет его ученик. Настоящие педагоги, любя своё дело, умеют увлечь занятиями музыкой даже малоодарённых детей. Именно это помогает каждому ребёнку максимально развивать свои способности. Естественно, многое зависит от того, как сложатся взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому важно создать в классе дружелюбную творческую обстановку и общаться с учениками не только на «заданную тему», но и стараться как можно больше узнать о нём самом как о личности, о его интересах, переживаниях, мыслях.

Итак, тонкое и умное воспитание должно быть ведущим в педагогической практике. При этом нужно использовать как профессиональные, так и коллективные формы воспитания. Наиболее эффективными будут всевозможные виды ансамблевой игры – и детей друг с другом, и учителя с учеником, а также активное участие в концертах.

На всех этапах профессиональной подготовки важно правильно выбрать репертуар, особенно в начальный период, когда закладываются основы всей музыкальной будущности ученика, формируется эстетический вкус, музыкальное мышление. Очень важно, что, воспринимая музыкальную выразительность через призму знакомых понятий и знакомясь с помощью музыки с новыми явлениями, ребёнок осознаёт не только то, что музыка отражает широчайший круг жизненных явлений, но и расширяет свои представления о мире, учится наблюдательности.

Играя вместе с педагогом, ребёнок (сам ещё в недостаточной степени владеющий инструментом) имеет возможность слышать полноценное звучание рояля, участвуя в игре. Это хорошая возможность слышать и различать тембровые краски. Особенно важно на начальном этапе обучения дать ученику возможность понять и услышать, что музыка состоит не только из одной мелодии, которую в данный момент он может сыграть, но и из богатейших гармонических красок, полифонических соединений голосов, различных ритмов. Это всё то, что на начальном этапе недоступно ученику, но знакомить и приучать к музыкальному многообразию нужно с самого начала, с самого первого знакомства с инструментом.

Большое значение будет иметь качественное исполнение педагогом своей партии, а также частое проигрывание произведения в ансамбле, конечно же, не упуская из виду тщательного разучивания сольной партии с учеником. Играя вместе, следует не выпускать отдельные оркестровые проигрыши, оставляя их «на потом», а дать ученику возможность привыкнуть к звучанию произведения в целом. Для этого, разумеется, педагог должен постоянно повышать свой профессиональный уровень, чтобы показ был достойным подражания.

Для ансамблевых занятий с начинающими хорошо подойдёт сборник Милича «Маленькому пианисту», состоящий из нескольких разделов, в

каждом из которых предлагаются пьесы для совместного проигрывания в порядке возрастающей трудности. Сначала ребёнок вслушивается в звучание нового для него гармонического фона в партии педагога, в выразительно-изобразительные краски сопровождения. Далее внимание ученика направляется на слушание элементов полифонии («Кошечка»), ритма («Скок, скок, поскок»). Ансамбли последних разделов обогащают музыкальные представления ученика яркими ладогармоническими звучаниями («Я – коза ярая»), образным характером жанровых зарисовок («Камаринская», «На мосточке»).

Также содержат в себе ансамблевые номера такие сборники, как «Учебный репертуар ДМШ» под редакцией Милича и «Юный пианист» – редакция Ройзмана и Натансона, где ставятся музыкально-исполнительские задачи и ученика знакомят с народным песенным творчеством, национальными танцами, а также с произведениями русских и западноевропейских классиков. Авторы представляют здесь свой собственный путь слухового развития и музыкального воспитания ученика: от интонаций народной музыки, интонаций сегодняшнего дня, как наиболее близких ребёнку и понятных – к основам музыкального языка и содержанию классических произведений.

Совместному музицированию посвящён один из разделов сборника «Маленький пианист» Соколова, где партия ученика, основанная на одном или двух звуках, включается в развитую фортепианную ткань партии учителя. Музыка этих пьес связана с известными мотивами-радиосигналами, позывными, популярными мелодиями. Это оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребёнка, давая ему ощущение участия в «настоящей» музыке, которая намного богаче и выразительнее тех одноголосных попевок, на которых ребёнок знакомится с инструментом. Эта форма игры способствует психологически более лёгкому приобщению к фортепиано.

Таким образом, главной задачей ансамблевой игры на начальном этапе обучения является разностороннее, красочное и увлекательное знакомство как с инструментом, так и с огромным миром музыки. Цель педагога – увлечь, заинтересовать, заставить услышать музыку раньше, чем ребёнок начнёт её играть.

Следующим шагом в освоении инструмента и ансамблевой игры на нём является изучение более сложной формы музыкальных произведений – концерта. Если примеры и методические пособия, приведённые выше пригодны для самых маленьких исполнителей, как произведения небольшие по форме и несложные технически, то концерт требует и определённых пианистических навыков и более широкого охвата мысли. На концерте можно очень хорошо «подвинуть» ученика как в техническом, так и в музыкальном отношении. Игра вдвоём очень увлекает ребёнка, что заставляет его гораздо лучше мобилизовать свои силы. «Без энтузиазма в искусстве не создаётся ничего настоящего» (Р. Шуман).

Для первого знакомства маленького пианиста с фортепианным концертом можно порекомендовать второй концерт Берковича до мажор как жанрово-яркий, красивый по мелодике, образный, несложный по форме. Концерт примечателен тем, что имеет фольклорную основу. Главные партии всех трёх частей – народные украинские песни, которые хорошо

ложатся на слух, напевны и легко запоминаются, а также имеют доступное для ученика второго – третьего класса фортепианное изложение.

Главная сложность на данном этапе обучения – охватить классическую трёхчастную форму в целом. Если ученик будет играть весь концерт целиком (чаще играют либо первую, либо вторую и третью части), то от него потребуются усидчивость, терпение, огромное усилие воли, концентрация внимания, настойчивость в достижении цели. Поэтому урок должен быть тщательно продуман и разнообразен.

Приступая к работе над концертом, следует исходить от общего к частному и наоборот. От общей музыкальной окраски произведения, образов, характера тем, формы части целиком, структуры периода – к фразировке, агогическим особенностям, к средствам выразительности и способу наилучшего исполнения (всё, вплоть до тщательно продуманной аппликатуры и прослушивания всех пауз). И уже после того, как все детали будут выучены, вновь вернуться к проблеме художественного замысла. В сознании ребёнка должна зафиксироваться ассоциация учёбы игре на инструменте с яркой, красивой интересной музыкой, для чего следует на любом этапе работы возвращаться к совместной игре и показу. Играя в ансамбле с педагогом, ученик будет прислушиваться и обращать внимание на исполнение второй партии – естественно, что её исполнение должно быть безукоризненно во всех отношениях.

Ансамблевая игра активизирует музыкальное развитие учащегося, расширяет восприятие музыкальных образов, элементов музыкальной речи, средств исполнительской выразительности. Развивается темброво-регистровый слух, внимание, так как ученик должен следить не только за своей партией, но и за партией второго фортепиано. Приобретаются навыки совместного музицирования. Игра в дуэте с педагогом подготовит ученика к участию в ансамблях различного рода: и с другими инструментами, и с вокалистами, и, может быть, даже с оркестром.

Важно научить ребёнка находиться в обществе, чувствуя себя в нём легко и удобно. Жить в согласии с людьми и с собой. Не игнорировать мнения других, имея при этом свою точку зрения. Выступать одновременно и в роли солиста, и в роли подчинённого (ты не всегда главный).

Таким образом, игра в ансамбле развивает не только музыкальные способности ученика, но также и человеческие качества, необходимые в общении с людьми. Учась музыке – мы учимся жизни, и педагог здесь выступает в роли высшего музыкального и духовного наставника.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 94 с.
2. Газарян С. В мире музыкальных инструментов / С. Газарян. – М.: Просвещение, 1986. – 87 с.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 256 с., нот. ил.

Салозуб Татьяна Александровна

заместитель директора, учитель

МКОУ «Школа №12»

г. Пласт, Челябинская область

Антропова Галина Александровна

канд. фармацевт. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

DOI 10.31483/r-86108

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема применения тестовых заданий для контроля знаний обучающихся, практические рекомендации по разработке тестовых заданий. Существующая модель образования ориентирует обучающихся на самостоятельность, мобильность, получение конкурентоспособной профессии. Приобретение необходимых компетенций, от школы до университета, сопровождается педагогической подготовкой обучающихся с постоянным контролем обучения. На всех этапах обучения применяется тестированный контроль знаний, важным становится правильное составление и применение тестовых заданий как средства оценки качества знаний обучающихся.*

***Ключевые слова:** тестовые задания, задания с выбором варианта ответа, ошибки при составлении тестов, обучающиеся, компетенции, оценка качества знаний.*

Важнейшая и актуальная задача педагогического процесса состоит в обеспечении достаточно надежной и эффективной методики контроля учебной деятельности обучающихся.

Педагогический контроль должен присутствовать в процессе деятельности учащихся, самого преподавателя и при взаимодействии педагога и обучающихся для того, чтобы оценить уровень исходных знаний (диагностика), полученных навыков и умений (констатация), возможности дальнейшего совершенствования профессиональных компетенций (прогноз).

Наблюдающаяся тенденция к уменьшению часов аудиторных занятий приводит к поиску и применению продуктивных и быстрых способов оценки полученных знаний и навыков, а также самостоятельной работы обучающихся.

Наряду с традиционно используемыми контролирующими приемами, дополнительным средством такого контроля служат и тестовые задания, т. е. стандартизированные задания специфической формы возрастающей трудности, по результатам выполнения которых выносится суждение о степени усвоения материала, позволяющие качественно оценить структуру знаний и измерить их уровень. Применение тестированного контроля позволяет понизить затраты учебного времени на достижение конечной цели. Применение тестовых заданий различного уровня сложности

ти используется с целью дидактического диагностирования, как способа своевременного анализа и оценивания процесса обучения.

Как известно, применяются следующие виды контроля знаний: предварительный, текущий и итоговый [2], в связи с этим актуальным является решение вопроса о выборе способа контроля.

Применение контроля в тестовой форме позволяет объективно оценить знания, применить современные технологии, сформировать проведение самостоятельной работы обучающихся как важной формы организации учебного процесса [1]. В настоящее время современная модель образования направлена на постоянное получение образования в течение всей жизни человека, важным становится совершенствование самостоятельной постоянной учебной деятельности обучающихся, чему, по мнению ряда авторов, способствует применение тестов [5]. Применяется тестированный контроль на всех уровнях образования: от школы до университета.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении отношения обучающихся к применению тестовых заданий и определении путей улучшения качества тестовых заданий.

Для решения поставленных задач применены методы теоретического анализа научно-методической литературы по проблеме исследования, педагогическое моделирование, анкетирование. Было проведено эмпирическое исследование уровня сформированного отношения к применению тестирования у школьников. Исследование проходило на базе МКОУ «Школа №12» г. Пласта Челябинской области. В школе обучаются ученики 17 классов, из которых 6 классов – учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, школа является пунктом проведения государственного выпускного экзамена (ГВЭ) для детей с ограниченными возможностями здоровья 9 и 11 классов в облегченной форме (только русский язык и математика).

В анкетировании приняли участие 95 учеников 5–7 классов, из них 42 – девочки; 46 учащихся 8–9 классов (девочки – 50%) и 18 учеников 10–11 классов (10 девочек). В рамках данного исследования было изучено отношение учащихся школы к применению тестовых заданий по различным предметам.

Как показывают результаты полученных ответов (рисунок 1), отношение учеников к применению тестовых заданий заметно меняется при переходе их в старшие классы.

По мнению некоторых учащихся, тестовые задания должны быть только по предметам, по которым впоследствии проходит экзамен ЕГЭ, в остальных случаях проведение тестирования отвлекает учащегося «от изучения предметов, которые нужны ему для поступления и освоения будущей профессии».

Одной из причин нежелания обучающихся работать над тестами может быть не всегда качественное составление тестовых заданий, некорректные формулировки и другие ошибки составления вопросов. На некачественно составленные задания сложно дать правильный ответ, что снижает мотивацию учащихся к этому виду контроля знаний, который направлен на стимулирование учащихся к получению более высоких оценок, следовательно, к поиску новой информации, развитию мышления. Часто тестовые задания запоминаются обучающимися механически, и при небольшой переформулировке текста задания учащиеся «не узнают» их.

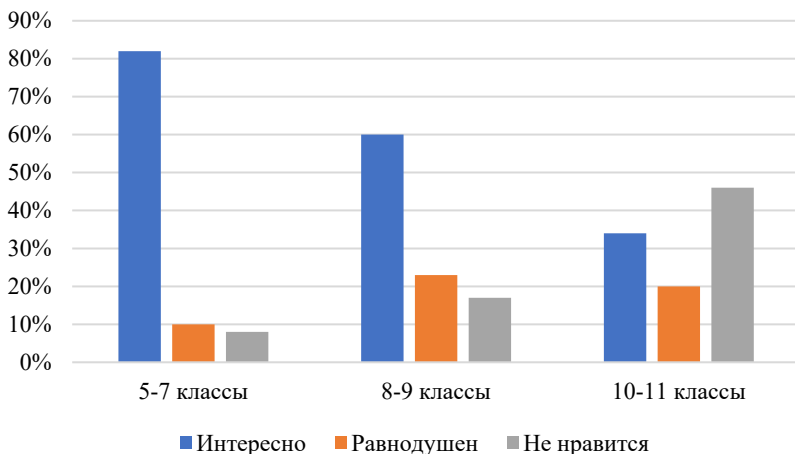


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов анкетирования учеников по их отношению к применению тестированного контроля по различным предметам

Создание качественных, эффективных, корректных тестовых заданий является трудоемким и затратным процессом. Составитель должен знать основы педагогической теории измерений, правила проектирования, разработки тестовых заданий, грамотно подбирать ответы-дистракторы (отвлекающий, неправильный, но правдоподобный ответ).

Принципы составления и классификация тестовых заданий описаны в различных пособиях [1; 4; 6].

При составлении комплекса тестированного контроля важно избежать ряда ошибок общего и частного характера.

Ошибки, возможные при разработке тестированного контроля:

– *общие характеристики*: очень легкий или слишком сложный тест, недостаточное количество вопросов, использование в тесте несуществующих законов и понятий, чрезмерное количество видов профессиональной деятельности в одном тесте, рассогласование дистракторов с условием задания по смыслу;

– *особенности вопросов*: некорректные, двусмысленные вопросы, возможность случайного угадывания, повторяющиеся слова в вариантах ответа, слишком длинный или очень короткий вариант ответа, неоднозначность восприятия вопроса, отсутствие грамматической согласованности с основной частью вопроса; использование неопределенных, неточных терминов, слов (важно для, обычно, может, возможно, часто, но только не);

– *эффективность теста*: несоответствие ряда вопросов заданной теме, учебной (рабочей) программе, неадекватное отражение фактического материала учебной программы, вопросы теста не способствуют выявлению заявленных навыков и умений;

– *результаты тестирования*: малое количество разных вариантов тестовых заданий, отсутствие или недостаточно полно сформулированная инструкция по проведению тестирования, по выполнению, а также проверке заданий.

В настоящее время применяется проблемно-ориентированное обучение как метод преподавания многих разделов фундаментальных и прикладных дисциплин. Такой подход способствует стимуляции обучающихся к изучению базисных наук с профессиональной точки зрения.

Так, в медицинской и фармацевтической практике для подготовки качественных тестов при использовании кластеров профессионального (клинического) случая чаще всего лучше использовать «командный подход» из нескольких преподавателей [6], применительно к проблемам стандартизации лекарственных средств и составлению экзаменационных заданий для итоговой аттестации необходима команда, состоящая из преподавателей, ведущих занятия по фармацевтической химии, управлению и экономике фармации, фармацевтической технологии, фармакогнозии, а также других представителей, например, преподавателей русского, латинского или английского языка, для уточнения использования терминологии.

Для решения этой проблемы возможно использовать составление вопросов множественного выбора (multiple choice questions, MCQs), которые оценивают умение студентов интерпретировать данные, принимать решения при необходимости оценки большого объема учебного материала в сжатые сроки [6].

Изучено мнение студентов 4–5 курсов, будущих провизоров, о необходимости и важности применения тестируемого контроля в практике обучения в университете.

На вопрос «Назовите наиболее объективный способ проверки знаний» от респондентов (52 студента, 23% – мужчины) получены ответы, представленные на рисунке 2. При этом наиболее объективными способами проверки знаний студентам представляется устный опрос преподавателем либо тестирование с обоснованием ответа. Студентами выражено мнение о возможности угадывания правильного ответа в тестовых заданиях, а в случае устного ответа или письменного ответа на открытые вопросы возможно более объективно оценить знания обучающихся.



Рис. 2. Выбор наиболее объективного способа проверки знаний студентами

Дополнительно опрошены иностранные студенты, по мнению которых, проведение тестированного контроля может заменить различные другие виды контроля, так считают 47% опрошенных. Также 41% иностранных студентов считают, что половина всех видов контроля должна быть в виде тестовых заданий, 9% согласны дополнительно оставить письменный контроль, 3% – не смогли определиться. Вероятно, такой выбор связан с тем, что при недостаточном владении русским языком, на котором проводится контроль знаний, использование тестовых заданий облегчает иностранным студентам получение положительных оценок.

Возможность широкого применения тестовых технологий должна сопровождаться ответственным отношением разработчиков тестов к составлению банка вопросов. Разработка и применение профессиональных (клинических) ситуаций (case studies) соответствует мировым тенденциям направленности учебного процесса подготовки специалистов, способствует овладению практическими навыками деятельности по оказанию фармацевтической помощи. К каждой конкретной ситуационной задаче предлагается серия заданий в тестовой форме, используемых и для самоконтроля знаний, и для оперативного и эффективного контроля усвоения темы обучающимися.

Для вариативности содержания различных ситуаций применяется так называемая фасетная технология [3; 6], позволяющая путем замены одного (нескольких) слов (фрагментов) в базовом задании, переработать тестовое задание в другое, похожее по содержанию и трудности. При этом появляется возможность создать варианты педагогического теста, имеющие одинаковые характеристики, что повышает объективность оценки при проведении тестирования большого количества обучающихся.

Для качественного составления тестированного контроля выбираются узловые моменты содержания темы, формулируются задания с соблюдением формы составления [1]. Каждое задание, входящее в тестированный контроль, должно иметь известную долю трудности. Мера трудности заданий определяется путем деления числа неправильных ответов на число студентов. Тестовые задания должны располагаться с возрастанием трудности. При составлении заданий соблюдается важное требование – предметная чистота, т.е. задание должно относиться только, например, к фармацевтической химии. Формулировки заданий должны быть краткими, предлагаемые ответы правдоподобными, корректными; задания должны коррелировать между собой. Качественно составленный тестированный контроль позволяет прогнозировать знания и баллы, а также подкрепить обучение эмоционально, в результате успешного выполнения теста у студента появляется чувство удовлетворенности учением. Завершение работы над тестами – это проверка надежности, валидности и объективности тестированного контроля.

Итак, используя тестированный контроль в практической работе, следует иметь в виду, что его эффективность и значимость напрямую зависят от качества составления тестовых заданий. Для проверки при помощи тестирования умения рассуждать, логически мыслить – особенно внимательно нужно отнестись к качеству составления заданий.

Функциональная нагрузка тестовых заданий возрастает от контролирующей функции до обучающей в том случае, если работа над тестами заставляет обучаемых не только воспроизводить информацию, но и активно перерабатывать, обобщать ее, стимулирует их логическое мышление.

Таким образом, учебный процесс дает высокие и качественные результаты, если при его планировании, организации и регулировании в полной

мере используются различные приемы контроля знаний обучающихся и одним из современных методов оценки деятельности являются тесты контроля учебных достижений.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Применение образовательных технологий и педагогических измерений для модернизации образования / В.С. Аванесов // Инновационные технологии в высшей школе. – 2015. – №1. – С. 63–88.
2. Денисенко С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов / С.И. Денисенко // Инновации в образовании. – 2001. – №3. – С. 84–94.
3. Ерофеев А.А. Использование параллельных и фасетных заданий в системе дистанционного обучения Moodle / А.А. Ерофеев, О.А. Сычев // Открытое образование. – 2013. – №3. – С. 42–46.
4. Звонников В.И. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентный подход): учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2012. – 280 с.
5. Лопатников П.С. Тесты учебной деятельности как основа управления самостоятельной учебной деятельностью обучающихся / П.С. Лопатников, Н.А. Сеногноева // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы III Международной научно-практической конференции / ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург, 2020. – С. 288–292.
6. Case S.M., Swanson D.B. Constructing Written Test Questions for the Basic and Clinical Sciences, 4th edition (revised), National Board of Medical Examiners, 2016. URL: <https://www.bumc.bu.edu/busm/files/2018/10/NBME-Constructing-Written-Test-Questions.pdf>

Селиверстова Елена Николаевна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»
г. Владимир, Владимирская область

DOI 10.31483/r-86045

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

Аннотация: статья посвящена осмыслению образовательного потенциала технологии проектного обучения. На основе анализа педагогической практики и современных теоретических предположений конкретизируется понимание возможностей проектного обучения в условиях реализации ФГОС. Подчеркивается мысль о недостаточности традиционного подхода к организации проектного обучения с ориентацией только на формирование готовности школьников к применению полученных знаний в жизни, развитию их интереса и творческой активности. Внимание сосредоточено на обосновании идеи о том, что инновационная стратегия организации проектного обучения обусловлена его направленностью на развитие проектной культуры школьников.

Ключевые слова: технология проектного обучения, проектные умения, проектная культура, традиции проектного обучения, инновационная направленность проектного обучения.

Вопрос о необходимости использования в современном образовательном процессе школы технологии проектного обучения сегодня уже вряд

ли может встречать какие-либо серьезные возражения. Совершенно очевидно, что реализация целевых установок ФГОС, связанных с необходимостью трансформации учебного процесса на началах деятельностного подхода, предполагает принципиальное обновление технологического обеспечения обучения. В этом отношении проектная технология как нельзя лучше вписывается в этот обновленный формат, поскольку она ориентирована на усиление субъектно-деятельностных и субъектно-личностных начал обучающихся, на повышение их уровня осознанности не только в отношении полученного итогового результата, но в существенной мере в аспекте самого процесса его получения. Поэтому вполне заслуженно метод проектов нашел признание среди учителей-практиков, которые справедливо отмечают его безусловные преимущества и фиксируют новые достижения, свидетельствующие о повышении качества образования.

Вместе с тем не является секретом и то, что такое позитивное отношение педагогов к проектному обучению находится в резком противоречии с отношением к нему родителей, да и зачастую самих обучающихся. Как правило, родители, выдвигая аргументы «против», обращают внимание на существенное увеличение учебной нагрузки на детей, на чрезмерную сложность, а порой и фактическую непосильность проектов для большинства школьников, на полную беспомощность детей при выполнении проектов в условиях домашней работы, что требует обязательного вмешательства родителей, а порой и их абсолютно автономной от детей деятельности по выполнению проекта. Мы полагаем, что все эти и многие другие результаты наблюдений за практикой проектного обучения достаточно красноречиво свидетельствуют о наличии значительных просчетов в использовании технологии проектного обучения, в результате чего она не достигает планируемого повышения качества школьного образования.

Прежде всего, опасность малопродуктивного использования рассматриваемой технологии обусловлена, на наш взгляд, недостаточно глубоким уяснением ее образовательного потенциала, слишком внешним пониманием смысла и значения проектной деятельности для современного образования. По мнению исследователей [7], проектная деятельность представляет собой особую деятельность, имеющую начало и конец во времени, направленную на достижение заранее предполагаемого результата, создание определенного нового продукта с ориентацией на обозначенные сроки и требования к его качеству. Важно подчеркнуть, что в условиях обучения проектная деятельность школьников является, по своей сути, учебной деятельностью [5], участие в которой ставит обучающегося перед необходимостью синтезировать приобретенные знания по различным учебным предметам и осознанно использовать их для создания какого-то творческого продукта, наполненного для него практическим смыслом. В проектной деятельности обучающиеся при непосредственной поддержке учителя сами ставят конкретные задачи, а также отбирают внутренние и внешние ресурсы, разрабатывая стратегию и тактику для достижения желаемых результатов. Эта деятельность имеет выраженную личностно-ориентированную направленность. Она определяет субъектную позицию обучающегося в познании, поскольку, участвуя в ней, школьник начинает осознавать себя, свои идеалы, потребности и интересы и на этой основе вырабатывать определенную программу действий, сознательно занимать определенную позицию.

Вместе с тем в практике образования зачастую складывается ситуация, когда организуемая учителем активность обучающихся, расцениваемая им как проектная, на самом же деле таковой не оказывается. В частности, нам так хорошо знакомы примеры, когда усилия учащихся сводятся к получению информации по заданной учителем теме проекта и к подготовке выступления (презентации), причем, как правило, путем использования интернет-ресурсов, скачивания готового продукта и недостаточно осознанного заучивания содержания доклада. В лучшем случае учитель дает школьникам творческое задание (разработать варианты учебных заданий, отвечающие заданным требованиям; сочинить эссе на заданную тему; составить семейное генеалогическое древо; написать историю семьи; ответить на какой-то проблемный вопрос, требующий пополнения знаний, и т. п.), дети его выполняют, получая какой-то продукт, который и выступает в качестве показателя успешной реализации проектной технологии. Нельзя не видеть, что в таком понимании проекты превращаются в реферативные или творческие работы, выполнение которых обеспечивает формирование и совершенствование лишь познавательных умений школьников. Вместе с тем очевидно, что в таком варианте включение школьников в проектную деятельность не решает своей основной задачи, обуславливающей ее инновационный образовательный потенциал, – формирование метапредметных умений обучающихся. Как видим, укоренившееся в современной школьной практике понимание специфики проектной деятельности обучающихся как направленности на получение проектного результата, который обеспечивает решение прикладной задачи и воплощается в виде конкретного продукта, зачастую создает серьезные преграды в постижении ее истинного образовательного предназначения. Не случайно поэтому сегодня все чаще звучат идеи о том, что приобретение школьниками новых для себя знаний в ходе работы над проектом выступает не основным, а сугубо побочным продуктом деятельности [1; 3; 6 и др.]. Подчеркнем, что все-таки приоритетной задачей, ради которой проектная технология рассматривается как способ инновационного обновления современного образования и повышения его качества, выступает именно нацеленность на метапредметный результат, а именно формирование у обучающихся опыта проектной деятельности с присущими ему структурными и качественными характеристиками: мотивами, целевыми установками и соответствующим комплексом умений, необходимым для осуществления проектирования как особого вида деятельности «в системе заказчик – исполнитель – потребитель образовательного продукта» [2].

При использовании технологии проектного обучения важно помнить о том, что продукт проектной деятельности – это всего лишь средство, поскольку главным результатом проектирования являются те позитивные изменения, которые происходят с учеником-проектировщиком: у него постепенно вырабатывается и мотивационная и инструментальная готовность к деятельности по осуществлению изменений в окружающей среде, вырабатывается склонность к проявлению инициативы, приобретает опыт принятия самостоятельных решений. В этом отношении нельзя путать продукт проекта и его результат. Продуктом вполне может быть конкретное изделие – макет, настольная игра, текст критической заметки, откорректированное под интересы обучающихся расписание занятий и пр., что, как правило, характерно для проектной деятельности, проходящей во

внеурочном формате. На проектных уроках продукт обычно имеет вид решения какой-то значимой для обучающихся проблемы, сформулированной самими школьниками. Однако, в отличие от проблемных уроков, на которых учебная проблема преимущественно формулируется в познавательных категориях «кто», «что», «почему» («в чем причина») и т. п. и подразумевает постановку цели как узнавание, открытие чего-то нового, на проектном уроке ее формулировка должна иметь конструктивно-инструментальные характеристики, начинаться со слова «как» и в качестве цели предполагать разработку программы действий для получения значимого для обучающихся нового творческого продукта. В отличие от продукта, результат проекта оценивается тем, достигнута ли его цель или нет, на что крайне важно обращать внимание обучающихся. Именно осознанное достижение сформулированной цели проекта обуславливает продуктивность его образовательного влияния, связанного с формированием и совершенствованием метапредметной составляющей приобретенного опыта, основу которой составляют проектные умения. По мнению Д.В. Макаровой [4], проектные умения школьников представляют собой последовательность практических действий по планированию, организации, созданию и презентации субъективно нового продукта.

Таким образом, наблюдаемая сегодня трансформация представлений о сущности образовательного потенциала проектной технологии в процессе перехода от понимания ее возможностей как инструмента формирования готовности обучающихся к применению полученных знаний в практической жизни, развития их интереса и творческой активности к осмыслению ее как инструмента развития особой способности обучающихся – проектной культуры, которая проявляется в потребности, желании и умении совершенствовать окружающую среду, развивая свой личностный потенциал, определяет вектор движения образовательного процесса от традиционного способа использования проектной технологии к применению ее, основываясь на приоритетах инновационного образования.

Список литературы

1. Макарова Д.В. Развитие проектных умений учащихся на занятиях по физике [Текст] / Д.В. Макарова: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Макарова. – СПб., 2005. – 218 с.
2. Тондл Л. Методологические аспекты системного проектирования [Текст] / Л. Тондл, И. Пейша // Вопросы философии. – 1982. – №10. – С. 87–96.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Текст] / Н.В. Матяш. – 2-е изд., доп. / Н.В. Матяш. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
4. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
5. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании [Текст] / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2011. – №8. – С. 130–136.
6. Верховых И.В. Проблемы организации проектной деятельности в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС [Текст] / И.В. Верховых, Н.П. Шитякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №6. – С. 53–67.
7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

Степанова Майя Александровна

научный сотрудник

БУ «Национальный музей Республики Карелия»

г. Петрозаводск, Республика Карелия

ВЫЕЗДНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ И ШКОЛЫ

Аннотация: в статье обоснована целесообразность реализации выездных занятий с младшими школьниками на основе фондов Национального музея Республики Карелия. Выездные занятия рассмотрены как одна из форм сотрудничества музея со школами. Представлены содержание и особенности методики проведения занятий, посвященных природе Карелии. Выявлены преимущества и ограничения выездных занятий.

Ключевые слова: музейная педагогика, формы музейной деятельности, выездные занятия.

Музеи – это учреждения культуры, осуществляющие сбор, научное исследование и хранение памятников культуры и искусства. Они призваны организовывать и координировать деятельность людей по сохранению знаний и их передаче. Одним из основных направлений в деятельности музеев на современном этапе является культурно-образовательная деятельность, в ходе которой реализуется воспитательная и образовательная функции. Для реализации образовательной деятельности в музее осуществляется дифференцированная работа с различными категориями посетителей, но особое внимание уделяется работе с тремя возрастными группами, среди которых дошкольники и ученики начальной школы, подростки, старшеклассники и студенты. На сегодняшний день существует огромное разнообразие форм культурно-образовательной деятельности, направленных на работу с музейной аудиторией, но все они базируются на таких формах, как экскурсия, лекция, консультация. В настоящее время используются научные чтения (конференции, семинары), конкурсы (олимпиады, викторины), встречи с интересными людьми, концерты, музейные праздники и игры. Наиболее эффективными и востребованными на сегодняшний день в музее являются интерактивные формы обучения. К интерактивным формам обучения в музее относятся интерактивные экскурсии, музейные уроки (выездные занятия), мастер-классы и музейные праздники.

Национальный музей Республики Карелия (ранее краеведческий музей) возник в 70-х годах XIX столетия как Олонецкий естественно-промышленный и историко-этнографический музей. С момента основания в фонды музея передавались разнообразные предметы и памятники природы, истории и культуры. Коллекция природных экспонатов: минералов, окаменелостей, чучел животных, гербариев собиралась постепенно, является частью музейного фонда. Экспозиция «Природа Карелии» существует как отдельная выставка и часть общей экспозиции музея.

Обновленная экспозиция «Природа Карелии» (куратор – автор статьи) существует с 2015 года, размещена в трех залах. Выставка популярна и

посещается разными возрастными группами, начиная с младшего дошкольного возраста (до 15000 посетителей за год). Несмотря на возможность проведения экскурсий с разными возрастными категориями посетителей экспозиции, особой популярностью она пользуется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Дети данных возрастных групп проявляют повышенный интерес к природным объектам, поэтому именно в этом возрасте активно формируется бережное отношение к природе, как к основной экологической ценности.

Первый зал – при входе в экспозицию – с рельефной картой Онежского озера. В нем расположились мультимедийный моноблок, витрина для рыб, место для небольших временных выставок с фотографиями животных в природе, стол для игровых пособий.

Второй и третий залы – это основная экспозиция, отражающая типичные для территории Республики Карелия экосистемы. Основное оборудование залов представляет собой две нестандартные закрытые витрины (диорамы) для экспозиций «Животные леса», «Обитатели Белого моря» сложной формы высотой до потолка, внутри которых располагаются экспонаты. Для усиления естественности впечатления выполнены фотографии на задние стены, художественное разноуровневое покрытие пола и его покраска. Имеется система освещения предметов в больших витринах (подсвечивание отдельных групп предметов), установка информационных моноблоков рядом с ними. Diorамы дополнены выдвижными стендами с информацией. Зал «Карельский лес» дополнен магнитной доской для информационных выставок и выдвижными полками для игровых пособий, отдельных экспонатов для занятий и т. д. Всего в экспозиции представлено около 250 экспонатов естественнонаучного фонда музея.

Все 3 зала снабжены киосками с мультимедийными программами. В программах предложены фотографии представителей флоры и фауны Карелии, небольшие видеофрагменты (до 1 мин) демонстрирующие зверей и птиц в природе, аудио значок с их голосами, развивающие игры. С учетом интересов и возможностей маленьких посетителей специально изготовлены игровые пособия: деревянные клювы птиц, гипсовые слепки следов зверей и птиц (в натуральную величину), деревянные яйца птиц, ламинированные картинки животных, их следов и ног.

Основная экспозиция несколько раз в год дополняется мини-выставками предметов из фондов: «Скворец – весны певец», «Пингвин и гагарка. Не пара?», «Куница – красивая и опасная», «Про мышиную семью и про всю ее родню», «Ходим, плаваем, летаем. Жук-плавунец и его компания», «Пассажиры зеленой карусели», «Удивительный мир шестиногих», «Хищные птицы. Ястребы», «Бекас – птица, поющая хвостом.» и др. Такие мини-выставки дополняют и обновляют основную экспозицию и привлекают посетителей.

Классической формой работы музея являются экскурсии. Однако обзорные экскурсии содержат большой объем информации, который основными посетителями природной экспозиции (дошкольниками и младшими школьниками) воспринимается сложно. Они способны вызвать первоначальный интерес к музейным экспонатам. Воспитание экологической культуры формируется при систематическом посещении экспозиции и постепенном восприятии небольших тем. Поэтому на основе музейных

экспонатов (в экспозиции «Природа Карелии» и фондовых) ведутся не только обзорные экскурсии, но и тематические занятия.

Тематические занятия активно посещаются близко расположенными к экспозиции школами, садами и учреждениями с собственным транспортом (в том числе и из районов Карелии). Для «неудобно» расположенных учреждений продуманы выездные занятия по разным темам, на которые экскурсовод привозит экспонаты музея (до 10 штук) и материалы по занятиям.

Для выездных занятий предлагаются разнообразные по тематике занятия, само название которых уже может вызывать интерес у младших школьников: «Животные строят», «Животные в сказках и природе, правда и вымысел», «Чей нос лучше», «Как животных цвет защищает», «Зимующие птицы», «Третье царство» (мир грибов), «Весенние напевы» (о перелетных птицах), «Два цвета Белого моря» «Сокровища гномов» (о горных породах и минералах), «Чудеса природы», «Живая вода», «Нас много, но мы с зубами», «Растения карельского леса» и др. Многие темы не только дополняют школьную программу по окружающему миру, но и обеспечивают наглядное восприятие информации, рассчитаны на интерактивное взаимодействие с учащимися.

Кроме показов музейных экспонатов (чучел, муляжей грибов, горных пород и минералов) активно используются такие формы работы, как:

1. Показ презентаций позволяет не только увидеть внешний облик объектов в природной среде, но и более детально рассмотреть их особенности. Качественные фотографии животных и растений обеспечивают развитие отношения к природным объектам родного края как к эстетической ценности.

2. Чтение экологических сказок, таких как «Чей нос лучше», «Кто чем поет» (В. Бианки), «Лягушата в красных шляпках» (И. Бехлерова) способствует лучшему усвоению материала для этой возрастной группы.

3. Показы небольших видеофрагментов (по 1 мин), таких как «Первые дни жизни кукушонка», «Танцы скворцовой стаи», «Как лисамышкует», «Камбала – мастер маскировки», «Гриб дождевик размером с голову», «Поиск грибов трюфелей при помощи свиней», «Извержение вулканов», «Питание бабочек бражников в полете», «Рождение бабочки» и т. д. — помогают увидеть красоту живых существ в природе; маленьким детям зрительно легче принимать информацию, чем на слух.

4. Игры «Подбери пару клюв и питание», «Найди ответ на загадку на картинке», «Выбери лишнее», «Спрячь животное на загадочной картинке» и т. д., а также викторины, кроссворды, задания на закрепление материала (найди 13 птиц на картинке, соедини животное с его домиком и другие) — вызывают интерес и позволяют активизировать познавательную деятельность учащихся.

5. Небольшие творческие задания (оригами летящего лебедя, поделка гриба из пластилина и т. п.) служат для переключения внимания детей на интересную для них практическую деятельность.

Указанные занятия могут быть проведены и на базе музея. Каждый из вариантов имеет свои достоинства и ограничения.

Преимущества выездных занятий:

– нет сложности с доставкой детей в музей;

- достаточная площадь в школьных помещениях для проведения занятий для больших групп (30 человек), в то время как музейная экспозиция «Природа Карелии» ограничена в пространстве и для комфортного ведения экскурсии требуется разделение класса на подгруппы;

- доступная стоимость по сравнению с посещением музея;
- сосредоточенность внимания детей на теме занятия (не отвлекаются на экспонаты основной экспозиции).

Ограничения выездных занятий:

- нет возможности показать разнообразие мира природы родного края;
- есть ограничения в выборе экспонатов музея (например, из-за размеров чучел);

- есть сложности с перевозкой экспонатов;

- занятия не воспринимаются школьниками как музейные, а значит, лишь частично могут повышать интерес к посещению музея.

Проведение выездных занятий, несмотря на некоторые ограничения, позволяет наладить регулярное взаимодействие музея и школ. Такое сотрудничество имеет положительные результаты. Около 20 школ г. Петрозаводска постоянно сотрудничают с музеем. Есть организации, которые сотрудничают с музеем на протяжении нескольких лет. За год по природной тематике проводится около 500 экскурсионно-тематических занятий, приблизительно половину которых составляют выездные. В школах выездные экскурсии (тематические занятия) проходят на уроках окружающего мира или во время внеклассных мероприятий сразу для нескольких классов

Учитывая достоинства и ограничения разных вариантов проведения занятий сотрудниками музея, целесообразно их сочетать в работе детьми.

Шалыгина Ирина Владимировна

учитель

МАОУ «СОШ №102»

г. Краснодар, Краснодарский край

РОЛЬ ГЕОГРАФИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о роли географии в формировании экологической культуры у школьников.

Ключевые слова: экология, школа, образование, окружающая среда.

Ни для кого не секрет, что защита экологии нашей планеты Земля – одна из самых главных проблем человечества на сегодняшний момент. Начиная с середины XIX века, с развитием промышленности, в атмосферу выбрасываются тонны вредных веществ, которые наносят ущерб человеку. Сейчас, когда наступает постиндустриальная эпоха, когда заводы и фабрики уходят на второй план, а в мире господствует сфера услуг, проблема экологии никуда не ушла. Каждый год человек производит от нескольких сотен килограмм до 1 т всевозможного мусора. В конечном счете результатом становятся огромные свалки, которые заполнены тысячами тонн отходов. В странах Европы хорошо развита система перера-

ботки мусора, что частично решает эту проблему. Но до появления современных заводов по сортировке и переработке мусора в Европе было принято решение вывозить его в страны третьего мира. Последствия оказались катастрофическими – целые города в Африке стали безжизненными и покрылись токсичным смогом [2].

К сожалению, в России проблема мусора стоит так же остро, как и в других государствах. Осложняется ситуация отсутствием достаточного количества перерабатывающих заводов – на сегодняшний день в переработку поступает от 4 до 15% всего объема отходов. Строительство таких заводов позволит одновременно решить две проблемы: уменьшить объем мусора и превратить его в полезный продукт. В настоящее время практически все отходы подлежат переработке, что позволяет получать вторичное сырье, электроэнергию и органические удобрения.

Но не следует забывать, что если бороться с проблемой загрязнения окружающей среды только с помощью перерабатывающих заводов, при этом не затрагивать экологической культуры с ранних лет, то ситуация будет только ухудшаться. Воспитание экологической культуры должно начинаться с ранних лет, в том числе и в школе. С этим прекрасно может справиться школьная программа географии. География как школьный учебный предмет представляет собой дисциплину мировоззренческого характера, которая формирует социально-ответственное поведение в окружающем мире. Именно она способна вобрать в себя знания из всех других учебных дисциплин, формировать представление о многообразии мира, о взаимосвязях его составляющих и, в конечном счете, формировать целостное мировоззрение. В то же время рассмотрение географических аспектов единства природы и человека автоматически приводит нас к экологии [2].

По мнению многих авторов, высшей целью экологического образования является формирование экологического сознания, так как именно оно определяет поведение человека в окружающей природной среде. В понятии «сознание» различают три взаимосвязанные части – знания, убеждения и действия. Основа экологического сознания – это система убеждений, основное из которых – необходимость оберегать и охранять природу.

В пример можно привести линию школьных учебников географии «Вентана-Граф», где знакомство с окружающей средой начинается с 5-го класса. Изучая географию, учащиеся узнают, что все оболочки земного шара связаны друг с другом в единую систему. Изменение в одной из этих оболочек приводит к изменению других.

В 6-м классе дети знакомятся с необходимостью бережно относиться к природе. Раскрываются такие новые понятия, как «биологический круговорот веществ», «природно-территориальный комплекс», «географическая оболочка», «ландшафт». Понимание сути данных понятий даёт необходимую теоретическую основу для понимания экологических проблем, поможет педагогу при дальнейшем изучении географии, ему легко будет объяснить школьнику, как важно не нарушать целостность природных систем.

«География материков и океанов» (7 класс) продолжает изучение экологии земного шара, чтобы продолжить формирование у детей значимости экологических знаний, представлений об экологии биосферы, о функциях живого вещества биосферы. Тут показано влияние того, как человек может повлиять на не только на окружающую себя среду (улица, город),

а на целую систему мирового океана. Человек является частью большого механизма загрязнения нашей планеты. Можно привести в пример искусственные острова из мусора, существование которых пагубно влияют на фауну морей и океанов.

Курс «География России» раскрывает особенность природы и многонационального населения России. Тут имеет место быть патриотическое воспитание, которое тесно взаимосвязано с экологическим. Важной предпосылкой для формирования экологической ответственности является наличие в содержании курса таких понятий гуманистического характера, как «окружающая среда», «устойчивое развитие», «качество жизни», «экологические проблемы», «экологические ситуации», «рациональное природопользование», «природное и культурное наследие». Эти понятия могут привить ученику ответственность за чистоту экологии окружающей среды.

Экономическая и социальная география мира завершает курс изучения географии в школе. На данном этапе обучения экологические знания приобретают более глубокие научные основы, чему способствует и возрастные особенности, а также знания, полученные по другим предметам. Одной из главных особенностей экологического образования в данном курсе является обобщение ранее усвоенных знаний о взаимодействии природы и общества на уровне глобальных проблем, затрагивающих жизненные интересы всех стран и народов и требующих совместных действий всех государств [5].

Итак, для современного выпускника общеобразовательной школы одним из важнейших проявлений социальной активности и гражданской зрелости становится экологическая культура. Именно общеобразовательная школа призвана вырабатывать у молодого поколения ответственное отношение к природе. Это является очень важной социальной задачей, которая может успешно решаться только систематической работой всего педагогического состава, в особенности учителей географии.

Список литературы

1. Флеенко А.В. Формирование экологической культуры в системе непрерывного образования / А.В. Флеенко // Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Томск, 2008. – С. 242–244.
2. Васильев С.В. Экологическое образование школьников при обучении географии: монография / С.В. Васильев – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
3. Вербицкий А.А. Концепция непрерывного экологического образования. Отчет НИР по ГНТМ «Экология России» / А.А. Вербицкий. – М., 1992.
4. Козлова В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования / В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.
5. Методика обучения и экологии в XXI веке: тезисы докладов научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
6. Развитие экологической культуры учащихся на уроках географии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2019/11/21/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-na-urokah-geografii-0>
7. Сальникова Е.А. Развитие экологической культуры учащихся на уроках географии / Е.А. Сальникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitie-ekologicheskoy-kulturi-uchaschihsya-na-urokah-geografii-2224767.html>
8. Хрипунова О.В. Формирование экологической культуры на уроках географии / О.В. Хрипунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2016/050103_010.pdf

РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Илюшина Гульсина Алимбековна

учитель

МБОУ «СОШ №98 (татарско-русская)»

г. Казань Республики Татарстан

Рахматуллина Раиля Абдулбасыровна

учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная

татарско-русская школа №80

с углубленным изучением отдельных предметов»

г. Казань Республики Татарстан

ТРЕНИНГИ И ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Аннотация: в статье рассмотрена роль игр и тренингов в профессиональном самоопределении, в определении субъектной позиции обучающихся.

Ключевые слова: труд, работа, тренинг, имитационная игра, самоопределение, профессия.

В процессе обучения каждый наш ученик должен из объекта образовательного процесса «стать» субъектом в профессиональном самоопределении, будущей профессиональной деятельности.

В рамках профориентационных мероприятий особенно актуально проведение различных имитационно-ролевых игр, тренингов [1, с. 89]. Тренинг – (англ. training от train «обучать, воспитывать») – метод активного обучения. Тренинги и ролевые игры, используемые в школе как в урочное, так и во внеурочное время, разнообразны по содержанию, формам проведения. Так, в начальной школе с особым интересом играют во «врачей», «банкиров», «строителей», «продавцов» и т. д. Все эти игры позволяют построить определенную модель среды трудовой деятельности, в которой действуют сами участники игры. Помогают детям в овладении выразительными средствами реализации роли, создании образа «справедливого учителя», «ответственного строителя», «добрého врача», «честного продавца» и др.

Например, в рамках воспитательной работы и на уроках технологии в процессе формирования профессионального самоопределения заключительным этапом можно провести тренинги «Узнай профессию», «Калейдоскоп профессий», «Устройство на работу» и др.

Тренинги направлены на знакомство с приемами и методами самопрезентации, с особенностями той или иной профессии [3, с. 15]. Все задания

тренингов позволяют имитировать ситуацию подготовки к будущей профессиональной деятельности, в которых участники объективно оценивают свои возможности и продолжают знакомство с особенностями трудовой деятельности. Тренинги являются обучающими («навыковыми») тренингами, направленными на выработку навыков: личностного развития, допрофессиональных навыков, навыков самопрезентации и т.д. [1, с. 86].

Ниже приведем фрагмент тренинга:

1. Сообщение темы и цели тренинга, мотивация.

Слова учителя:

– Дорогие ребята, после окончания школы вам предстоит не только выбрать путь учёбы в профессиональных колледжах, лицеях, высших учебных заведениях, но и выбрать дело по душе. И некоторые ребята уже сейчас готовы устроиться на работу.

Каждый из вас может и должен работать, потому что труд – это основа нашей жизни и любого общества, это самоутверждение в собственных глазах и глазах других людей и, в конце концов, труд человека кормит, приносит доход и пользу стране, в которой мы живем.

Во время проведения тренинга мы познакомимся с особенностями профессии (по выбору учителя и учеников).

2. Разминка «Типы профессий».

Мы с вами повторим типы профессий. Каждый из вас должен будет взять карточку с указанием типа профессий: «Человек – человек», «Человек – техника», «Человек – знак», «Человек – художественный образ», «Человек – природа» и назвать известные вам профессии, относящиеся к данному типу [3, с. 56]. Ученики по очереди берут карточки и называют профессии (должно быть названо 15 профессий, по 3 каждого типа, не повторяясь). Например, «человек – человек» – врач, учитель, продавец; «человек – техника» – крановщик, водитель автобуса, оператор дронов; «человек – знак» – бухгалтер, программист, верстальщик; «человек – художественный образ» – артист балета, реставратор, гравер; «человек – природа» – ветеринар, ландшафтный дизайнер, агроном.

На рынке труда каждый год появляются новые профессии – интересные, необычные, требующие новых знаний и умений [2, с. 31]. Одна из таких профессий *оператор дронов*.

Данная профессия в России официально появилась в 2017 году. Оператор дрона – технический специалист, имеющий профессиональную подготовку и узкую специализацию. Чем же занимается оператор дронов?

Предоставляем слово «специалисту». Из числа подготовленных учащихся выходит «работодатель» и рассказывает о требованиях к профессии и о вакансии (выступление не более 10 минут, сопровождается трансляцией презентации).

Оператор дронов – опытный авиатор, отвечает за наземное управление беспилотником. Он управляет, составляет план полета, принимает данные с дрона, занимается обработкой полученной информации. К специалистам этой профессии выдвигаются требования: высшее или среднее техническое образование; оператор должен понимать особенности работы летательной техники; иметь технический склад ума.

У оператора, работающего с дронами, должна быть отличная моторика, быстрая реакция и мышление, ведь он обязан мгновенно принимать

решения во время непредвиденных ситуаций, предупреждая разрушения и материальные потери. В обязанности оператора дрона входят: подготовка дрона к полету; создание полетных заданий; контроль и техобслуживание беспилотников; получение и обработка данных.

Хотелось бы отметить, что оператором дронов могут работать мужчины и женщины. Обучение на оператора дронов сегодня осуществляют различные учебные заведения. Они предлагают специалистам, имеющим профильное образование в сфере авиации, пройти курсы переподготовки. Но изначально необходимо получить образование, можно в летном училище или колледже и в авиационном вузе.

Хорошо, когда человек определился, куда он пойдет. Если бы вам пришлось поменять профессию, куда бы вы пошли, в какой отрасли производства вы применили бы свои знания, умения, опыт работы. Что для этого необходимо знать? (Ответы учащихся.)

Таким образом, необходимо ориентироваться и в так называемых родственных профессиях. Хотя профессия оператор дронов и новая, даже у нее есть родственные и близкие по смыслу, такие как *пилот воздушных судов, техник-электроник по системе безопасности полетов, авиационный диспетчер, техник по обработке информации*. Формат игр и тренингов можно расширить, дополнить «профессиональными» пробами и в «родственных профессиях».

Начиная в младшего школьного возраста, в среднем звене тренинги и игры позволяют создать условия для развития субъектной позиции. А именно:

- актуализируется и обобщается субъектный опыт учеников;
- развивается активность и в учебной деятельности;
- создаются условия для развития готовности к самоопределению (в том числе личной ответственности за результат учебной деятельности);
- создаются ситуации, обеспечивающие самоопределение и самопознания ученика.

Список литературы

1. Дидактический материал по курсу «Твоя профессиональная карьера» / под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: Просвещение, 2016. – 112 с.
2. Перспективы развития в Республике Татарстан профессиональной ориентации молодежи (лучшие практики профориентационной деятельности) / авт.-сост. Э.П. Митрофанова, Л.Х. Вильданова. – Казань: ИРО РТ, 2019. – 44 с.
3. Я выбираю профессию: учебное пособие / авт.-сост. М.Р. Мустафин, А.В. Вылегжанина, И.А. Акрамова. – Казань, 2017.
4. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.]; Федеральный институт развития образования. – М.: Перо, 2014. – 38 с.

Самсонова Екатерина Андреевна

канд. ист. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

г. Воронеж, Воронежская область

DOI 10.31483/r-86141

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: статья посвящена особенностям организации самостоятельной работы иностранных учащихся кафедры гуманитарных дисциплин Института международного образования Воронежского государственного университета, направленным на развитие субъектной позиции обучающихся. Описываются формы работы и виды учебной деятельности иностранных слушателей, отмечаются обеспеченность учебного процесса и формы самоконтроля обучающихся при самостоятельной работе. Представлен вывод о положительном влиянии специфических подходов в организации самостоятельной работы на развитие субъектной позиции иностранных учащихся как при традиционном контактном, так и при дистанционном обучении.

Ключевые слова: субъектная позиция обучающегося, самостоятельная работа, иностранные учащиеся, предвузовский этап подготовки, гуманитарные дисциплины, дистанционное обучение.

С развитием и утверждением гуманистических принципов в педагогике личностно-ориентированный подход стал основополагающим в обучении иностранных слушателей дополнительных общеобразовательных программ, готовящихся к поступлению в российские вузы. Ведущим аспектом данного подхода является особое внимание к личности учащегося и, в частности, развитие у него субъектной позиции в обучении. Под субъектной позицией иностранного слушателя понимается такая форма учебной деятельности, при которой он выступает не пассивным, а активным участником образовательного процесса. Учащийся мотивирован, способен к планированию, мониторингу и рефлексии своей учебной деятельности.

Реализация самостоятельной работы в учебном процессе предвузовского этапа подготовки тесно связана с субъектной позицией иностранных слушателей к обучению.

В связи со снижением общего количества отводимых на контактное обучение часов, при сохранении объема материала, который необходимо освоить учащимся [4], возрастает объём (до 2/3 от общего количества часов) и значимость самостоятельной работы.

Самостоятельная работа, осуществляемая слушателями кафедры гуманитарных дисциплин Института международного образования Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) в соответствии с рабочими программами учебных дисциплин, регламентируется «Положением о самостоятельной работе обучающихся в ВГУ» [3].

Под самостоятельной работой иностранных слушателей понимается «учебная, учебно-исследовательская ... деятельность, выполняемая во

внеаудиторное время по заданию и при опосредованном методическом руководстве преподавателя» [3].

Самостоятельная работа иностранных граждан и лиц без гражданства, обучающихся на предвузовском этапе, включает следующие формы работы: подготовка к аудиторным занятиям; проработка учащимися отдельных тем; подготовка к текущим, промежуточной и итоговой аттестациям; написания докладов для выступления на конференциях [3].

В ходе самостоятельной работы учащиеся осуществляют разнообразные виды учебной деятельности. Они читают, переводят, прослушивают и запоминают новую лексику, прослушивают и читают учебные тексты, работают с различными схемами, таблицами, картами и пр. Учащиеся готовят письменные и устные ответы на вопросы после учебного текста, а также пересказ текста учебника.

Следует отметить, что в последние годы значительная часть иностранных граждан, поступающих на подготовительный факультет ИМО ВГУ, обладают довольно низким уровнем мотивации к обучению, не имеют развитого навыка самостоятельной работы, желания включиться в систему, требующую от учащегося не только репродуктивного воспроизведения учебного материала по истории, обществознанию и литературе. Об этом, в частности, свидетельствуют результаты мониторинга самостоятельной работы иностранных слушателей за первый семестр 2019/2020 учебного года по кафедре гуманитарных дисциплин. Они показали, что до 40% слушателей не выполняют или не могут справиться с работой, связанной с самостоятельным освоением тем и разделов преподаваемых на кафедре курсов. Очевидно, что в данной ситуации для выработки субъектной позиции обучающихся в освоении учебного материала необходимо было создать особые условия.

В связи с сокращением общей учебной нагрузкой до 1008 часов в год, на самостоятельное изучение иностранным слушателям по курсам истории и литературы был вынесен ряд тем. Их отбор основан на принципе доступности самостоятельного освоения учебного материала учащимися. Выбранные темы содержат небольшое количество новой лексики, имеют межпредметные связи, изучаются в конце первого семестра и во втором семестре. Важным аспектом при отборе тем также является сформированность у иностранных слушателей навыков работы с учебным материалом, выработанных во время аудиторных занятий.

Приведём примеры. По курсу «История России» на самостоятельное изучение выносятся темы по социально-экономическому развитию и внешней политике страны. Темы по социально-экономическому развитию не содержат большого количества новой для учащихся лексики и связаны с курсом «Обществознание», а именно с темой «Подходы к изучению развития общества» и темами разделов «Экономическая сфера жизни общества», «Социальная сфера жизни общества». Взаимодействие с учебным материалом при изучении внешней политики России и СССР предварительно отрабатывается с учащимися в аудитории. Так, при самостоятельном изучении Северной войны иностранные слушатели работают по знакомой им схеме: причины – ход – итоги войны. При изучении внешней политики СССР 1950–1991 гг., учащиеся ориентируются на знакомую им систему направлений внешнеполитического курса, отработанную на теме «Внешняя политика СССР после Второй мировой войны»: отношения с социалистическими странами, капиталистическими странами и странами Азии, Африки и Латинской Америки. Следует отметить, что из 12 тем, вынесенных на самостоятельное изучение, 3 темы изучаются в конце первого семестра, остальные 9 тем – это темы для изучения во втором семестре.

По курсу «Литература» также большинство тем, вынесенных на самостоятельное изучение, относятся к материалам второго семестра. Это, например, темы по биографиям русских писателей XIX века. Также во втором семестре иностранные слушатели начинают работу над стихотворными произведениями. Работа с одним стихотворением проводится во время аудиторного занятия, дальнейшее изучение поэтических произведений осуществляется учащимися самостоятельно.

Самостоятельная работа иностранных слушателей предвузовского этапа подготовки обеспечивается широким кругом учебных материалов. К ним относятся учебники и учебные пособия по гуманитарным дисциплинам, рабочие тетради, сборники проверочных работ, а также образцы материалов текущих аттестаций, материалы промежуточной и итоговой аттестаций [2]. Кроме того, для учащихся были специально созданы аудиоматериалы по курсам «Русская литература» и «История России», размещённые в web-приложении «Мобильный класс» [1], разработаны тестовыми заданиями по истории в Учебно-тестовой системе ИМО ВГУ (локальная система).

Для осуществления самостоятельной работы над отдельными темами по курсу «История России» необходимые учебные материалы размещаются в системе Moodle [5]: лексика и учебные тексты, их аудиозаписи, список исторических терминов и лексический тренажёр, тестовые задания, дополнительные видеоматериалы для самостоятельного просмотра учащимися.

Несмотря на то, что работа в этом направлении только начала, хотелось бы отметить некоторые преимущества применения LMS Moodle в учебном процессе. Учащиеся знакомятся с системой, применяемой большинством вузов России, а также получают навыки самостоятельной работы, самоконтроля и взаимоконтроля. Важным аспектом применения LMS Moodle является мониторинг работы каждого учащегося и предоставление преподавателем обратной связи.

Одним из компонентов самостоятельной работы иностранных слушателей является контроль её выполнения. Кроме традиционного письменного и устного контроля знаний учащихся преподавателем во время аудиторных занятий, субъектная позиция обучающихся реализуется на данном этапе по средствам внеаудиторной контактной работы или дистанционного взаимодействия (средствами LMS Moodle, электронной почты, мессенджеров и др.).

Стоит отметить, что выработанный подход к организации самостоятельной работы для развития у иностранных слушателей навыков самостоятельного освоения учебного материала, мотивированности и самоконтроля позволил им достаточно быстро адаптироваться к дистанционному обучению в условиях пандемии. Об этом свидетельствует то, что около 90% обучающихся выполняли все предлагаемые преподавателями контролирующие задания, а также около 70% смотрели на видеохостинге YouTube специально подготовленные подкасты по общественно-научному [6] и те, кому позволяли технические средства, участвовали в вебинарах по гуманитарным дисциплинам. Значимо, что многие учащиеся проявляли особый интерес к вебинарам, где они могли задавать вопросы и общаться друг с другом на учебные темы.

Таким образом, применение специфических форм самостоятельной работы и видов учебной деятельности, базирующихся на принципе доступности и достаточности, и использование современных информационно-коммуникационных технологий смогут оказать положительное влияние на развитие объектной позиции обучающихся в процессе освоения языковых и предметных знаний при любом формате обучения.

Список литературы

1. Мобильный класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://interedu.vsu.ru/rvc/mobile/index.html>
2. Основные публикации и монографии кафедры гуманитарных дисциплин ИМО ВГУ / Институт международного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://interedu.vsu.ru/index.php/ru/publ-gum>
3. Положение о самостоятельной работе обучающихся в Воронежском государственном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.law.vsu.ru/education/acts/p2.0.16–2015.pdf>
4. Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1304 от 3 октября 2014 г.
5. Электронный курс «История России» / Электронный университет ВГУ. LMS Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=1898>
6. YouTube-канал Екатерины Самсоновой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UC23FvZRhkmZoyYt5pLyqFVA/featured?view_as=subscriber

Усольцева Виктория Владимировна

канд. психол. наук, доцент

Втюрина Ольга Сергеевна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1 И 4 КУРСА

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме становления субъектной позиции студента-психолога в период его обучения в вузе. В работе отражены основные понятия темы исследования, такие как субъектная позиция студента-психолога. Рассматриваются особенности ее формирования у студентов-психологов 1 и 4 курсов Омского государственного педагогического университета. На основе теоретического анализа представлена специфика профессиональной деятельности такого специалиста, как психолог. Для проведения исследования использован метод тестирования. Проведенное исследование позволило установить отличительные особенности субъектной позиции студентов 1 и 4 курсов обучения, а также особенности субъектной позиции студентов, обусловленные спецификой профессиональной психологической деятельности.*

***Ключевые слова:** субъектная позиция, профессиональная деятельность, позиция «учащийся», позиция «студент», позиция «личность», взаимодействие психолога и клиента, субъект-субъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие.*

Субъектная позиция является одной из важнейших характеристик современного специалиста. Специфика профессиональной деятельности психолога определяет свои особенности в формировании субъектной

позиции для студента-психолога. Субъектная позиция отражает индивидуальность, самостоятельность и активность личности. Ее изучению в последнее время в психологии уделяется большое внимание.

Большинство авторов определяют субъектную позицию личности как много компонентную структуру. По мнению Д.А. Леонтьева, проявление субъектных характеристик в каком-либо виде деятельности или активности, определяет субъектную позицию человека [5]. В понятии субъектной позиции Ю.П. Поваренков выделяет: уровень развития индивидуальности, авторства, способность выходить за пределы заданной деятельности, перспективы дальнейшего саморазвития в личностном и профессиональном существовании [8]. И.А. Вишняков определяет субъектную позицию через «ценностное отношение к другому человеку как само источнику активности, проявляющееся в общей системе организации и регуляции активности» [3].

В.Р. Петровский считает, что субъектная позиция студента включает прежде всего такие личностно-профессиональные качества, как ценностное отношение к образованию и образовательному процессу. Они позволяют прогнозировать динамику личностно-профессионального становления будущего специалиста [7].

Таким образом, понятие «субъектная позиция» в отечественной психологии рассматривается довольно широко и многопланово. Мы основываемся на том, что субъект – это человек, который характеризуется способностью к саморазвитию и самосовершенствованию. А субъектная позиция – это условие и итог профессионального развития человека. Студент является носителем определенной субъектной позиции, которая определяется его индивидуальными, личностными и субъектно-деятельностными характеристиками. Совокупность этих характеристик определяет, в какой из трех позиций может пребывать студент: «студент» «личность» или «учащийся», одновременно во всех или только в одной конкретной позиции [3].

Один из компонентов субъектной позиции студента-психолога обозначен как отношение к деятельности, своей будущей профессиональной деятельности, которая имеет свою специфику. Прежде всего, специфика профессиональной деятельности психолога заключается в наличии двух субъектов взаимодействия: психолога и клиента как субъекта профессионального воздействия. Клиент не может не оказывать влияния на психолога. Поэтому влияние взаимно. Соответственно, обсуждение вопроса профессиональной деятельности психолога можно рассматривать как процесс взаимодействия. Особенности профессиональной деятельности психолога неоднократно анализировались и рассмотрены в работах Г.С. Абрамовой, Е.Ф. Василюка, Е.А. Климова, А.Г. Лидерс и др. [1; 2; 4; 6]. В результате теоретического анализа практическая деятельность психолога отличается:

- наличием двух субъектов взаимодействия;
- взаимным их влиянием друг на друга;
- организация практического взаимодействия предполагает со стороны специалиста сформированную профессиональную позицию по отношению к клиенту как субъекту взаимодействия.

Собственная субъектная позиция студента-психолога не всегда способствует формированию должного (субъект-субъектного) отношения к клиенту. Поэтому наше исследование включало поиск ответа на два вопроса: каковы особенности формирования субъектной позиции студента-

психолога и какое отношение формируется у студента-психолога к основному субъекту профессиональной деятельности.

Исследование проводилось на базе Омского государственного педагогического университета, в исследовании приняло участие 72 студента-психолога. В исследовании использовались две методики «Субъектная позиция студента» (И.А. Вишняков) и методика изучения отношения к клиенту (К. Роджерс). Тест «Субъектная позиция студента» направлен на изучение четырех субъектных позиций: «учащийся», «студент», «личность», «неустойчивая субъектная позиция». Методика изучения отношения к клиенту направлена на выявление позиции психолога: субъект-объектной или субъект-субъектной.

Результаты исследования субъектной позиции студента представлены в таблице 1.

Таблица 1
Преобладающая субъектная позиция студентов-психологов 1 и 4 курса

«учащийся»		«студент»		«личность»		«неустойчивая»	
1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
11	27	6	6	6	6	77	61

Студенты первого курса отличает неустойчивая субъектная позиция (77%). Также у первокурсников выявлена позиция «учащийся» (11%). Такие студенты эффективно осуществляют учебную деятельность. Незначительная часть первокурсников стремится к позициям «личность» (6%) и «студент» (6%). Позиция «личность» говорит о положительном отношении только к тем профессиональным нормам, которые совпадают с личными, иные игнорируются. Позиция «студент» свидетельствует об освоении норм студенческой жизни, в связи с желанием идентифицироваться с группой студентов. Процесс профессионализации у такого студента происходит постольку, поскольку это совпадает с его нормами жизни студента. К 4 курсу распределение по четырем субъектным позициям меняется не очень сильно: большее количество студентов – 61% это неустойчивая позиция, что несколько ниже, чем на первом курсе. Интересным оказался следующий результат – 27% четверокурсников занимают позицию «учащийся», что превышает показатели 1 курса.

Рассмотрев субъектную позицию первого и четвертого курсов вуза, мы выяснили, что устойчивая позиция отсутствует у обеих групп испытуемых.

Количество студентов со средне-устойчивой позицией к четвертому курсу увеличивается. В обеих группах испытуемых выявлена незначительная часть студентов, которые стремятся к позициям «личность» и «студент». Устойчивая субъектная позиция в данной выборке отсутствует у обеих групп респондентов, это может свидетельствовать о неготовности студентов определить свою позицию в данный период жизни в данных условиях.

Результаты выявления позиции психолога представлены в таблице 2.

Таблица 2
Результаты исследования позиции студентов-психологов 4 курса (%)

Позиция	субъект-объектная позиция студента-психолога	субъект-субъектная позиция студента-психолога
4 курс	51	49

Количество студентов с субъект-объектным отношением к клиенту и количество студентов-психологов с субъект-субъектным отношением практически одинаково, 51% и 49% соответственно. Полученные различия не являются достоверными.

Проведенное эмпирическое исследование доказывает следующие теоретические и эмпирические аспекты:

1. В процессе профессиональной подготовки студент склонен менять свою субъектную позицию к 4 курсу обучения.

2. На ранних этапах обучения позиция чаще носит неустойчивый характер.

3. К более старшему курсу число студентов с неустойчивой позицией сокращается.

4. Количество студентов с субъект-объектной и субъект-субъектной позицией одинаково.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2003. – 480 с.

2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

3. Вишняков И.А. Акмеологические условия подготовки школьного психолога в системе высшего образования: монография / И.А. Вишняков. – СПб.: ТЕССА, 2004. – 282 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Academia, 2007. – 302 с.

5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 478 с.

6. Лидерс А.Г. Особенности позиции психолога по отношению к клиенту / А.Г. Лидерс // Журнал практического психолога. – 1996. – №3. – С. 15–28.

7. Петровский В.Р. Личность в психологии: парадигма субъективности: учеб. пособие для вузов / В.Р. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 225 с.

8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека: монография / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

Ушакова Елена Александровна
заведующая

Бабарыкина Наталья Юрьевна
старший воспитатель

МБДОУ «Д/С №296»

г. Самара, Самарская область

**СООТНЕСЕНИЕ ПОНЯТИЙ
«ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ», «СУБЪЕКТНАЯ
ПОЗИЦИЯ», «ПОЗИЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»**

Аннотация: в статье рассматривается проблема выбора научных оснований для определения комплекса психолого-педагогических условий развития субъектных свойств и качеств, характеризующих становление личности ребенка в образовательной среде. Предложен метод сравнения содержания научных понятий, представленных в работах отечественных ученых, с целью выявления единого подхода исследователей к

развитию личности через развитие её субъектных качеств. В рассматриваемых личностных образованиях выделены общие свойства: познавательная активность, самостоятельность, рефлексия способа и результатов самостоятельной деятельности и социального взаимодействия. Предложены рекомендации по формированию субъектности ребенка посредством его включения в учебно-исследовательскую деятельность в ДОО: 1) помощь педагога в определении цели, способа, оценке результата исследовательской деятельности (развитие познавательной активности); 2) развитие мыслительных операций, умения формулировать и аргументировать свои суждения (развитие самостоятельности); 3) развитие умения наблюдать самоизменения, устанавливать гибкие, подвижные отношения в группе сверстников (развитие рефлексии).

Ключевые слова: *внутренняя позиция, субъектная позиция, позиция исследователя, субъектность, субъектные свойства личности, развитие субъектности дошкольника, исследовательская деятельность в ДОО.*

Современная педагогическая деятельность, базирующаяся на идеях личностного подхода, ориентируется на систему взаимосвязанных идей и понятий, которые обеспечивают и поддерживают процессы самопознания и саморазвития личности ребёнка, расширяют границы свободы развивающегося субъекта, формируют у него активную жизненную позицию. Поэтому исследовательский анализ понятий «субъект», «субъектная позиция» представляет научный интерес.

«Позиция» трактуется в словаре как «точка зрения, отношение к какому-либо делу, вопросу, определяющее характер действий, поведения» [6, с. 538]. Данное понятие исследовалось в отечественной педагогической психологии с точки зрения отношения личности к окружающей действительности. По мнению Л.И. Божович, к началу обучения в школе у ребёнка повышается уровень самосознания, который автор фиксирует понятием «внутренняя позиция». Этот психологический феномен определяется соотношением между уже сформировавшимися личностными особенностями и новым местом в системе человеческих отношений (роль школьника). «Именно из этого соотношения возникает та внутренняя позиция ребёнка, т.е. та система его потребностей и стремлений (субъективно представленных в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств» [1, с. 176]. Таким образом, в определении автора внутренняя позиция школьника выступает как его отношение к окружающему и прежде всего к своему положению, которое он занимает в жизни, и к тем требованиям, которые к нему предъявляет среда. Изучение внутренней позиции школьника даёт возможность педагогу понять, систему потребностей и стремлений ребёнка, при этом сам ребёнок выступает в роли объекта, изучения, в то время как для развития личности существенное значение имеет осознание возможности выбора разных способов поведения при одном и том же статусе. Это позволяет ребёнку выйти за пределы субъективного переживания собственных потребностей и стремлений, активно действуя в актуальной ситуации со своей «внутренней позицией».

Специфику взаимодействия человека с миром А.В. Брушлинский анализировал через категорию «субъект»: «быть субъектом, т.е. творцом

своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, творческой и нравственной» [2, с. 6]. Этап поступления в школу требует реализации себя как субъекта для достижения общественно важного и общественно оцениваемого места. На первый план выходит задача целенаправленного развития субъектной позиции школьника.

Под «субъектной позицией школьника» Н.А. Жесткова [4] понимает интегративное личностное образование, формируемое в условиях относительно автономного, активного и осознанного включения ребёнка в общественно-значимую деятельность и общение. Доминирующую роль в становлении субъектной позиции занимает тенденция развития субъектности ребенка. Наиболее благоприятным вариантом является интеграция субъектности по отношению к себе и другим людям [5]. Первая тенденция характеризуется осознанием себя инициатором различной по содержанию собственной деятельности. Вторая – осознанием собственных возможностей (интеллектуальных, волевых) и особенностей личности другого (ребёнка или взрослого) в ситуациях межличностного общения. Третья тенденция развития субъектности ребенка характеризуется ассимиляцией опыта самостоятельной деятельности и социального взаимодействия с другими, осознанием самоизменений и рефлексией результатов социального экспериментирования, обуславливающими развитие умения конструктивно взаимодействовать с окружающей социальной средой через познание самого себя и других людей.

Такое понимание «субъектной позиции» ориентирует на поиск благоприятных психолого-педагогических условий для её развития. Одним из возможных вариантов, по нашему мнению, является создание субъект-субъектного образовательного пространства ДОО по формированию у дошкольников позиции исследователя. Активное участие ребенка в исследовательской деятельности учит видеть проблему и выбирать способы ее решения, проводить опыты и эксперименты, наблюдать, формулировать вопросы, делать самостоятельные выводы, объяснять, аргументировать, обсуждать и др. Продуктивность исследовательской деятельности обеспечивают интеллект, воля и способности. Стремление *быть исследователем* активизирует познавательный интерес, мыслительную деятельность, настойчивость и желание сотрудничать с другими для достижения цели. Позиция исследователя побуждает ребенка осознать себя рассуждающим, мыслящим, самоизменяющимся, т.е. «вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...» [3, с. 16].

Результаты анализа сущностных и содержательных характеристик внутренней и субъектной позиции, а также позиции исследователя позволяют выделить общие свойства рассматриваемых личностных образований: познавательная активность, самостоятельность в выборе и реализации способа деятельности и взаимодействия с другими людьми, рефлексия способа и результатов самостоятельной деятельности и социального взаимодействия. Именно такие требования к реализации знаний, умений, отношений, способностей и желаний предъявляет к ребенку субъектная среда ДОО.

Позиция исследователя проявляется в стремлении разрешить противоречие между внешними требованиями и внутренними возможностями: активная осознанная реализация умений и навыков исследовательского поиска приводят к разрешению возникшего противоречия, выступающего движущей силой субъектного развития личности ребенка. Для того чтобы эмоционально-психическое напряжение не нарастало, не приводило к личностной дисгармонии, а способствовало саморазвитию, необходима систематическая последовательная педагогическая работа по формированию у дошкольника позиции исследователя, включающая:

– помощь педагога в постановке целей исследовательской деятельности, в выборе способа достижения цели, организации процесса его реализации и при оценивании полученных результатов;

– выполнение заданий на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и др.), умения замечать изменения, формулировать и аргументировать самостоятельные суждения, отстаивать свою точку зрения или идею;

– формирование умения устанавливать гибкие, подвижные отношения в группе сверстников, необходимые для продуктивного взаимодействия дошкольника с другими участниками исследовательской деятельности.

Необходимость анализа понятий субъектной проблематики обусловлена стремлением найти научно обоснованные формы, методы, средства и условия, способствующие совершенствованию субъектных свойств и качеств личности ребенка, формированию позиции субъекта взаимодействия с миром, раскрытию внутриличностного потенциала в социальной среде образовательной организации.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №6. – С. 3–10.
3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3–4. – С. 14–19.
4. Жесткова Н.А. Психолого-педагогические условия развития субъектной позиции первоклассника [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Жесткова; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2004. – 26 с.
5. Жесткова Н.А. Виды субъектной позиции первоклассника [Текст] / Н.А. Жесткова, Н.И. Вьюнова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – 2005. – С. 62–70.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1996. – С. 538.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аникеева Татьяна Радиевна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ЗНАЧИМОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена описанию роли фразеологических единиц в развитии социокультурной и языковой компетенций обучающихся при изучении иностранного языка. Автор упоминает о взаимосвязи языка и культуры, о наличии лингвокультурологического компонента в значении фразеологических единиц, приводит примеры заданий с фразеологическими единицами английского языка.

Ключевые слова: культура иностранного языка, фразеологическая единица, социокультурная компетенция.

Любой язык является накопителем информации о культурных традициях, особенностях жизненного уклада, обрядах представителей определенного народа, нации. Язык отражает историю этноса, характерные черты восприятия им окружающей действительности. На настоящем этапе развития лингвистики очень высока актуальность исследования национально-культурной специфики фразеологических единиц для последующего использования ее в процессе преподавания иностранного языка.

Как утверждает С.Г. Тер-Минасова, действительность отражается языком следующим образом: от реального мира к мышлению и от мышления к языку. Это говорит о том, что связка «язык – культура – менталитет» не должна быть упущена из виду в процессе обучения иностранному языку. Не стоит игнорировать наличие связей языковых выражений с менталитетом народа [2, с. 117].

Тесную связь языка и культуры отмечали еще античные философы. Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своих работах ссылаются на древнегреческих философов Гераклита и Аристотеля, которые считали слово вместилищем знаний [1, с. 16].

Действительно, языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителем данного языка, соотносится с лексическим составом языка. Фразеологические единицы, пословицы, поговорки, элементы фольклора, то есть пласт языка, в котором отразились «результаты культурного опыта народа», обладают особой значимостью в этих отношениях [2, с. 147]. Именно в семантике фразеологических единиц выделяется лингвокультурологический аспект, связанный с передачей особенностей национальной культуры конкретной общности людей. Воспринимая мир по-своему, представители разных этносов во фразеологических единицах своеобразно передают мысли людей по поводу событий окружающего мира.

Все устойчивые выражения, отражая мировосприятие и образ жизни того или иного этноса, характеризуют предмет с помощью конкретного образа, который улавливается носителями языка в соответствии с их знанием своей культуры. В основе образности фразеологизма лежит не отдельный элемент действительности, а конкретный фрагмент мира. Именно этот образ передается представителю другой культуры, знакомя его подобным способом с иным восприятием мира.

Культурная информация фразеологической единицы передается через ее «внутреннюю форму», включающую в себя денотативное (логичное и обобщенное) и коннотативное (передающее дополнительные смысловые оттенки) значения.

Трудно переоценить место и роль изучения фразеологических единиц иностранного языка в процессе формирования социокультурной и языковой компетенции при обучении любому иностранному языку. Подобные номинации способствуют развитию лучшего понимания духовного мира народа, говорящего на этом языке.

Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают важность формирования и развития межкультурной компетентности, предъявляя определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы. Например, среди личностных результатов, прописанных в ФГОС, находим «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания» [3, п. 9.1.2].

В Стандарте указывается на необходимость формирования и развития у школьников целостного мировоззрения, которое направлено на восприятие процессов современного мира во всем его социокультурном многообразии. Так, к изучению предмета «Иностранный язык. Второй иностранный язык» предъявляются такие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы, как «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности» [3, п. 9.1.2].

Умение осуществлять межличностное и межкультурное общение, используя знания о национально-культурных особенностях своей страны и стран изучаемого языка, подразумевает не только лингвистические знания, но и овладение информацией о социокультурном портрете стран изучаемого языка, об их культурном наследии, реалиях, традициях, обычаях, выдающихся достопримечательностях, людях, образцах художественной литературы и искусства. Достижение таких целей возможно только в том случае, если преподаватель иностранного языка в процессе обучения будет обязательно учитывать культурологический подход. Только изучение языка в контексте явлений культуры позволяет твердо усвоить в комплексе все явления этого языка как фонетические, так и лексическо-грамматические.

Фразеологизмы же являются той структурой, которая соединила в себе все богатство языка, его историю, его культурно-этнические особенности. Изучая структуру и семантику фразеологизмов, следовательно, учащийся невольно приобщается к культуре изучаемого языка. Узнавая происхождение фразеологических единиц, историю их формирования и функционирования в языке, школьники формируют у себя представления о быте и жизни народа другой культуры. Для понимания непонятных, на первый взгляд, изречений учащимся необходимо проникнуть в такие глубины языка, которые способны показать все его богатство и силу влияния на культуру народа. Знакомясь с историей отдельного фразеологического оборота, ученик открывает для себя не только лингвистические знания о стране изучаемого языка, но и знания о его географии, истории, культуре. Ученик, познающий фразеологию, познает тем самым все культурное богатство.

Например, донести информацию фразеологических единиц с лексемой *time* о том, что носителями английского языка время рассматривается как период совершения действия, ценная вещь, закрытое пространство, движущийся объект, объект манипуляций, можно в ходе выполнения обучающимися определенных упражнений.

Примерами могут служить как языковые, так и речевые упражнения:

1. Match the English phraseological units with their Russian equivalents:

A. 1) make good time; 2) behind time; 3) have all time in the world; 4) in good time.

B. a) не вовремя, не аккуратно, с опозданием; b) своевременно, в срок, вовремя; c) быстро пройти или проехать расстояние, уложиться вовремя; d) иметь уйму времени.

2. Imagine you live 1 kilometer from school. You have 15 minutes till your lesson starts. Match the parts of the sentences in a suitable way.

A. 1) If I go to school by bicycle.... 2) If I go to school by bus... 3) If I go to school on foot... 4) If I go to school by car...

B. a) I can get behind time; b) I'll make good time; c) I'll get there in no time; d) it will take me 5 minutes to get there in good time.

3. Do you agree with the statement «Time flies»? Why? Give your reasons.

Если же речь идет об английских пословицах и поговорках о богатстве и бедности, учащимся можно с их помощью донести информацию о том, что восприятие богатства как материального явления в английской лингвокультуре в целом положительное, если богатство нажито честным путем. В то же время духовные ценности не менее важны для носителей английского языка.

Полезными в данном случае будут речевые упражнения:

I. Explain the meaning of the following proverbs:

1. The first wealth is health.

2. If you look after the pennies, the dollars will look after themselves.

3. Wealth like want ruins many.

II. Give your opinion about the following proverbs or comment on them:

1. The first wealth is health.

2. Rich in Gold, rich in care.

Выполнение подобных заданий можно сопровождать соответствующими комментариями по поводу лингвокультурологического аспекта семантической структуры изучаемых фразеологизмов. Это повысит интерес

учеников к данным языковым номинациям, создаст определенную мотивацию к дальнейшему освоению иностранного языка.

Итак, можно сделать вывод о том, что изучение неродного языка, основанное на использовании фразеологического фонда, становится более глубоким, поскольку охватывает все стороны жизни народа, говорящего на этом языке, так как во фразеологизмах отражается вся культурная жизнь рассматриваемого этноса.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. Ю.С. Степанова; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – М.: Индрик, 2005. – 1037 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 261 с.
3. ФГОС СОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.08.2020).

Ноздрина Татьяна Григорьевна

канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/r-86020

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ КОГНИТИВНОЙ ДИДАКТИКИ

Аннотация: статья посвящена описанию зарубежного опыта использования принципов когнитивной дидактики при обучении грамматике немецкого языка. Тема «Предлоги» вводится на основе концептуальной метафоризации и ментального конструирования ситуации. Процесс выбора соответствующего предлога происходит посредством разложения ситуации на составляющие: «фигура» и «задний план». Значение предлогов объясняется на основе принципов восприятия пространства.

Ключевые слова: когнитивная грамматика, когнитивная дидактика, грамматические анимации, метафора, предлог.

Грамматика играет одну из важнейших ролей при изучении иностранного языка. Из различных разделов грамматики (грамматика текста, грамматика валентности, функциональная грамматика, генеративная грамматика) мы знаем, что язык понимается по-разному. С точки зрения обучающихся абстрактные грамматические явления (базирующиеся на грамматике латинского языка) являются сложными для понимания, так как они зачастую не связаны с практикой и малофункциональны. Новые когнитивно-лингвистические подходы к обучению грамматике предлагают решение данной проблемы, так как они основаны прежде всего на возможности последующего осуществления использованных параметров описания.

Таким образом, грамматику можно будет понимать как концептуально мотивированную систему символических структур, которая отражает

общие принципы восприятия и организована по концептуальным архетипам из физического опыта (например, движение, сила, пространство), которые измеряются по-разному [4, с. 68]. Для объяснения таких метеорологических явлений, как снег, дождь или жара, в немецком языке используется концепт «хранилище (резервуар)» (*im Regen* – в дождь, *in der Sonne* – на солнце), в то время как в романских языках «поверхность» (*sous le soleil, sous la pluie*). В русском языке для описания тех же феноменов комбинируются несколько физических явлений. Наряду с концептом солнце как «резервуар» говорящий на русском языке может представить его как поверхность, освещенную солнцем.

Такого рода физический опыт и ментальные образы используются в каждом языке по-своему, все же общим для всех языков является процесс метафоризации, по которому определенное концептуальное содержание переносится от домена-источника на домен-цель [7, с. 243]. Часто домены-источники являются конкретными концептами, как например, давление, сила, вертикальность, а домены-цель – абстрактными концептами. Метафоры динамичны и продуктивны и могут оказываться в любых контекстах важным средством для выражения сложных абстрактных значений. Но так как при понимании таких метафорических конструкций играют также социокультурный и прагматический контекст, успешного раскрытия значения не может осуществиться только за счет процесса концептуализации [1, с. 212]. Для успешного раскрытия значения необходимо объединить концептуальное содержание метафоры с обоими полюсами универсальности и контекстуальной специфики.

Через языковую культурную специфику метафор становится очевидным, что разные языки описывают мир по-своему. Не существует совершенно нейтральных путей для того, чтобы описать одну ситуацию, так как она всегда сконструирована определенным образом с помощью языковых выражений. Значение существенно зависит от того, как понимается ситуация, и возникает на основе того, как человек интерпретирует мир. Самым важным средством выражения для этого является грамматика [3, с. 4–6].

При выборе грамматических структур для описания ситуации делят данную ситуацию на определенные элементы. Когда мы видим один кадр, то в центре нашего внимания находится только один объект, в когнитивной лингвистике он называется *Figur* «фигура». Остальная часть кадра образует *Hintergrund* «задний план» для главного объекта и носит соответствующее название [2, с. 65–66], как например, в предложении *Der Vogel (фигура) sitzt auf dem Dach (задний план)*. (Птица сидит на крыше.) Это различие между фигурой и задним планом находит свое выражение в структуре предложения, в употреблении определенного и неопределенного артикля, в выборе предлога – таким образом в том, что обозначается грамматической формой [4, с. 82].

При концептуализации понятия пространства играют значительную роль, так как пространство в реальной жизни и в языке существуют имплицитно и эксплицитно, так как каждый человек узнает пространство в своей жизни (многомерность, сила тяжести), так как пространственные метафоры находятся во многих сферах языка (например, во временных данных или в таких лексических элементах, как *hochladen, herunterkommen, die oberen 10.000*) так как пространственные отношения позволяют наглядно изображать и сопровождать с помощью физических действий (сценарии,

театральная педагогика). В грамматических анимациях с метафорами, взятыми из спорта, можно обучать подобным грамматическим понятиям существенно лучше, чем традиционными методами [8, с. 138].

Данная статья посвящена обучению предлогов в рамках когнитивной дидактики. Предлоги в немецком языке представляют сравнительно дифференцированную систему обозначений пространства и движения, которая к тому же находит свое отражение в отделяемых и неотделяемых приставках глаголов и часто перенимает временные значения (*in der U-Bahn* (в метро) = *als ich in der U-Bahn war* (когда я был в метро)). Ее можно представить, как правило, очень наглядно с помощью семантических анимаций. Более сложные пространственные и временные отношения, объяснимые с помощью когнитивной лингвистики, можно символизировать концептуальными анимациями. Так, отделяемые приставки можно объяснить картинкой-схемой вместе с вращающимся ракурсом камеры. Предлоги со значением пространства и движения дают к тому же преимущество для простого физического представления и сопроводительного действия.

Представим способы изучения предлогов с временным и пространственным значениями согласно принципам когнитивной дидактики.

По мнению Радден и Дирвен, важным для выбора предлога места является проанализировать пространственную ситуацию и понять позицию отношение «фигуры» по отношению к «заднему плану». Например, *Die Sportlerin* (фигура) *ist in der Turnhalle* (задний план). Спортсменка в спортивном зале [5, с. 309].

Следующий шаг, определить геометрическую форму заднего плана. Радден и Дирвен называют три возможных уровня, который может иметь задний план: один – для длины, два – для длины и ширины и три – для длины, ширины и глубины. Кроме того, есть нулевой уровень [5, с. 309].

Таблица 1

Уровни и формы заднего плана

Пространственные уровни заднего плана	Форма заднего плана	Пример
0	Точка	<i>Ich warte an der Bushaltestelle.</i> Я жду на остановке
1	Линия	<i>Das Bild hängt an der Wand.</i> Картина висит на стене
2	Поверхность	<i>Das Buch liegt auf dem Tisch.</i> Книга лежит на столе
3	Емкость	<i>Die Kleidung hängt im Schrank.</i> Платье висит в шкафу

Большинство физических объектов имеют четкую геометрическую форму, но часто нам нужно по своим представлениям самим их конструировать и устанавливать [5, с. 309]. В зависимости от нашего понимания ситуации один и тот же объект может принимать различные формы: *auf dem Feld* (второй уровень) *wachsen* (расти на поле), *durch das Feld* (третий уровень) *gehen* (идти через поле). Параметры фигуры в этом процессе несущественны.

Описанные выше шаги проходят у носителя языка неосознанно, и он, вероятно, никогда не спросит, почему он использует тот или иной

предлог. Тот, кто изучает немецкий как иностранный язык, тоже обладает системой пространственных концептов, знает те же уровни и картинки – схемы, но другой концептуальной организацией, именно языковых обозначений – предлогов. Для него выбор между «an» и «auf» (например, *den Mantel??? den Kleiderständer hängen* (повесить пальто??? вешалку)) не очевиден. Выявление концептуальной мотивированности, объяснение немецких предлогов и их систематизация могут помочь в этом выборе.

Радден и Дирвен систематизируют предлоги с пространственным значением по двум категориям: параметры заднего плана и положение или перемещение фигуры относительно заднего плана. Так, один предлог может выражать общую цепь, состоящую из исходного пункта, пути, цели, или отдельное звено (например, начало или конец). Следующая таблица обобщает это объяснение [5, с. 310].

Таблица 2

Базовые предлоги немецкого языка с пространственным значением

Уровни заднего плана	Позиция		Направление	
	Место	Источник	Цель	Путь
0 (точка)	bei, neben, unweit, gegenüber, um (herum)	von	zu, bis	an...vorbei
1&2 (линия/поверхность, вертикаль & горизонталь)	auf, an	von	auf, gegen	entlang
3 емкость	in, zwischen, unter	von	in, nach	durch

Представим практическое применение данного теоретического подхода к понятию «пространство» при обучении грамматике немецкого языка (тема «Предлоги»). Для этой цели предлагаются грамматические анимации, которые разрабатывались в контексте модели когнитивной дидактики [8, с. 126]. При этом именно в отношении предлогов значительную роль играет разновидность анимаций: чисто топологические, семантические (представляя семантику предлогов) и концептуальные (визуализировать картинку – схему перехода границы). Большинство предлогов, которые представляют задний план нулевого, первого и второго уровня, могут быть изображены относительно простыми визуальными средствами. Концептуальные представления требуют больше усилий и не всегда однозначны из-за особенностей символа. В любом случае, дидактической целью является сокращение доли метаязыка. Предлоги распределены по уровням с визуальными изображениями анимаций и сопровождаются простыми короткими пояснениями для обучающихся [6, с. 91–93].

Рассмотрим каждый уровень заднего плана в отдельности.

Нулевой уровень заднего плана (точка). Размер, положение заднего плана не играют роли. Он понимается как точка в пространстве гомогенной структуры, относительно нее определяется положение фигуры. Часто встречающиеся предлоги: *bei, neben, von, zu, bis*.

nach + *Dativ*. Пример: *Lena* (фигура) *kommt nach Nina* (задний план) *dran*. Лена идет по очереди после Нины. *Zuerst Nina, dann Lena. Lena nach Nina*. Сначала Нина, затем Лена. Лена после Нины.

Значение предлога *nach* демонстрируется стрелками с хронологической презентацией в виде анимации. Дополнительные визуальные средства (круги, выделения цветом) подчеркивают решающие признаки.

vor + *Dativ*. Пример: *Lena* (фигура 1) *hält den Ball* (фигура 2) *vor ihrem Körper* (задний план). Лена держит мяч перед собой.

Предлог *vor* имеет двойное управление, он может употребляться с *Dativ* или с *Akkusativ*.

vor (*Dativ*) = в пределах границы.

vor ihrem Körper – это пространство с границами. Мяч остается в пределах границы → *Dativ*.

Границы могут быть реальными или воображаемыми. Граница «*vor ihrem Körper*» является воображаемой. Ее можно представить.

Решающим признаком предлогов с двойным управлением является переход за пределы границы, это значит картинка-схема «исходный пункт – путь – цель». *Akkusativ* обозначает переход за пределы границы, *Dativ* – только цель, не путь.

bis + *Akkusativ*. Пример: *Bis München* (задний план) *kann sie* (фигура) *mit dem Bus fahren*. До Мюнхена она может доехать на автобусе.

bis (*Akkusativ*) = направление / цель + граница / линия.

Значение предлога *bis* иллюстрируется за счет движения поезда параллельно двигающейся стрелки и останавливающейся на конечном пункте.

Задний план первого и второго уровней (линия / поверхность) представляет собой вертикальную или горизонтальную линию / поверхность, по которой движется фигура (к которой приближается фигура). Часто встречающиеся предлоги: *auf, an, von, gegen, entlang*.

an + *Akkusativ* Пример: *Die Turnerin* (фигура) *geht an den Schwebebalken* (задний план). Гимнастка подходит к бревну.

an (*Akkusativ*) = движение к вертикальной поверхности: *an die Wand schieben* (двигать к стене), *an den Schrank stellen* (ставить к шкафу).

Предлог *an* имеет двойное управление, он может употребляться с *Dativ* или с *Akkusativ*.

an (*Akkusativ*) = переход за пределы границы.

«*An den Schwebebalken*» – это пространство с границами. Гимнастка переходит за пределы границы → *Akkusativ*.

Границы могут быть реальными или воображаемыми. Граница «*an den Schwebebalken*» является воображаемой. Ее можно представить.

an + *Dativ* Пример: *Die Turnerin* (фигура) *steht am Schwebebalken* (задний план). Гимнастка стоит у бревна.

an (*Dativ*) = позиция у вертикальной поверхности: *an der Wand stehen* (стоять у стены), *an dem Schrank stehen* (стоять у шкафа).

an (*Dativ*) = в пределах границы

«*An dem Schwebebalken*» – это пространство с границами. Гимнастка остается в пределах границы, следовательно, нужно использовать *Dativ*.

Границы могут быть реальными или воображаемыми. Граница «*an dem Schwebebalken*» является воображаемой.

Некоторые предлоги могут сливаться с артиклем в *Dativ*. Так, *an* + *dem* = *am*.

Переход за пределы границы может быть изображен с помощью концептуальной анимации посредством обозначения границы.

von + Dativ. Пример: *Die Turnerin* (фигура) *macht einen Abgang vom Schwebebalken* (задний план). Гимнастка спрыгивает с бревна.

von (Dativ) = движение с вертикальной или горизонтальной поверхности: *von der Wand fallen* (упасть со стены), *vom Tisch nehmen* (взять со стола).

Предлог «von» сливается с артиклем дательного падежа: *von + dem = vom*.

Значение предлога можно визуально показать с помощью семантической анимации посредством стрелок, других средств, а также за счет хронологии действий.

Задний план третьего уровня (емкость) понимается как трехмерное пространство, преимущественно емкость, имеющая свои границы и внутреннее пространство. Фигура может переходить за пределы границы, заходить внутрь и находиться там. Примеры предлогов: *in, aus, durch*.

aus + Dativ. Пример: *Zufrieden geht sie* (фигура) *mit ihren Freundinnen aus der Halle* (задний план). Довольная она идет со своими подругами из спортзала.

aus (Dativ) = движение наружу: *aus dem Zimmer gehen* (выйти из комнаты).

in + Akkusativ Пример: *Die Turnerin* (фигура) *geht in die Kabine* (задний план). Гимнастка идет в раздевалку.

in (Akkusativ) = движение внутрь: *ins Zimmer gehen* (идти в комнату).

Предлог «in» имеет двойное управление, он может стоять как с *Dativ*, так и с *Akkusativ*.

in (Akkusativ) = переход за пределы границы.

«In die Kabine» – пространство, имеющее границы. Гимнастка переходит за пределы границы, поэтому необходим *Akkusativ*. Граница «In die Kabine» реальна, ее можно увидеть на презентации.

in + Dativ. Пример: *Die Siegerehrung* (фигура) *findet in der Halle* (задний план) *statt*. Чествование победителей состоится в зале.

in (Dativ) = внутри.

in + Dativ = в пределах границы.

«In der Halle» – это пространство с границами. «Die Siegerehrung» остается в пределах границы, поэтому необходим *Dativ*. Граница «in der Halle» реальна.

Рохе и Эль-Буц предлагают следующие варианты закрепления темы «Предлоги»:

После презентации предлогов обучающимся следует дать возможность применить новые знания. Они могут назвать новые предложения с данными предлогами и зарисовать их на доске или в тетради. При этом следует подчеркнуть концептуальные элементы, решающие для выбора предлогов (границы заднего плана, движение фигуры).

Многие ситуации с применением предлогов со значением места можно инсценировать с имеющимися предметами. При этом подчеркиваются параметры фигуры и заднего плана (например, стол – это горизонтальная поверхность).

Если есть возможность скомбинировать урок немецкого языка и физкультуры, то спортзал станет отличным местом, чтобы закрепить знания об употреблении предлогов. Например, обучающиеся смогут заниматься

со спортивным инвентарем и выполнять упражнения, а при этом громко называть свои действия. (Например: *Ich schieße den Ball ins Tor*. (Я бросаю мяч в ворота.) *Ich laufe der Linie entlang*. (Я бегу вдоль линии.)) [6, с. 97].

С пространственными данными одновременно связаны и временные рамки, так как события в пространстве происходят в определенное время. *Bei einer Feier* (на празднике) содержит данные места и времени праздника. Неудивительно, что предлог «in» является предлогом места и времени: *in einer Stunde* (через час), *in einer Woche* (через неделю). Так как большинство временных понятий имеют пространственную связь и большинство временных метафор, по мнению Рохе, являются пространственными метафорами (*am Anfang / Ende einer Woche* (в конце/начале недели), *nach einem Monat* (через месяц), *um 12 Uhr* (в 12 часов), *vor 3 Wochen* (3 недели назад)), то представляется возможным использовать хорошо визуализируемые пространственные выражения также как базу для передачи временных данных [8, с. 125]. Более того, можно параллельно включать пространственные и временные анимации. Например, с помощью анимации с автобусом можно продемонстрировать также временное значение предлога «bis»: *Der Bus fährt bis München (bis an eine Grenze)*. Автобус едет до Мюнхена (до определенной границы) = *Die Konferenz dauert bis Mittwoch (bis an eine Grenze)*. Конференция продлится до среды (до определенного отрезка времени).

Таким образом, приходим к выводу, что принципы когнитивной дидактики и теория пространства, разработанная зарубежными специалистами, дают возможность раскрыть значения предлогов более наглядно и доступно. Предложенные зарубежными методистами варианты введения и закрепления сложного грамматического материала позволят учителям немецкого языка пополнить дидактическую копилку. Применение анимаций сделает уроки немецкой грамматики понятными и увлекательными.

Список литературы

1. De Cock B. The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language [Текст] / B. de Cock, F. Suñer Muñoz // Pizarro Pedraza, Andrea (Hrsg.), Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives (Cognitive Linguistics Research; 61), Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. – Pp. 201–222.
2. Evans V. A glossary of cognitive linguistics [Текст] / V. Evans. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. – 239 p.
3. Geeraerts D. Introduction. A rough guide to Cognitive Linguistics [Текст] / D. Geeraerts // Geeraerts Dirk (Hrsg.), Cognitive linguistics: Basic readings. Berlin / New York: de Gruyter, 2006. – Pp. 1–28.
4. Langacker Ronald W. Cognitive grammar as a basis for language instruction [Текст] / Ronald W. Langacker, P. Robinson, N. Ellis // Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. – New York: Routledge, 2008. – Pp. 66–88.
5. Radden G. Cognitive English grammar [Текст] / G. Radden, R. Dirven, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2007. – 374 p.
6. Roche J. Raum für Grammatik [Текст] / J. Roche, K. EL-Bouz // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2018. – №2. – S. 86–99.
7. Roche J. Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation [Текст] / J. Roche, M. Roussy-Parent // Gnutzmann Claus & Königs Frank (Hrsg.), Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell. Tübingen: Narr, 2006. – S. 228–250.
8. Roche J. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen [Текст] / J. Roche, F. Suñer Muñoz // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2014. – №2. – S. 119–145.

Ноздрина Татьяна Григорьевна
канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/r-86129

ПРОСТРАНСТВЕННОСТЬ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ПРЕДЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: КОГНИТИВНО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье рассматривается концепция обучения грамматике немецкого языка, разработанная зарубежными специалистами в области когнитивной лингвистики. Некоторые предлоги в немецком языке имеют пространственное и временное значения. Их визуализация осуществляется с помощью одних и тех же образных схем в виде грамматических анимаций. Предъявление временного значения предлога происходит с опорой на его пространственное значение.

Ключевые слова: предлог, время, пространство, грамматические анимации.

Пространство и время относятся к основным параметрам высказывания в немецком языке. Они выражаются эксплицитно в наречиях, во временных формах или представлены имплицитно в высказывании / в тексте. Часто информация о месте включает в себе и указание времени: «im Theater» (в театре) означает одновременно «zu einer bestimmten Zeit» (в определенное время), «heute Vormittag» (сегодня в первой половине дня) подразумевает определенное место. Неудивительно, что у предлогов места и времени много общего: «in (einem Haus / einem Monat)» (в доме / через месяц), «an (der Wand / diesem Tag)» (у стены / в этот день), «von (Berlin / Montag) bis (München / Sonntag)» (от Берлина до Мюнхена / с понедельника до воскресенья). Большинство этих предлогов первоначально имеют пространственное значение, которое является основополагающим и первичным в историческом плане. В качестве концептуальных метафор они применяются для отображения такого сложного явления, как время. Таким образом выводились их временные значения как метафорические расширения пространственных значений [1, с. 304].

Радден и Дирвен подчеркивают необходимость сохранения конфигурации пространства при проекции пространственных понятий на абстрактные домены. Выражения «im Jahr 2018» (в 2018 году) «am Morgen» (утром) содержат трехмерность категории «время», которую нельзя обосновать перцептивно. Несмотря на это привычная пространственная структура переносится на эту категорию [1, с. 304].

С помощью наглядных изображений концепты времени и пространства становятся понятными для обучающихся. Картинки-схемы изображают языковые явления, которые лежат в основе концептов. Они возникают из примеров нашего физического взаимодействия с миром и существуют в сознании в качестве динамических, универсальных и наглядных образцов (например, «oben – unten» (вверху – внизу), «vorne – hinten» (вперед – сзади), «Ursprung – Weg – Ziel» (начало – путь – цель) [5, с. 126].

Так как в основе категорий «пространство» и «время» лежит изменение, движение, предлагается визуализировать эти процессы с помощью грамматических анимаций [3, с. 32]. Изучение предлогов происходит по двум сценариям:

1. Сначала следует объяснить предлог со значением места и закрепить его употребление в упражнениях. Только после того, как обучающимся станет понятно пространственное значение, на этой основе закрепляется временное значение предлога.

2. Перед введением предлогов времени полезными окажутся для обучающихся следующие указания:

а) *Raum* (пространство) = *Zeit* (время): «*im Zimmer* (в комнате) (*Raum*)» = «*im Jahr* (в год) (*Zeit*)». Поэтому для выражения времени и пространства часто используются одни и те же предлоги;

б) система времени в немецком языке функционирует линейно (в пространстве): слева / сзади (прошлое) направо / впереди (будущее) [4, с. 1397].

На сайте www.granima.de Рохе и Ель-Буц предлагают грамматические анимации с объяснениями к соответствующим предлогам времени [2]. Картинка анимации разделена на две части: внизу демонстрируется анимация для иллюстрации предлога места, а сверху – анимация для визуализации соответствующего предлога времени. Действия обеих анимаций проходят одновременно. Совпадение картинок-схем выделяется графическими элементами.

in + Dativ

В немецком языке годы и месяцы понимаются как трехмерные емкости, в которых происходят события. *In + Dativ* = указание места: *in der Halle* (в зале); *in + Dativ* = указание времени: *im Jahr 2017* (в 2017 году).

Im Jahr (в году) / *im September* (в сентябре) = *in der Halle* (в зале) = *in einem Behälter* (в емкости), *in seiner Grenze* (в пределах своих границ).

an + Dativ

Дни в немецком языке понимаются как вертикальные поверхности, на которых происходят события.

an + Dativ = позиция на вертикальной поверхности: *an der Wand hängen* (висеть на стене), *an dem Schrank stehen* (стоять у шкафа); *an + Dativ* = *Zeitpunkt* (момент).

Die Turnerin steht am Schwebebalken. (Гимнастка стоит у бревна.) = *Die Siegerehrung ist am 21. September.* (Чествование победителей состоится 21 сентября.)

Предлог «*an*» сливается с артиклем мужского или среднего рода дательного падежа: *an + dem = am*.

vor + Dativ

Также предлоги времени «*vor*» и «*nach*» функционируют как предлоги места: время – это отрезок или путь, который проходит слева (прошлое) направо (будущее). События – это вехи на этом пути, которые следуют один за другим. «*Vor*» и «*nach*» позиционируют событие или промежуток времени соответственно слева или справа от точки начала отсчета:

vor + Ereignis (событие) (*Dativ*): *vor dem Wettbewerb* (перед соревнованием), *dem Fest* (перед праздником), *dem Seminar* (перед семинаром).

vor dem Wettbewerb (перед соревнованием) = целый отрезок. Он расположен в прошлом, перед событием (*Wettbewerb* (соревнование) / *jetzt*

(сейчас)). Событие бывает не всегда сейчас. Оно может быть тоже в будущем или могло происходить прошлым.

in + Dativ

Конструкция «*in + Zeitangabe*» (через + указание времени) представляет собой очень интересный случай в немецком языке. Временной отрезок, который отделяет «*jetzt*» (сейчас) от момента в будущем, понимается как трехмерная емкость:

in + Dativ = innen (внутри) / *im Raum* (в пространстве); *in + Zeitangabe (Dativ): in zwei Tagen* (через два дня), *Monaten* (месяца), *Jahren* (года).

In zwei Tagen (через два дня) = *zwei Tage* (два дня) вправо, в будущем. Эти дни рассматриваются как некая емкость. В ней происходит движение.

von + Dativ...bis + Akkusativ; von (Dativ) + bis (Akkusativ) von (Dativ) + bis zu (Dativ); von + bis (zu) = Anfang (von) (начало) + *Ende* (конец) (*bis (zu)*): *von Januar bis September* (с января до сентября).

Предлог «*von*» сливается с артиклем мужского или среднего рода дательного падежа: *von + dem = vom*. Слияние сложного предлога «*bis zu*» с артиклем мужского или среднего рода дательного падежа: *bis zu + dem = bis zum*; – с артиклем женского рода дательного падежа: *bis zu + der = bis zur* [4, с. 1398–1402].

После презентации предлогов места и времени и демонстрации их параллельного использования на уроке, следует предоставить обучающимся возможность применить новые знания. Наряду с традиционными письменными упражнениями грамматические анимации предлагают много вариантов как для объяснения, так и для закрепления изученного материала. Все это благодаря тому, что они опираются на конкретные ситуации.

Обучающиеся могут называть новые высказывания или ситуации с предлогами и зарисовывать их на доске или в тетради. При этом следует подчеркивать концептуальные элементы, решающие для выбора предлога (границы заднего плана, движение фигуры и т. д.).

Многие ситуации с применением предлогов места можно инсценировать в аудитории с имеющимися предметами. При этом следует также выделять признаки фигуры и параметры заднего плана (например, стол – это горизонтальная поверхность).

Если есть возможность скомбинировать урок немецкого языка и физкультуры, то спортзал станет отличным местом для закрепления знаний о предлогах места. Например, обучающиеся могут выполнять упражнения со спортивным инвентарем и озвучивать свои действия. Изображая с помощью кеглей временной отрезок, можно упражнять предлоги времени [4, с. 1404].

Таким образом, приходим к выводу, что наблюдается тесная взаимосвязь при употреблении предлогов места и времени. Освоение данной грамматической темы происходит успешно при использовании принципов когнитивной дидактики, то есть на основе опыта восприятия пространства. Значение предлогов иллюстрируется в грамматических анимациях с помощью картинок-схем.

Список литературы

1. Radden G. Cognitive English grammar [Текст] / G. Radden, R. Dirven, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2007. – 374 p.
2. Roche J., EL-Bouz K. Das aktuelle Grammatikstudio / J. Roche, K. EL-Bouz. URL: www.granima.de

3. Roche J., EL-Bouz K. Deutsche Grammatik sportlich und animiert [Текст] / J. Roche, K. EL-Bouz // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2018. – №1. – S. 30–42.

4. Roche J., EL-Bouz K. Zur Räumlichkeit temporaler Präpositionen – Ein kognitionsdidaktischer Ansatz [Текст] / J. Roche, K. EL-Bouz // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2020. – №1. – S. 1395–1405.

5. Roche J. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen [Текст] / J. Roche, F. Suñer Muñoz // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2014. – №2. – S. 119–145.

Пирманова Назира Исмековна

канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

Сабитова Юлия Рустамовна

учитель
МОАУ «СОШ №60»
г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/r-86104

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК ОСОБОЕ ЯВЛЕНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: исследование посвящено окказиональным словам – языковым единицам как особой группе слов, составляющих популярный инструментарий публицистической речи. Окказиональные слова, отобранные для анализа из периодических изданий «Комсомольская правда» и «Российская газета», охарактеризованы по частеречной принадлежности, способу образования и семантике. Сделаны выводы о частотности и целях употребления авторских образований в публицистических текстах. В статье представлены наиболее яркие примеры.

Ключевые слова: публицистический текст, окказиональные слова, способ образования, частеречная принадлежность, частотность употребления.

Окказиональное слово является продуктом речевой деятельности, в науке рассматривается как явление, которое связано с взаимодействием языка и речи. В лингвистической литературе окказионализмы называются по-разному: индивидуальные или контекстуально-речевые неологизмы, индивидуально-речевые лексические элементы, индивидуально-речевые неологизмы, речевые неологизмы, авторские неологизмы, окказиональные образования.

Термин «окказиональное слово» впервые рассматривался в статье Н.И. Фельдман «Окказиональные слова и лексикография» [9]. Это явление нашло отражение в трудах Е.А. Земской [1], А.Г. Лыкова [3] и др., окказионализмам посвящены исследования М.А. Пахомовой [6], Л.К. Никитиной [4].

Окказиональные слова иногда встречаются в художественной литературе, в частности в поэзии, но в основном сфера их употребления – публицистика, которая имеет свои особенности. Основные функции публицистики – информативная и воздействующая, то есть она информирует читателя и призвана воздействовать на его сознание, чувства, эмоции. Отсюда и постоянное словотворчество на страницах газет – использование окказионализмов, способных привлечь внимание своей необычностью.

Предметом нашего исследования является окказиональная лексика, зафиксированная в газетах «Комсомольская правда» (далее – КП) и «Российская газета» (далее – РГ) за 2018–2020 гг.

Нами отобрано свыше 50 окказиональных слов разной тематической направленности, характеризующихся различными способами словообразования. Анализ исследуемого материала показал, что чаще всего окказионализмы используются в качестве заголовка или подзаголовка. Это объясняется тем, что именно заголовок обладает способностью вызвать интерес читателя, ведь зачастую незнакомое слово заставляет читателя обратиться к чтению статьи, узнать его значение. Экспериментальный материал был сгруппирован нами по частеречной принадлежности, охарактеризован по способу образования, семантическим свойствам, по выражаемой оценке.

Нами выявлено, что наибольшей частотностью обладают окказиональные имена существительные, образованные суффиксальным и префиксальным способами, бессуффиксным способом и способом сложения слов/основ. Обратимся к наиболее ярким иллюстрациям.

«Подменыши» 30 лет спустя (заголовок) (РГ, 19.04.2018). В статье рассказывается о судьбе детей, подмена которых произошла в родильном доме в момент их рождения. Называя их ласково «подменыши», автор статьи демонстрирует свое доброжелательное отношение. Окказионализм образован при помощи суффикса – *ыш-*, который употребляется при обозначении детеныша (по аналогии со словами *мальши*, *крепыши* и т. д.). С помощью суффикса *-ыш-* образуются имена существительные от основ прилагательных и глаголов: *лицо*, чаще *невзрослое*, или предмет, которые являются носителем признака, выраженного производящей основой, или является результатом действия, обозначенного производящей основой' (*глуп-ыш-ть*, *креп-ыш-ть*, *замор-ыш-ть*, *оборв-ыш-ть*, *мал-ыш-ть*, *зародыш-ть*, *кат-ыш-ть*). Слова с этим суффиксом обладают экспрессией фамильярной ласки, сочувствия или пренебрежения. С помощью суффикса *-ыш-* образуются также имена существительные от основ причастий: *'предмет или совокупность предметов, явившихся результатом действия, названного производящей основой'* (*бит-ыш-ть*).

Обратим внимание на ряд окказионализмов, образованных префиксальным способом (*гипер-*, *мега-*, *супер-*, *мульти-* и др.).

Гиперкинжал (КП, 02.03.2018) (о передовых технологиях в изготовлении оружия). *Экс-министр Оляян больше не грезит гиперлуной* (КП – 21.02.2020). Приставка *гипер-* (греч. *huper* – над, сверх, по ту сторону) указывает на превышение нормы [7, с. 132]. *Кудайберген, обладающий способностью брать ультравысокие ноты, – второй Витас* (КП, 20.02.2020). *Ультра* – первая часть слов в значении «сверх более какой-либо меры, предела» [5, с. 764].

Кроме того, к окказионализмам можно отнести многочисленную группу сложных слов с первой частью *пиар-*, получивших широкое распространение в языке: *пиар-ход*, *пиар-роман*, *пиар-метод*, *пиар-менеджер*.

Окказиональные слова, образованные с помощью сложения основ/слов, также представлены в нашей картотеке: *Ямал просит увеличить пенсии чумработникам* (РГ, 12.04.2018). Чумработницы – работницы, которые работают на дому, в чуме, потому что они живут на далеком Севере. Сложное слово, вынесенное в заголовок, придумано журналистом для придания комизма описываемому факту.

Как сейчас живут бывшие губернаторы-тяжеловесы (заголовок) (КП, 10.04.2018) – тяжеловесы – губернаторы, занимавшие когда-то высокое положение. Необычность употребления слова обусловлена языковой игрой.

Бес лайков. В заметке говорится о молодом человеке, сфотографированном на фоне святого лика в храме, о который он тушит окурки. (КП, 15.02.2018). Окказионализм привлекает внимание и тем, что основан на игре смыслов: автор остался без лайков – в Интернете никто не поставил лайки тому, кто выставил богохульную фотографию. Антигероя, жаждущего интернет-славы, назвали «бесом лайков», так как посчитали, что его кощунство граничит с бесовством.

Вертухаль власти (КП, 26.01.2018). Окказионализм *вертухаль* образован путем наложения двух слов *вертикаль* + *вертухай* (надзиратель) [2, с. 79].

У него получалась лучшая тарабарщина (о Марке Захарове и его фильмах и спектаклях) (КП, 09.01.2018). Тарабарщина – это оценка творчества Марка Захарова, в которой проявляется необычность, оригинальность его творческих работ.

Молочный ревизорро (заголовок) (КП, 23–25.03.2018). Окказионализм *ревизорро* получил широкое распространение, благодаря телепередаче с таким же названием. В слове наблюдаем сложение двух слов: *ревизор* + *зорро*.

Зорро – альтер эгодона Диего де ла Вега (исп. Don Diego de la Vega), дворянина и искусного фехтовальщика, жившего в Калифорнии в годы испанского владычества. Олицетворяет образ благородного разбойника, одетого во всё чёрное и скрывающего лицо под чёрной маской, который защищает людей от произвола властей и злодеев. ru.wikipedia.org

Ревизорро – синоним неподкупного, честного расследования и выявления недостатков в сети кафе и ресторанов.

Окказиональные имена прилагательные представлены яркими иллюстрациями: *Нас обещают защитить от сыроподобных продуктов* (РГ, 19.04.2018). Словосочетание «сырный продукт» обозначает сыр с добавками, которые к сыру не имеют никакого отношения. Такой продукт дешевле и по своим вкусовым качествам отличается от настоящего сыра. Этот факт позволил журналисту употребить окказионализм *сыроподобный*, что довольно точно передает смысл: «подобный сыру, но не сыр».

Очки из ультрачёрного бархата спасут спутники от солнца (КП, 30.03.2018). Ультра (латин. ultra – далее, более, сверх) – приставка, обозначающая «крайний, находящийся за пределами», соответствует русскому «сверх» [7, с. 525]. К окказионализмам слово можно отнести потому, что в русском языке отсутствует прилагательное с семантикой «сверхчёрный».

Окказиональные образования, выраженные глаголами, весьма многочисленны.

Прометали (заголовок). Из подзаголовка «Реквием по главному национальному деликатесу» явствует, что речь в статье идет о добыче в стране

чёрной икры и о нарушениях в данной сфере (РГ, 05.04.2018). В толковом словаре русского языка представлены следующие дефиниции глагола *прометать*: 1. Прометать – прошить. 2. Прометать – от глагола мети [5, с. 320, 566]. В анализируемом примере приставка про- имеет следующие значения: 1) движение мимо чего-либо; 2) полная законченность, исчерпанность действия; 3) действие, обозначающее утрату, ущерб. Как видим, употребление глагола *прометать*, использованного в данном контексте в новом значении, обоснованно, поскольку в статье говорится о дефиците черной икры.

Я с него фанател... (КП, 17.02.2020). Фанатеть – глагол, образованный от существительного фанат – (лат. *fanaticus* – одержимый) разг. Страстный поклонник кого-либо, чего-либо, артиста, музыкальной группы, спортивной команды [8, с. 807]. В Толковом словаре под редакцией Г.Н. Складневской представлен ряд новообразований от существительного «фанат» (фанатка, фанатовский, фанатский, фанатство, фанатствовать, фанатеть, фан-движение), помета жаргонное, ‘быть фанатом кого-либо или чего-либо’ [8, с. 808].

Следующий окказионализм обладает высокой частотностью в связи с активным использованием пользователями социальных сетей. *Это фото постили многие* (КП, 15.01.2020). Пост – это запись, оставленная в сети, ответ на публикацию и пр. От существительного образованы соответствующие глаголы: *постить*, то есть публиковать свою запись, замечание по поводу; *запостить* – еще одно новообразование, распространенное сейчас в сети, значение совпадает, «обозначить свое отношение к поставленной проблеме».

Наречий окказионального характера используется меньше. *Любовь к музыке продается потреково, прослушиваниями и скачиваниями* (РГ, 05.04.2018). Трек – (от англ. *track* – след, курс, трасса) звуковая дорожка, дорожка фонограммы [10, с. 758]. Наречие *потреково* образовано по аналогии с *поштучно*. Продажа *потреково* – продажа целыми треками.

Молодо и нано. В. Путин обсудил с учёными проблемы развития науки. Нанотехнологии – это технологии изготовления сверхмикроскопических конструкций из мельчайших частиц материи. Название происходит от слова «нанометр» – миллионная часть метра [10, с. 432]. Нано – сокращенное от слова *нанотехнологии*. В данном контексте в сокращённом варианте слово лучше сочетается с наречием *молодо* (по аналогии с *молодо-зелено*).

Звучит замайнчиво (КП, 12.01.2018). Окказиональное слово *замайнчиво* образовано путем сложения слов *заманчиво* и имени собственного – названия поселка *Майны*.

Таким образом, анализ исследуемых языковых единиц показал, что наибольшей частотностью обладают окказиональные существительные, образованные суффиксальным, префиксальным способами, способом сложения слов/основ (наиболее частотны для авторских образований – суффикс -к- и иноязычные корни – приставки *гипер-*, *ультра-*, *мульти-*, *мега-*, *анти-*). Окказиональные слова встречаются в заголовке или подзаголовке, затем повторяются в тексте статьи. Основная масса окказионализмов зафиксирована в газете «Комсомольская правда», которая привлекательна для молодежной аудитории. В текстах статей отмечается частотность употребления просторечных и жаргонных слов, разговорной лексики и авторских новообразований, служащих для создания образности и экспрессивности и привлечения внимания читателя.

Список литературы

1. Земская Е.А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании // Е.А. Земская // Актуальные проблемы русского словообразования. – Самарканд, 1972. – С. 42–49.
2. Квеселевич Д.И. Толковый словарь ненормативной лексики русского языка / Д.И. Квеселевич. – М.: Астрель, АСТ, 2005. – 1021 с.
3. Лыков А.Г. Заметки об окказиональных и потенциальных словах / А.Г. Лыков // Вопросы современного русского языка. – 2006. – №7. – С. 23–34.
4. Никитина Л.К. Окказиональные слова и способы их образования // Актуальные проблемы русского словообразования: сб. статей / Л.К. Никитина. – 2008. – С. 193–198.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИТИ-технологии», 2003.
6. Пахомова М.А. Окказиональные слова и словари окказионализмов / М.А. Пахомова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Филологические науки. – 2013. – №3. – С. 79–87.
7. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1981. – 620 с.
8. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Скляревой. – М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. – 894 с.
9. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография / Н.И. Фельдман // Вопросы языкознания. – 2003 – №4. – С. 64–73.
10. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI вв.) / Е.Н. Шагалова. – М.: Астрель, АСТ, 2009 – 943 с.

Соловьева Ольга Николаевна

канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/r-86130

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Аннотация: в статье проводится экспериментальная работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой. Цель исследования – проверить эффективность комплекса упражнений для обогащения речи школьников оценочной лексикой в процессе творческой деятельности учащихся 5 классов и отследить результаты работы по развитию познавательных универсальных учебных действий учащихся на уроках русского языка.

Ключевые слова: оценочная лексика, обогащение речи, познавательные УУД, эксперимент.

Процесс обогащения словарного запаса человека происходит в течение всей жизни, поэтому обладает особой значимостью, определяя во многом результаты обучения, воспитания и развития личности [7].

Отличительной особенностью учащихся 5 класса является активизация познавательных процессов. Школьники заинтересованы в получении одобрительных отзывов со стороны окружающих. При этом возникает необходимость на уроках русского языка расширять словарь учащихся за счет оценочной лексики.

Современные программы по русскому языку составлены с учетом работы по развитию связной речи учащихся, обогащения их словарного запаса. Большое внимание уделяется речевой направленности курса.

На обогащение речи школьников оценочной лексикой программы не отводят специального времени. Но в силу того, что все в языке связано со словом, решение этой задачи совмещается с изучением всех разделов науки о языке, с развитием связной речи учащихся, формированием речевого этикета. Кроме этого, те системы заданий, которые предлагаются в учебных комплексах, включают элементы заданий, упражнений, вопросов, связанных с обогащением словарного запаса учащихся в целом [2, с. 34].

Работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой не только в том, чтобы сделать речь учащихся более точной, выразительной, но и воспитать у школьников потребность выбирать наиболее уместные для каждого случая языковые средства.

Актуальность исследования определяется тем, что обогащение словарного запаса учащихся оценочной лексикой имеет значение для речевого и духовно-нравственного развития учащихся. Одной из сторон обогащения словарного запаса школьников является работа над оценочными словами, которые представляют интерес вследствие недостаточной их изученности и потому, что они помогают достичь выразительности как в устной, так и в письменной речи, выполняя важную роль в формировании личности. Обучая школьников построению текста, следует стремиться к тому, чтобы в своих высказываниях они научились уместно использовать оценочную лексику. Глубина восприятия художественного текста в значительной мере зависит от того, как автор использует оценочную лексику для эмоционального воздействия на читателя. Уроки русского языка должны научить школьников понимать и чувствовать родной язык, помочь им достичь в творческих работах оригинальной языковой формы [5].

Цель исследования – экспериментально проверить эффективность комплекса упражнений для обогащения речи школьников оценочной лексикой в процессе творческой деятельности.

В данном эксперименте приняли участие 25 учащихся.

Экспериментальная работа проводилась в 5-м классе МОБУ «Лицей №8» г. Оренбурга.

В задачи входило не только отслеживание результатов работы по обогащению речи школьников оценочной лексикой, но и развитию познавательных универсальных учебных действий учащихся на уроках русского языка.

Исследование состояло из трех этапов.

I. Констатирующий эксперимент.

В задачи констатирующего эксперимента входило выявить:

- 1) уровень знаний об оценочной лексике;
- 2) умение видеть оценочные слова в художественных текстах;
- 3) умение школьников использовать оценочную лексику в письменных высказываниях.

На данном этапе происходила диагностика и уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий, который осуществлялся на основе метода наблюдения. Практика психолого-педагогических исследований показывает, что наблюдение является наиболее

приемлемым методом диагностики, так как позволяет дать целостное представление о формирующейся учебной деятельности школьников [3].

Оцениваемые показатели учебной деятельности отражают требования к сформированности универсальных учебных действий учащихся средней школы ФГОС основного общего образования.

На входном контроле учащиеся писали изложение с творческим заданием (дополнить текст, используя оценочные слова) по тексту К. Паустовского «Русское ненастье».

Констатирующий эксперимент позволил получить важные данные, необходимые для проведения опытного обучения, выявить, как на основе языковой интуиции учащиеся при анализе текста находят оценочные слова и определяют их роль. Оценочные слова в предложенном тексте указали 8 учащихся.

В ходе анализа нами также были определены уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий.

Анализ результатов по проведению вводной диагностики показал, что на начальном этапе экспериментальной работы в классе преобладают группы учащихся со средним и низким уровнем всех видов познавательных универсальных учебных действий.

Средний уровень.

Общеучебные действия: учащийся выделяет и формулирует познавательную цель к конкретной теме под руководством учителя; способен находить необходимую информацию; под руководством учителя применяет методы информационного поиска; затрудняется структурировать знания; испытывает сложности в построении речевого высказывания в устной и письменной форме; затрудняется в выборе способов решения задач; затрудняется рефлексировать способы и условия действий; читает не всегда осмысленно.

Логические действия: учащийся затрудняется анализировать объекты с целью выделения признаков; затрудняется синтезировать знания, сравнивать объекты; испытывает затруднения в классификации объектов; затрудняется в установлении причинно-следственные связи; испытывает затруднения в построении логической цепи рассуждений; приводит слабые доказательства.

Действия постановки и решения проблем: учащийся испытывает затруднения в формулировании проблемы; затрудняется самостоятельно создавать способы решения проблем.

Низкий уровень.

Общеучебные действия: не способен находить необходимую информацию; затрудняется применять методы информационного поиска; не может структурировать знания; не способен к построению речевого высказывания в устной и письменной форме; затрудняется в выборе способов решения задач; не способен к рефлексированию способов и условий действия; читает не всегда осмысленно.

Логические действия: учащийся не способен анализировать объекты с целью выделения признаков; затрудняется синтезировать знания, сравнивать объекты; не может классифицировать объекты; затрудняется в установлении причинно-следственные связи; не способен к построению логической цепи рассуждений; не может привести доказательства.

Действия постановки и решения проблем: учащийся не может формулировать проблему; не способен самостоятельно создавать способы решения проблем.

Анализ результатов по проведению вводной диагностики показал, что на начальном этапе опытно-экспериментальной работы в классе преобладают группы учащихся со средним и низким уровнем всех видов познавательных универсальных учебных действий.

Вызывало затруднение у 60% учащихся нахождение оценочной лексики в произведениях художественной литературы, объяснении ее значения, а также в умении использовать оценочную лексику в собственных высказываниях с учетом темы, стиля, авторского замысла.

II. Формирующий эксперимент.

На данном этапе, проанализировав результаты, полученные на констатирующем этапе, нами была организована планомерная и систематическая работа по формированию познавательных универсальных учебных действий в ходе обогащения речи школьников оценочной лексикой.

Содержание и методика экспериментального обучения на данном этапе определялись следующими задачами:

– обогащать речь учащихся оценочной лексикой на основе формирования обобщенных представлений об эмоциях, чувствах, нравственных качествах;

– формировать умение использовать оценочную лексику в речевой практике.

В ходе эксперимента (на протяжении I четверти) учащиеся выполняли упражнения по обогащению речи оценочными словами.

Работая с текстом, школьники выполняли словарную работу.

Учащиеся выписывали оценочную лексику, определяли ее значение, подбирали синонимы и антонимы к оценочным словам, составляли словосочетания и предложения, проводили лексический анализ. Велась беседа с учащимися по подготовленным вопросам: Какое впечатление произвел на вас текст? Какое настроение вызывает у вас данный текст? С помощью каких оценочных слов и выражений автор передает свое отношение к сообщаемому? и др.

Примеры упражнений:

1. Кто больше придумает оценочных прилагательных к словам *шарик*, *книга*, *кукла*? Заполните таблицу:

Шарик	Книга	Кукла

2. Продолжите синонимический ряд оценочных слов:

– добрый, сердечный, ...

– большой, крупный, ...

– смелый, храбрый, ...

3. Подберите антонимы к оценочным словам: *красивый*, *злой*, *трусливый*, *честный*. Составьте 2–3 словосочетания или предложения с данными словами.

4. Внимательно прочитайте начало текста. Придумайте и запишите предложение в стиле автора, используя оценочную лексику.

Еще цветут орехи и ольха, и их золотые сережки еще и сейчас дымятся от прикосновения птичек, но не в них теперь дело они живут, но их время прошло. Сейчас удивляют ...

М. Пришвин.

5. Распространите предложения, используя оценочную лексику.

Весна. Показалось солнце. Побежали ручьи. Подул ветерок. Растаял снег. Природа ожила.

Подобная работа вызывает интерес у школьников. Проведение работы по обогащению речи школьников оценочной лексикой убедило нас, что анализ текста будет более доступным для учащихся, если при изучении раздела «Лексика» дать некоторые теоретические сведения и целенаправленно включать в систему упражнений материал, позволяющий проводить наблюдение над уместным использованием оценочных слов в текстах-образцах.

Различные приемы работы с текстом позволяют учащимся понять, как строится текст, как раскрывается в нем тема, авторский замысел, как осуществляется эмоциональное воздействие на читателя. Все это способствует формированию умений, связанных с различными видами речевой деятельности, создает условие для воспитания и развития «чувства языка» [5; 6].

В работу по обогащению речи школьников оценочной лексикой включили также сочинение на определенную тему и сочинение по картине. Предлагались темы на выбор: «Почему я люблю лето», «Моя любимая игра», «Лучший друг».

Учащиеся, создавая текст, оказываются перед необходимостью выбора из своего словарного запаса нужного слова, и чем богаче его словарь, чем он более структурирован по семантическим полям, тем поиск слова оказывается более удачным [1]. Сочинение позволяет ученику не только раскрыть свой творческий потенциал в качестве автора уникального текста, но и использовать богатые возможности родного языка, в том числе оценочную лексику [4].

Процесс обогащения речи школьников оценочной лексикой осуществлялся с учетом закономерностей развития словаря у детей [6].

Речевые упражнения были тесно связаны с изобразительной и музыкальной деятельностью, а также с чтением художественной литературы.

После использования предлагаемого комплекса упражнений было проведено контрольное исследование.

III. Контрольный эксперимент.

В связи с особенностями раздела «Лексика», главная цель изучения которого состоит в обогащении словаря учащихся и совершенствовании их умения правильно и целесообразно пользоваться оценочной лексикой, в качестве итоговой срезовой работы предлагалось изложение с творческим заданием (по тексту Г.Х. Андерсена «Как велик мир!»).

Изложение мы выбрали для проверки умений еще и потому, что оно дает возможность получить некоторое представление об уровне сформированности умений по обогащению речи оценочными словами. Анализ работ показал, что 84% учащихся экспериментального класса написали изложения, в которых осознанно сохранены оценочные средства,

используемые автором (на констатирующем этапе – 45%). Это говорит о глубине восприятия, осознания текста, что является в большей мере результатом предшествующей работы. Выводы об эффективности разработанного комплекса упражнений методики делались также на основе и сочинений. Показателями того, что предложенная система работы оказала влияние на развитие «чувства языка», служит уменьшение числа речевых ошибок: нарушение лексической сочетаемости допустили 10 учащихся (на констатирующем этапе – 20); неоправданный повтор – 7 (на констатирующем этапе – 15), употребление слов в несвойственном значении – 2 (на констатирующем этапе – 5). Анализ письменных работ показал, что учащиеся успешно овладевают знаниями и умениями, предусмотренными программой экспериментального обучения. Таким образом, обогащение речи школьников оценочной лексикой на уроках русского языка будет проходить эффективнее, если использовать разработанный комплекс упражнений по обогащению речи при определенных педагогических условиях (использование межпредметных связей; систематичность и целенаправленность работы с оценочной лексикой).

На данном этапе происходила также повторная диагностика уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий.

Диагностика показала, что произошли значительные изменения: с 2 до 10 учащихся увеличилось количество в группе с высоким уровнем проявления логических действий и действий постановки и решения проблем; с 3 до 15 учащихся – в группе с высоким уровнем проявления общеучебных действий. В группе с низким уровнем проявления познавательных универсальных учебных действий произошло значительное уменьшение: с 15 до 5 человек в группе с низким уровнем общеучебных действий, с 13 до 7 человек в группе с низким уровнем логических действий, с 15 до 6 человек в группе с низким уровнем действий постановки и решения проблем.

В ходе выполнения упражнений наблюдалась повышенная активность учащихся экспериментального класса. Многие учащиеся с легкостью справлялись с задачей поиска необходимой для выполнения заданий информации.

На основании качественной и количественной оценки названных выше уровней мы можем констатировать показатели роста сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся 5-го класса. Безусловно, данная работа представляет лишь небольшой фрагмент работы по формированию данной группы универсальных учебных действий на уроках русского языка. В ходе экспериментальной работы выявилось, что часть учащихся, которые на этапе констатирующего эксперимента были отнесены нами к низкому уровню, зарекомендовала себя как представители среднего уровня, некоторая же часть учащихся, обойдя средний уровень, «заняла» позиции высокого уровня.

Учащиеся стали самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель к конкретной теме, свободно находить и выделять необходимую информацию, осознанно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, контролировать и оценивать процесс и результат деятельности, осмысленно читать (общеучебные действия).

На высоком уровне проявились логические действия и действия постановки и решения проблем: большинство учащихся стали свободно ана-

лизировать объекты с целью выделения признаков, свободно классифицировать объекты, строить логической цепи рассуждений, приводить весомые доказательства, самостоятельно создавать способы решения проблем творческого и поискового характера.

Работа по обогащению речи школьников оценочной лексикой должна проводиться систематически на уроках. Это дело не одного дня и месяца. Она должна быть целенаправленной и постоянной.

В ходе экспериментальной работы доказано, что систематическое использование упражнений, направленных на обогащение речи школьников оценочной лексикой, будет способствовать и формированию познавательных универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Баранов М.Т. Лексические понятия в школьном курсе русского языка / М.Т. Баранов // Основы методики русского языка в 4–8 классах / под ред. А. Текучева [и др.]. – 2-е изд. – М., 1983.
2. Баранов М.Т. Словарная работа в школе / М.Т. Баранов // Педагогическая энциклопедия. Т. 3. – М., 1969.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: учеб. пособие / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008.
4. Мамушин В.Е. Обогащение речи учащихся образными средствами языка в процессе подготовки сочинений по личным наблюдениям: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1965.
5. Нилова О.В. Работа над текстом как средство обогащения словарного запаса / О.В. Нилова // Русский язык. – 2010. – №4. – С. 20–22.
6. Оморокова М.И. Активизация словаря школьника на уроках русского языка / М.И. Оморокова. – М., 1963.
7. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Барсукова Елена Владимировна
канд. мед. наук, доцент

Винокур Татьяна Юрьевна
канд. мед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ПАТОЛОГИЕЙ КАРДИОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: в статье актуализируется проблема укрепления и коррекции здоровья организма студентов, имеющих отклонения в состоянии функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной системы, что, в свою очередь, должно привести к улучшению уровня физического здоровья в целом. В связи с этим целью работы является улучшение показателей сердечно-сосудистой и дыхательной системы при активной мышечной работе организма учащейся молодежи при помощи средств оздоровительной физической культуры.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, кардиореспираторная система, физическая нагрузка, уровень здоровья.

Известно, что одним из важнейших показателей, влияющих на продуктивность обучения студентов, является уровень физического здоровья. На сегодняшний день у 84% абитуриентов высших учебных заведений наблюдаются те или иные отклонения в состоянии здоровья. По итогам углубленного медицинского осмотра, около одной трети студентов вузов относятся к специальной медицинской группе (СМГ) и группе лечебной физической культуры (ЛФК), и число их ежегодно увеличивается. Наиболее острой и требующей кардинального решения является проблема физического здоровья, особенно студентов вузов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе и группе ЛФК.

Важнейшими системами организма, которые обеспечивают высокую физическую работоспособность организма студента, являются дыхательная и сердечно-сосудистая системы.

Результаты медицинских исследований, касающихся причин развития кардиологических заболеваний и системы дыхания организма студента, позволили по-новому оценить оздоровительные возможности адаптивной

физической культуры [1]. Доказано, что специально подобранные оздоровительные физические упражнения способствуют не только общему укреплению организма студента, но и повышению работоспособности сердечно-сосудистой системы и системы дыхания [3].

Исходя из анализа литературных источников, можно сделать вывод, что возникает противоречие между медицинскими работниками и педагогами, осуществляющими оздоровительную, профилактическую, лечебную и коррекционную деятельность учащейся молодежи, имеющей нарушения в состоянии здоровья.

Актуальность проводимого исследования.

На этапе констатирующего эксперимента нами был произведен анализ полученных функциональных показателей организма студента и уровень физического здоровья студентов 1-го курса медицинского факультета, имеющих кардиологические и дыхательные заболевания.

Исследование проводилось на медицинском факультете Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова в 2019/2020 учебном году, в нем приняли участие 39 студентов 1-го курса медицинского факультета, занимающиеся оздоровительной физической культурой отдельно от основной группы два раза в неделю по учебному расписанию в группе ЛФК. Были сформированы группы по профилю заболеваемости: группа кардиологической направленности (К.З.) в количестве 21 студента ($n = 21$) и группа по профилю заболеваний дыхательной системы (Д.З.) в количестве 18 студентов ($n = 18$).

Уровень физического развития студентов с нарушениями здоровья определялся при помощи тестов, рекомендованных программой физического воспитания для учащихся вузов и одобренных к применению врачами-кардиологами. По результатам тестирования было достоверно установлено отставание студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой и дыхательной систем по уровню развития физических качеств от нормативных показателей здоровых студентов.

Частота сердечных сокращений (ЧСС уд/ мин.) измерялась два раза в неделю самими студентами, а оценку функции дыхательной системы организма определяли по задержке дыхания, на вдохе (проба Штанге) и на выдохе (проба Генчи) в следующей последовательности. Испытуемые после 2–3 глубоких вдохов и выдохов делали полный вдох (80–90% от максимального) и задерживали дыхание, а полученные показатели оформляли в дневнике самоконтроля здоровья студентов.

Объект исследования – процесс адаптивной оздоровительной физической культуры студентов 1-го курса медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова, имеющих кардиологические и дыхательные заболевания организма.

Предмет исследования – оздоровительные физические упражнения, направленные на профилактику и коррекцию нарушений кардиологических заболеваний и повышение уровня физического здоровья студентов.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать эффективность применения оздоровительной методики, включающие комплексное использование средств оздоровительной направленности, адаптивную коррекцию, диагностику и развитие основных физических качеств у студентов, имеющих кардиологические заболевания.

Результаты исследования обработаны методами математической статистики с использованием t-критерия Стьюдента. Все исследования соответствовали Приказу МЗ РФ от 19.06.2003 №226 «Правила клинической практики в РФ». Соблюдены правила добровольности, и свободы личности, гарантированных ст. 21 и 22 Конституции РФ.

Средние показатели частоты сердечных сокращений, проба Штанге и проба Генчи рассчитывали по методу (программные пакеты статического анализа) *Microsoft Excel-2007*.

После проведенных исследований были получены следующие результаты (см. таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ физического развития и функционального состояния организма студентов медицинского факультета ЧГУ им. И. Н. Ульянова в 2019–2020 учебном году

Показатели	Экспериментальная группа (девушки, n = 21)			Контрольная группа (девушки, n = 18)		
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	Прирост %	До начала эксперимента	До начала эксперимента	Прирост %
1	2	3	4	5	6	7
<i>Физическая подготовленность</i>						
6-ти минутный Тест Купера, м	1640,5 ± 9,8	1980,7 ± 2,4	36	1593,2 ± 5,6	1680,2 ± 2,8	5,4
Динамометрия правая, кг	27,4 ± 1,04	29,9 ± 1,1	16,7	27,3,6 ± 1,4	28,7 ± 1,7	8,4
Динамометрия левая, кг	18,8 ± 1,3	16,7 ± 1,5	20,2	18,5 ± 1,4	19,6 ± 5,1	7,3
Проба Ромберга, сек.	12,5 ± 1,5	13,7 ± 1,7	9,6	12,7 ± 1,7	13,1 ± 1,7	3,1
Бег 30 м, сек.	6,1 ± 0,2	5,6 ± 0,1	8,2	6,0 ± 0,9	5,8 ± 0,7	2,3
Подъем туловища, лежа на спине руки за головой, раз	23,4 ± 1,4	26,9 ± 1,6	14,5	23,4 ± 4,5	25,1 ± 3,3	6,8
<i>Функциональное состояние</i>						
ЧСС, уд/мин	80,1 ± 4,2	77,2 ± 1,74	2,9	80,2 ± 9,4	81,8 ± 0,91	0,45
САД, мм.рт.ст.	111,7 ± 6,1	113,5 ± 7,4	1,6	111,6 ± 9,8	115,3 ± 9,8	3,4
ДАД, мм.рт.ст.	64,7 ± 2,2	63,2 ± 2,1	2,3	64,5 ± 7,7	65,9 ± 7,8	2,2

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
ЖЕЛ, мл/кг	2316,4 ± 1,1	2589,4 ± 1,1	11,8	2218,4 ± 1,16	2325,4 ± 1,1	5,3
Проба Штанге (сек.)	27,6 ± 2,2	30,1 ± 2,1	9,4	27,2 ± 2,1	30,1 ± 2,2	10,7
Проба Генче (сек.)	16,3 ± 1,3	18,6 ± 1,8	15,3	15,9 ± 1,5	18,4 ± 1,9	15,7
Индекс Скабински (ИС)	7,4 ± 0,3	10,1 ± 0,6	36,4	7,5 ± 1,04	8,5 ± 0,3	13,3
Индекс Робинсона (ИР)	89,4 ± 2,1	87,6 ± 3,2	2	89,5 ± 2,2	94,3 ± 4,1	5,3
Индекс Руффье (ИР)	11,5 ± 0,8	10,1 ± 0,4	12,7	12,0 ± 3,3	11,7 ± 4,1	0,1

При разработке экспериментальных комплексов упражнений дыхательной гимнастики для студентов с заболеваниями бронхо-легочными и кардиологическими заболеваниями была поставлена задача улучшения функции кардиореспираторной системы организма.

Основными средствами в содержании экспериментальной программы явились оздоровительные комплексы упражнений кардиологической и дыхательной направленности (комплексы релаксационной парадоксальной дыхательной методики А.Н. Стрельниковой).

Вероятно, причиной прогрессирования заболеваний явилось то, что данные студенты в школьные годы были полностью освобождены от практических занятий по физической культуре. В группе ЛФК, в период обучения в общеобразовательной школе, не было разьянительной работы со стороны участковых врачей, специалистов лечебной физической культуры.

Таблица 2
Анализ функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма студентов 1-го курса медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова в 2019–2020 учебном году

№ п/п	Диагноз	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
1	ВСД*	24,5%	24,2%	17,6%	17,2%
2	ВПС*	9,6%	9,2%	14,8%	14,6%
3	Аритмия*	19,2%	18,4%	16,5%	15,6%
4	ИБС*	23,7%	22,4%	10,1%	10,1%
5	БЛЗ*	36,4%	36,2%	35,5%	36,4%
6	ПМК*	18,4%	17,2%	18,5%	18,4%

Примечание: ВСД – вегетососудистая дистония.

*ВПС – врожденный порок сердца.
Аритмия – нарушение сердечного ритма.
ИБС – ишемическая болезнь сердца.
БЛЗ – бронхо-легочные заболевания.
ПМК – пролапс митрального клапана.
Обсуждение и результаты исследований.*

После проведенного эксперимента нами были выявлены изменения морфофункциональных показателей организма студентов, имеющих кардиологические отклонения в состоянии здоровья, занимающихся как в ЭГ, так и в КГ. Однако более выраженная динамика полученных результатов наблюдалась у студентов ЭГ, что подтверждено достоверными приростами данных показателей по сравнению с КГ, результаты представлены в таблице 1.

Отмечается достоверное улучшение показателей, характеризующих функциональное состояние сердечно-сосудистой и системы дыхания, под влиянием экспериментальной методики оздоровительной направленности. Полученные значения ЖЕЛ (мл/кг), проба Штанге и Генчи в конце эксперимента имеют статистически достоверные различия между студентами ЭГ и КГ.

Результаты ЖЕЛ (мл/кг) увеличились у студентов ЭГ на 11,8% и достигли нижней границы нормы для данной возрастной группы. Прирост показателей проб с задержкой дыхания Штанге составил 9,4%, а Генчи – 15,3%.

Значения индексов Руфье, Робинсона и Скабински по результатам эксперимента выявили положительную динамику состояния кардиореспираторной системы и работоспособности организма студентов, занимающихся по разработанной методике.

Индекс Руфье достоверно изменился на 12,7%, а индекс Скабински – на 36,4%.

Анализируя полученные результаты физической подготовленности студентов ЭГ и КГ после проведенного эксперимента, можно констатировать тот факт, что в большинстве тестов, характеризующих физические качества, были получены достоверные приросты.

Таким образом, сравнительный и корреляционный анализ функциональных показателей организма студента с заболеванием кардио и бронхо-легочной системой свидетельствуют о том, что:

- регулярные занятия оздоровительной физической культурой, направленные на профилактику и лечение заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной системы, позволят существенно повысить уровень здоровья, физическую и умственную работоспособность студентов группы ЛФК в процессе обучения в вузе;

- функциональная подготовленность организма находится в прямой зависимости от активных занятий оздоровительной физической культурой;

- для дальнейшего повышения функциональных показателей организма студента необходимо осуществление комплексного индивидуального подхода при выборе оздоровительной физической нагрузки в зависимости от имеющихся отклонений в состоянии здоровья;

- проведение практических занятий со студентами направлено на формирование двигательных навыков и умений при помощи комплекса

дыхательных упражнений, используемых в процессе самостоятельных занятий студентами с бронхо-легочными и кардиологическими заболеваниями;

– для решения оздоровительной программы по укреплению здоровья учащейся молодежи нами разработан физиологический коридор коррекционной нагрузки рекомендательного характера, направленный на формирование физического здоровья студентов.

Выводы:

1. Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что в процессе оздоровительной физической культуры у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы выявлены достоверные изменения в большинстве исследуемых функциональных показателей сердечно-сосудистой и бронхо-легочной систем.

2. Как следует из полученных данных, основные физические показатели, характеризующие физические качества, улучшились фактически по всем тестирующим критериям, однако в экспериментальной группе это улучшение было наиболее существенным.

3. Мониторинг здоровья студентов является информативным инструментом, позволяющим средствами оздоровительной физической культуры способствовать повышению уровня здоровья студенческой молодежи.

Таким образом, использование оздоровительной физической культуры является системной профилактической работой по укреплению уровня здоровья, которая будет одновременно решать оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов / Н.А. Агаджанян. – М.: Россия, 1997. – 300 с.
2. Захаров Е.Н. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / Е.Н. Захаров, А.В. Карасев, А.А. Сафонов; под общ. ред. А.В. Карасева. – М.: Лептос, 1994. – 368 с.
3. Кожанов В.И. Теоретические предпосылки влияния двигательных нагрузок на функциональное состояние организма / В.И. Кожанов, А.В. Румянцев // Физическая культура, детско-юношеский спорт и здоровье учащейся молодежи в современных условиях: сб. науч. статей. – Чебоксары, 2009. – С. 11–12.
4. Булгакова Н.Ж. Срочный тренировочный эффект и систематизация специальных тренировочных упражнений в зависимости от уровня развития аэробных и анаэробных возможностей пловцов высокого класса / Н.Ж. Булгакова, В.Р. Соломатин, А. Журавик // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №1. – С. 37–39.
5. Вилкас А. Исследование систем энергообеспечения организма спортсменов-пловцов в тренировочном процессе / А. Вилкас, Б. Гришовене // Тезисы докладов Международной научно-методической конференции Белоруссии, Германии, Латвии, Польши (29–30 октября 1990 г.). – Минск, 1990. – С. 21–22.
6. Волков Н.И. Кислородный запрос и энергетическая стоимость напряженной мышечной деятельности человека / Н.И. Волков, И.А. Савельев // Физиология человека. – 2002. – Т. 28, №4. – С. 80–93.

Борисов Алексей Александрович
канд. техн. наук, профессор, начальник кафедры
Лаврентьев Иван Алексеевич
курсант

Клочков Дмитрий Дмитриевич
курсант

Военный институт (инженерно-технический)
ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-
технического обеспечения
им. генерала армии А.В. Хрулёва»
г. Санкт-Петербург

ФИЗИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ОСТЕОХОНДРОЗА ШЕЙНОГО ОТДЕЛА ПОЗВОНОЧНИКА У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

***Аннотация:** в статье представлена статистика заболеваемости остеохондрозом у студентов вузов. Обоснован выбор средств и методов физической культуры с целью его профилактики.*

***Ключевые слова:** физические упражнения, остеохондроз, профилактика, студенты.*

Актуальность. Остеохондроз является распространенным заболеванием, с которым связано наибольшее количество причин временной нетрудоспособности у обучающихся. Ни развитие новых технологий, ни улучшение качества жизни, к сожалению, не могут окончательно исцелить человечество от него, но, используя средства физической культуры, возможно снизить его негативные проявления в жизни.

Проявление остеохондроза связано с истончением межпозвоночных дисков, а игнорирование больным его симптомов может привести не только к инвалидности, но даже к летальному исходу [1, с. 1615].

Проблема остеохондроза продолжает оставаться актуальной. Согласно официальной статистике, общая динамика болезней опорно-двигательного аппарата в России с конца XX века возрастает с каждым десятилетием приблизительно на 30% [4], а в последнее время наблюдается тенденция и к снижению возраста у больных. Если 100 лет тому назад данное заболевание чаще всего можно было встретить у пожилых людей, то сейчас все больше пациентов в возрасте до 20 лет обращаются в медицинские учреждения с жалобами. Это связано прежде всего с малоподвижным образом жизни и механизацией физического труда у студентов [2, с. 21] (рис. 1, 2).

Согласно проведенному опросу, студенты начальных курсов уже имеют следующую симптоматику: частые головные боли, хруст при повороте шеи, онемение рук, боли и некомфортные ощущения в плечевом отделе спины при длительных нагрузках при работе с компьютерной техникой, различными гаджетами. Образ жизни в студенческой среде и его стремительный ритм с хроническим недосыпанием, перекусами на ходу и малым пребыванием на свежем воздухе зачастую и служат причиной

возникновения этого заболевания [2]. Большая часть этих факторов может быть подвержена корректировке со стороны самого человека, а именно: более внимательное отношение к себе и своему образу жизни, увеличение двигательного режима, использование более эффективных способов профилактики и лечения. Все это, возможно, сможет приостановить процесс и поможет избежать серьезных осложнений.

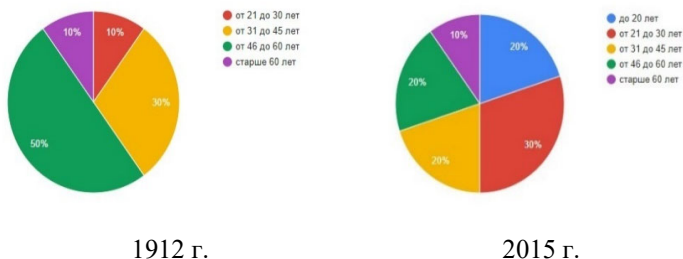


Рис. 1-2. Возрастные группы страдающих остеохондрозом

Проведенный анализ показал, что соотношение «условно здоровых» студентов к имеющим различные симптомы патологии шейного отдела позвоночника у обследованных 2-х групп (студенты 2 курса в количестве 200 человек) представлено следующим образом: 25% (50 чел.) – не имеют жалоб, 30% (60 чел.) – имеют незначительные боли, а 45% (90 чел.) – имеют постоянные жалобы на проявления остеохондроза (рис. 3).



Рис. 3. Процентное распределение среди респондентов 2 курса, имеющих жалобы на состояние здоровья

Как правило, в начальной стадии остеохондроз (чувство тяжести и небольшая скованность по утрам, хруст при движении и поворотах) не особо беспокоит человека. Этот процесс может быть растянут на длительное время и представлять на каждом своем этапе патологическое состояние, требующее различных методов лечения [3, с. 23].

Лечебная физическая культура предлагает различные физические упражнения для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата. Рассмотрим следующие упражнения, способствующие профилак-

тике остеохондроза и укреплению мышечного корсета. Важно помнить, что для каждой стадии заболевания разрешен свой уровень нагрузки. Поэтому необходима консультация с врачом-невропатологом.

Комплекс упражнений, направленных на профилактику и лечение шейного отдела остеохондроза, представлен на рисунке 4.

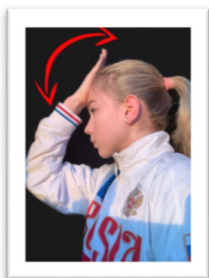


Рис. 4а

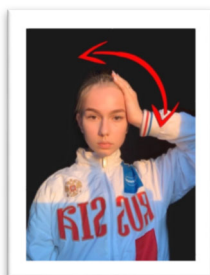


Рис. 4б

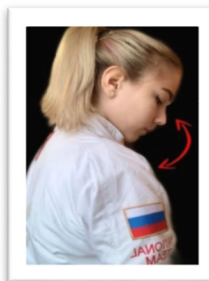


Рис. 4в

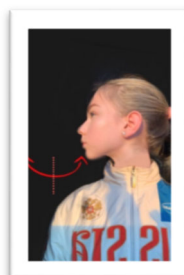


Рис. 4г

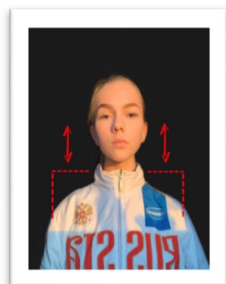


Рис. 4д

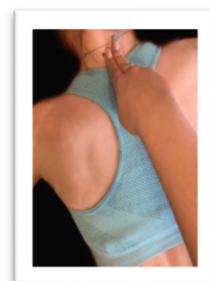


Рис. 4е

Рис. 4. Комплекс упражнений, направленных на профилактику и лечение шейного отдела остеохондроза

Рис. 4а. Наклон вперед. Сидя, положите одну ладонь на лоб и наклоняйте голову вперед, оказывая сопротивление ладонью. Продолжительность упражнения – 25 с.

Рис. 4б. Наклон в сторону. Сидя, положите одну ладонь на голову в области виска. Наклоняйте голову в сторону, одновременно надавливая на нее ладонью. Продолжительность упражнения – 30 с.

Рис. 4в. Наклон к груди. Плавно опустите голову вниз, стараясь прижать подбородок к груди. Продолжительность упражнения – 35 с.

Рис. 4г. Повороты в сторону. Плавно поверните голову в крайнее правое положение, а затем в крайнее левое положение. Продолжительность упражнения – 35 с.

Рис. 4д. Поднятие плеч. Максимально поднимите плечи, удерживая в них напряжение. После опустите, сделав глубокий вдох. Количество повторений – 30 раз.

Рис. 4е. Промассировать область между костью затылка и его мягкой частью в области условного соединения шеи и головы. Продолжительность – 5 мин.

Данный комплекс упражнений не занимает много времени, его можно рекомендовать к использованию во время физической зарядки или в перерывах между учебными занятиями. На протяжении 4-х месяцев студенты экспериментальной группы (40 чел.) выполняли данные упражнения 2 раза в день.

В конце эксперимента было отмечено улучшение самочувствия и уменьшение проявления симптомов остеохондроза у 28 человек (70%) в сравнении с контрольной группой студентов (40 чел.), не выполнявших данные упражнения, у которых динамики в улучшении состояния здоровья не наблюдалось.

Проведенный эксперимент позволил сделать следующие выводы:

1. Загруженность молодого поколения зачастую приводит к несерьезному отношению к своему здоровью. Следовательно, в студенческой среде следует пропагандировать здоровый образ жизни и развитие компетенций в сфере физической подготовки.

2. Если заболевание уже выявлено, следует прислушиваться к рекомендациям специалистов и использовать все методы лечения, в том числе и физические упражнения.

3. Предложенный нами комплекс упражнений может быть рекомендован к применению в режиме дня студентами вузов с целью профилактики данного заболевания, проведенный эксперимент показал эффективность его применения.

Список литературы

1. Ратбиль О.Е. Остеохондроз: современное состояние вопроса [Текст] / О.Е. Ратбиль // Русский медицинский журнал. – 2010. – С. 1615–1618.

2. Кириенко А.Н. Дегенеративно-дистрофические поражения шейного отдела позвоночника [Текст] / А.Н. Кириенко, В.А. Сороковиков, Н.А. Поздеева // Сибирский медицинский журнал. – 2015. – С. 21–26.

3. Дерябина Е.К. Значение физической активности в профилактике остеохондроза [Текст] / Е.К. Дерябина // Центральный научный вестник. – 2016. – С. 22–25.

4. Яковенко Д.В. Методика комплексного воздействия при профилактике остеохондроза у молодежи [Текст] / Д.В. Яковенко // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – №5.

Винокур Татьяна Юрьевна

канд. мед. наук, доцент

Опалинская Ирина Владимировна

канд. мед. наук, и. о. заведующего кафедрой

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ КАРДИОНАГРУЗКИ НА ОРГАНИЗМ ШКОЛЬНИКА

***Аннотация:** на основе анализа научно-методической литературы в статье актуализируется необходимость повышения уровня двигательной активности школьников, что, в свою очередь, должно привести к улучшению уровня физической подготовленности и физического состояния организма в целом, о чем свидетельствует мониторинг и обработка различных компонентов физического состояния здоровья школьников.*

***Ключевые слова:** повышенная двигательная активность, физиологический коридор, коррекция уровня здоровья, кардионагрузка.*

Актуальность исследованной проблемы заключается в определении эффективности влияния кардиологической нагрузки на показатели развития физических качеств организма школьника, выявлении характера изменений прироста результативности в двигательных тестах в течение 2019/2020 учебного года.

Для оценки функционального состояния кардиореспираторной системы организма школьника, значения базовых гемодинамических показателей, показателей частоты сердечно-сосудистой системы (ЧСС уд. мин.), артериального давления (АД мм. рт.) и значения двойного произведения (ПДП), а также легочного объема системы дыхания нами была применена комбинированная проба Летунова (в модификации Института физиологии детей и подростков ИФДП АПН СССР).

Результаты исследования обработаны методами математической статистики с использованием t-критерия Стьюдента. Все исследования соответствовали Приказу МЗ РФ от 19.06.2003 №226 «Правила клинической практики в РФ». Соблюдены правила добровольности и свободы личности, гарантированных ст. 21 и ст. 22 Конституции РФ.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №12» г. Чебоксар с участием 26 школьников старших классов в течение 2019/2020 учебного года.

Контрольную группу (КГ) представляли 14 школьников, занимающихся оздоровительной физической культурой в рамках школьной учебной программы, 12 школьников составили экспериментальную группу (ЭГ) и были распределены в секцию аквааэробики вариативного характера.

Обе группы в начале педагогического эксперимента по показателям физического развития и функциональным показателям основных физиологических систем были относительно однородными. Занятия проводились в течение 2019–2020 учебного года, с сентября по июнь.

Росто-весовые показатели, динамометрия кисти, окружность грудной клетки (ОГК, см) определялись по общепринятым методам, функциональные возможности кардиореспираторной системы – по показателям частоты сердечных сокращений (ЧСС уд./мин.).

Результаты, приведенные в таблице 1, показывают, что рост и вес у испытуемых обеих групп находятся в пределах средних величин стандартов физического развития школьников. Учащиеся группы с кардионагрузкой имели рост незначительно выше, чем школьники контрольной группы (КГ). Возможно, это объясняется выборочной селекцией детей для занятий в секции акваэробики.

Таблица 1

Анализ показателей физического развития старшекласников
МБОУ «СОШ №12» г. Чебоксары в 2019/2020 учебном году

<i>Показатели физического развития</i>	<i>Школьники экспериментальной группы, М ± m, n-12</i>	<i>Школьники контрольной группы, М ± m, n-16</i>	<i>p</i>
<i>Рост (см)</i>	158,15 ± 1,37	156,25 ± 1,03	< 0,005
<i>Вес (кг)</i>	56,55 ± 1,85	54,12 ± 2,72	< 0,005
<i>Окружность грудной клетки, см</i>	81,6 ± 0,95	78,5 ± 0,83	< 0,5
<i>Сила правой кисти (кг)</i>	14,05 ± 1,25	11 ± 1,31	< 0,005
<i>Сила левой кисти (кг)</i>	12,4 ± 1,13	12,95 ± 1,19	< 0,005
<i>Тест Купера, м/мин.</i>	1119,21 ± 16,06	1049,01 ± 51,11	≤ 0,001
<i>АП (усл.ед.)</i>	1.64 ± 2,01	2,21 ± 1,22	≥ 0.12

Примечание: «р» – критерий достоверности показателей физического развития тренирующихся детей экспериментальной группой по сравнению с контрольной группой.

Занятия по оздоровительной системе способствовали увеличению мышечной массы тела школьников за счет укрепления и утолщения дыхательных мышечных волокон. В итоге увеличилось и поперечное сечение мышц, от которого зависит функционирование дыхательной системы. У школьников экспериментальной группы (ЭГ) вес и мышечная сила были достоверно больше, чем в контрольной группе.

Показатели окружности грудной клетки (ОГК, см) школьников экспериментальной группы, занимающихся в секции кардионагрузки, были незначительно выше. Тенденцию к увеличению окружности грудной клетки мы связываем с укреплением грудной мускулатуры и мощной работой дыхательной системы во время занятий.

Функциональные возможности кардиореспираторной системы у исследуемых детей представлены в таблице 2. Из нее следует, что школьники экспериментальной группы (ЭГ) имеют достоверно меньшую частоту сердечных сокращений.

Динамика показателей кардиореспираторной системы
учащихся старших классов МБОУ «СОШ №12» г. Чебоксары

Показатели кардиосистемы	Учащиеся, ЭГ, $M \pm m (n-12)$	Учащиеся $M \pm m (n-16)$	<i>p</i>
ЧСС (уд/мин)	61,25 ± 0,01	68,8 ± 1,07	> 0,001
АД (мм. рт. ст.)	97 ± 0,29	117,25 ± 1,19	> 0,5
ЧД (уд./мин.)	18 ± 0,575	20 ± 0,75	>0,5
ЖЕЛ (л/кг)	3,5 ± 0,16	2,4 ± 0,08	>0,5
Индекс Робинсона, усл. ед.	59,01 (выше среднего)	75,12 (среднее)	>0,5
КРИ (ЧСС/ЧД) усл.ед.	3,4	3,2	> 0,001
ОРВИ* дней в году	5,02 ± 1,4	7,02 ± 1,4	> 0,5
ОРЗ** дней в году	6,01 ± 1,4	7,03 ± 1,4	> 0,5

Примечание: ОРЗ**, ОРВИ* – фиксированное заболевание (количество дней) организма школьника в течение учебного года.

При анализе показателя артериального давления у школьников экспериментальной группы (ЭГ) видно, что величина артериального давления ниже, чем у одноклассников контрольной группы (КГ). У юных спортсменов доминирует более равномерная возрастная динамика артериального давления.

В период полового созревания у школьников (ЭГ) артериальное давление снижается, а в контрольной группе (КГ) может незначительно увеличиваться. Это подтверждает благоприятное положительное воздействие мышечной работы не только на течение нейроэндокринной перестройки в период роста, но и на анатомическое формирование антропометрических размеров тела под воздействием оздоровительной нагрузки на организм школьника.

Показатели «двойного произведения» (ПДП) оценивали по индексу Робинсона, определяющему состояние сердечно-сосудистой системы организма школьников, по формуле:

$$ПДП = \frac{ЧСС \times АД \times c}{100} \text{ усл. ед.}$$

Показатели индекса Робинсона в экспериментальной группе (ЭГ) составили 59,01 (выше среднего) и имели различие с контрольной группой – 75,12 (средний показатель).

Сердечно-сосудистая система по всем изучаемым параметрам имела лучшие показатели у школьников экспериментальной группы. Кардиореспираторный индекс (КРИ усл. ед.) указывает на хорошую согласованную работу сердечно-сосудистой системы с системой дыхания и системой крови при активной мышечной работе организма.

Таблица 3

Оценочная шкала интенсивности физической нагрузки
одного занятия школьника (В.П. Савин)

<i>Интенсивность нагрузки</i>	<i>Частота сердечных сокращений, уд/мин</i>		<i>Оценочные баллы</i>
Низкая	Девушки	80–100 уд/мин.	1
	Юноши	101–115 уд/мин.	2
Средняя	Девушки	116–125 уд/мин.	3
	Юноши	126–135 уд/мин.	4
Повышенная	Девушки	136–140 уд/мин.	5
	Юноши	141–145 уд/мин.	6

Примечание. Для повышения и улучшения физического развития кардиосистемы организма школьника и стабилизации (недостатка) функциональных данных следует увеличить (снизить) недельную двигательную активность на расчетную величину.

При систематических занятиях в секции кардионагрузки изменилась и деятельность дыхательной системы. Учащиеся, занимающиеся в экспериментальной группе (ЭГ), имели более редкий ритм дыхания, более высокие показатели жизненной емкости легких, чем школьники в контрольной группе (КГ).

Из приведенных данных следует, что под влиянием физических нагрузок у школьников экспериментальной группы (ЭГ) существенно увеличились резервные возможности дыхания, в частности, отчетливо увеличилась жизненная емкость легких (ЖЕЛ л/кг).

Подобная направленность изменений дыхательной функции свидетельствует о расширении возможностей организма по мере увеличения продолжительности занятий аквааэробикой.

Итак, нами определено, что функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем у школьников экспериментальной группы (ЭГ) были значительно выше, а работа организма – значительно более продуктивна, чем у учащихся контрольной группы (КГ).

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что дети, занимающиеся кардионагрузочной работой, имеют положительную динамику показателей физического развития.

Изучение базовых физиологических показателей под влиянием оздоровительной тестирующей нагрузки малой мощности позволяет совершенствовать систему допуска школьника к физической нагрузке, проводить диагностику и коррекцию оздоровительных упражнений с учетом функционального состояния организма и обеспечить высокую работоспособность без вреда для развивающегося организма.

Список литературы

1. Булгакова Н.Ж. Срочный тренировочный эффект и систематизация специальных тренировочных упражнений в зависимости от уровня развития аэробных и анаэробных возможностей пловцов высокого класса / Н.Ж. Булгакова, В.Р. Соломатин, А. Журавик // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №1. – С. 37–39.

2. Вилкас А. Исследование систем энергообеспечения организма спортсменов-пловцов в тренировочном процессе / А. Вилкас, Б. Гришовене // Тезисы докладов Международной научно-методической конференции Белоруссии, Германии, Латвии, Польши (29–30 октября 1990 г.). – Минск, 1990. – С. 21–22.

3. Волков Н.И. Кислородный запрос и энергетическая стоимость напряженной мышечной деятельности человека / Н.И. Волков, И.А. Савельев // Физиология человека. – 2002. – Т. 28, №4. – С. 80–93.

4. Колмагоров С.В. Механическая и пропульсивная эффективность пловцов в различных зонах энергетического обеспечения / С.В. Колмагоров, А.Е. Чиков, J.M. Walker // Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация. – 2003. – Вып. 2. – С. 86–90.

5. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студентов вузов и сузов физ. культуры / под. общ. ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 303 с.

6. Бабушкин Г.Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов / Г.Д. Бабушкин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №7. – С. 5–39.

Зобкова Елена Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

Владимирский филиал

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Владимир, Владимирская область

КНИГА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ЗАНЯТИЯМ

***Аннотация:** в работе рассматривается вопрос, волнующий большинство учителей физической культуры: как непринужденно привлечь школьников к систематическим занятиям физическими упражнениями. На основе проведенного эксперимента установлено, что одной из действенных форм пропаганды физической культуры и спорта среди школьников является книга.*

***Ключевые слова:** физическая культура, учащиеся, здоровье, беседы, литература.*

Среди множества взаимосвязанных задач, поставленных комплексной программой физического воспитания, хочется особо выделить такие, как укрепление здоровья, закаливание, привитие гигиенических навыков, воспитание у школьников высоких нравственных качеств и, наконец, формирование понятий о том, что забота о своем здоровье является не только личным, но и общественным долгом.

Многие преподаватели физической культуры желают как можно больше рассказать школьникам о том важном и интересном, что связано с физической культурой и спортом. Но на уроке тратить время на такие разговоры и беседы – непозволительная роскошь. Где же выход?

В одной из школ нашего города, с которой мы сотрудничаем, учителя физической культуры пришли к выводу, что поспешная, скомканная, из-за недостатка времени, агитация за физическую культуру приносит обратный результат и не приобщает ребят к систематическим занятиям.

Необходима новая форма донесения знаний учащимся. Каковы организационно-педагогические условия привлечения подростков к занятиям физической культурой? Для ответа на этот вопрос мы проанализировали несколько работ, авторы которых занимались этой проблемой. Одни авторы делают акцент на том, что проведение уроков физической культуры в школе будет эффективным, если учителями физической культуры будет разработан «алгоритм привлечения к регулярным занятиям» школьников на основе информации о их мотивации [4]. Другие авторы предлагают применять дифференцированный подход к обучающимся, имея в виду, что «контрольные нормативы нужно разумно дифференцировать, и они не должны быть определяющими в контроле успеваемости, который следует осуществлять исходя из способностей и возможностей двигательной активности учащихся» [3]. Третьи авторы считают, что важным условием изменения «отношение учащихся к урокам физической культуры, и, как следствие, мотивации к занятиям», является сформированность педагогической рефлексии, благодаря которой учитель может корректировать урок физической культуры с учетом интересов каждого школьника, его возрастного развития, индивидуальных особенностей, физического потенциала.

Нам совместно с учителями физической культуры также удалось найти действенные формы информационно-пропагандистской работы.

А.С. Макаренко писал, что «беседы неопытным воспитателям кажутся высшим выражением педагогической техники. На самом же деле они представляют из себя наиболее кустарные педагогические приемы» [1]. Полностью подтвердились слова этого знаменитого педагога, когда мы провели анкетирование среди учащихся средних и старших классов. Большинство из них выразили мнение, что такие беседы, встречи с врачами и учителями физической культуры, тренерами по видам спорта нужны, но не на уроках физической культуры и не на переменах.

Было решено создать лекторские группы из числа учителей физкультуры, школьной медсестры и приглашенных специалистов из физкультурно-оздоровительного диспансера. И один раз в месяц встречаться с учащимися после уроков в актовом зале школы. В красочных объявлениях указывали число и время встречи, тему разговора. Школьники приходили без принуждения, учета присутствующих мы не вели. Количество присутствующих школьников на первой лекции не оправдало наших ожиданий, в актовом зале присутствовало всего 20 учащихся. Однако и для такой небольшой аудитории слушателей запланированная встреча была проведена в полном объеме. Первая наша встреча со школьниками прошла очень легко и непринужденно. Она была посвящена истории развития физической культуры и спорта. Тема была преподнесена в очень доступной форме, с яркими, интересными примерами, с демонстрацией слайдов. Школьники задавали много вопросов и получали на них исчерпывающие ответы. Основной теме беседы, а также ответам на возникшие в ходе встречи вопросам отводилось около 40–50 минут. Тему следующей беседы обозначили сами учащиеся. Наша следующая лекция – встреча с учащимися прошла уже при полном зале. Со временем мы вместе с учителями физической культуры убедились, что знания, полученные учащимися во время таких встреч, способствуют воспитанию у школьников потребности в занятиях физическими упражнениями. Значительно сократи-

лось количество учащихся, не посещающих уроки физической культуры без уважительной причины, о чем свидетельствуют записи в журнале посещения занятий, который ведут учителя физической культуры. По наблюдениям учителей, школьники на уроках физической культуры стали более активны и инициативны, повысилась их самодисциплина.

Члены лекторской группы читали лекции и для родителей учащихся, проводя с ними беседы во время общешкольных собраний. Темы таких бесед и лекций касались главным образом вопросов физического воспитания детей в семье. Это, например: «Значение утренней гимнастики для растущего организма», «Воспитание правильной осанки у детей», «Распорядок дня и двигательный режим школьника» и др.

Постепенно от беседы к беседе заинтересовывали школьников и живой книгой. Из своих домашних библиотек учителя физической культуры приносили старые брошюры из научно-популярной серии «Физкультура и спорт», «Факультет здоровья». Они написаны в очень простой и понятной форме и по содержанию доступны учащимся средних и старших классов. Потом к брошюрам учителя добавили еще журналы «Физкультура и спорт», статьи и книги, посвященные биографиям известных спортсменов. И ученики стали читать, читать живую литературу, не электронные книги, не интернет-ресурсы, а именно те брошюры, журналы и статьи, которые им предлагали учителя физической культуры и специалисты из физкультурного диспансера во время бесед. В спортивном зале вся литература размещалась в специально отведенном месте. Все желающие на переменах могли подобрать себе интересующую его книгу. В этот процесс постепенно вовлеклись и многие родители учащихся, т.к. дети, выполняя просьбу родителей, подбирали для них нужный им материал. Учителями физкультуры был заведен журнал учета прочитанных книг. В него вносились фамилия и имя ученика, класс, в котором он учится, дата получения и возврата литературы. Зная особенности каждого ученика, его интересы, подготовленность, учителя физической культуры рекомендовали конкретному учащемуся тот или иной материал.

Таким образом, можно сделать вывод, что не существует единого условия активизации учащихся к занятиям физической культурой. Каждая конкретная школа имеет свои особенности. Поэтому правильная постановка информационно-пропагандистской работы в конкретном учебном заведении является действенным средством воспитания у школьников любви к занятиям физическими упражнениями и залогом успеха работы по физическому воспитанию учащихся в целом. Только через текущую, повседневную информацию они получают необходимые знания о положительном влиянии занятий физическими упражнениями на их организм, о формировании с помощью средств физической культуры психологических качеств, необходимых для становления личности. Полученные знания в той или иной степени влияют на их поведение, а в дальнейшем и на образ жизни.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Педагогические работы. 1922–1936 гг. Т. 1 / А.С. Макаренко. – 114 с.
2. Логутков С.П. Рефлексивная культура педагога как фактор мотивации учащихся к занятиям физической культурой / С.П. Логутков // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. – Липецк, 2014. – С. 125–132.

3. Ревенко Е.М. Изменение критериев оценивания учащихся как условие повышения мотивации к урокам физической культуры / Е.М. Ревенко // Образование и наука. – 2016. – № 1(30). – С. 118–132.

4. Уколов А.В. К вопросу о проблеме привлечения подростков старшего школьного возраста к занятиям физической культурой и спортом / А.В. Уколов, Т.Е. Жильцова // Молодой ученый. – 2014. – № 1(60). – С. 581–583.

Кряженко Елена Николаевна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация:** в статье затрагиваются актуальные проблемы современной коррекционной педагогики, в которой одна из ключевых ролей принадлежит учителю физической культуры. Поднимаются вопросы форм и методов работы учителя физического воспитания, направленных на успешную социализацию ребенка с ОВЗ и максимальное преодоление психологических барьеров, вызванных наличием заболевания.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, физическая культура, ребенок с ОВЗ, формы физической культуры, методы физической культуры, физическое здоровье, психическое здоровье.*

Роль физической культуры в укреплении здоровья ребенка, его физическом развитии, формировании здорового образа жизни, безусловно, важна. Данный учебный предмет в школе входит в структуру учебного плана НО и обязан реализовывать все требования ФГОС НО. В современном обществе с каждым годом возрастает количество детей с врожденными пороками в развитии различных сфер жизни либо приобретенными в течение первых лет жизни ребенка в силу ряда объективных причин. Именно поэтому в настоящее время инклюзивное образование приобретает все большую актуальность, а роль педагога физической культуры – особую ценность, что позволяет говорить о его еще большей компетентности в данной сфере.

Содержание занятий по физической культуре в классе, где есть дети с ОВЗ, имеет свою особую специфику и отличается наличием нескольких позиций в структуре такого урока: наличие индивидуального подхода к каждому ребенку в зависимости от статуса заболевания (поражение ЦНС, аутоиммунное заболевание, заболевание эндокринной системы и т. д., что предопределяет степень выбора упражнений для занятия в рамках заданной темы), учет психического состояния каждого ребенка с ОВЗ и возможности преодоления психологических барьеров благодаря регулярным занятиям физической культурой, построение индивидуальной образовательной траектории с родителями детей с ОВЗ в рамках дополнительных занятий спортом по составленной учителем ФК схеме с учетом медико-психолого-педагогической характеристики ребенка. Любое неправильное

наполнение программы занятий физической культурой в школе может спровоцировать усиление симптоматики основного заболевания ребенка и привести к любым видам рецидива (при условии, что ребенок посещает занятия физической культурой, находясь в стадии декомпенсации). Именно поэтому программа занятий физической культурой должна быть разработана с учетом физических нагрузок и быть адаптирована для детей с ОВЗ и иметь наиболее упрощенный вид для сложно координационных упражнений, подвижных игр, прыжков, бега. Не рекомендуется использовать различные виды сложно-координационных упражнений ввиду того, что дети с низким уровнем интеллекта не смогут воспринять инструкции к их выполнению, что может привести к неправильному выполнению данного упражнения и, как следствие, получению ребенком травмы. Многие виды упражнений с прыжками могут привести к чрезмерной нагрузке на опорно-двигательный аппарат ребенка и вызвать нежелательные реакции на основное заболевание. Все виды подвижных игр, используемых в программе физической культуры на ступени начального образования, должны содержать две-три инструкции-правила, доступных для понимания ребенком с ОВЗ.

Одним из важных аспектов в работе учителя физической культуры в инклюзивном образовательном пространстве является целенаправленная систематическая работа, направленная не только на укрепление физического здоровья, но и предупреждение возможных нарушений в физиологическом статусе, вызванных побочным действием длительного приема препаратов, необходимых для коррекции самочувствия в рамках доминантного заболевания. Также работа учителя ФК должна быть ориентирована и на профилактику и коррекцию психического статуса детей с ОВЗ при детальном ознакомлении с медико-психологическим статусом ребенка и причинами появления того или иного заболевания у него. Психическое здоровье ребенка с ОВЗ – один из важных критериев в принятии собственного диагноза и успешной дальнейшей социализации. Именно поэтому планомерная и регулярная работа учителя физической культуры в школе должна способствовать преодолению ребенком с ОВЗ любых симптомов психических нарушений, тормозящих физиологические процессы.

Приоритетными задачами при составлении программы по физической культуре в начальной школе должны стать: упражнения, направленные на активизацию вегетативных функций, коррекцию и профилактику осанки, плоскостопия, ходьбы, бега, укрепление мышечного корсета, любых естественных важных и необходимых функций. Отсюда можно сделать вывод о том, что любая педагогическая деятельность педагога по физической культуре должна носить коррекционно-развивающую направленность. Если в раннем возрасте ребенок с нормальным (без патологий) физиологическим статусом быстрее усваивает все поставленные перед ним цели и задачи (период дошкольного детства является наиболее сензитивным для развития всех психических процессов ребенка), то в этот же период ребенок с патологическим физиологическим статусом отстает от возрастных нормативов и требует длительного и более детального подхода к процессу усвоения предлагаемого ему программного материала. Знание закономерностей психического и эмоционального развития ребенка позволяет педагогу по ФК предвидеть любые последствия неправильно спланированных физических нагрузок и тем самым не причинить вред здоровью ребенка, своевременно определить потенциальные возможности детей с

тем или иным диагнозом и скорректировать учебно-воспитательный процесс в рамках занятий физической культурой. Педагог по ФК должен грамотно в рамках работы в инклюзивном образовательном пространстве смоделировать процесс коррекционно-оптимального пути развития детей с ОВЗ, что предполагает постоянное взаимодействие с другими участниками данного процесса – медицинским работником, логопедом, психологом, учителями начального звена, родителями.

В течение учебного года педагог обязан проводить диагностику уровня физического развития ребенка не менее двух раз в год с помощью разработанной системы диагностических критериев. Используя знания о физиологическом статусе ребенка с ОВЗ в результате входного контроля в начале учебного года учителю ФК возможно построить индивидуальный образовательный маршрут с учетом основных проблем развития ребенка. Таким образом, здесь стоит сказать в использовании в работе педагога физической культуры компенсаторного принципа воздействия на ребенка с отклонениями в развитии, основная задача которого состоит в замещении утраченных, нарушенных, недоразвитых функций путем активного использования сохранных физиологических функций. Одним из ключевых аспектов жизнедеятельности ребенка с ОВЗ является гиподинамия ввиду отсутствия возможности свободно передвигаться (например, разные формы ДЦП). Поэтому учитель физической культуры должен скорректировать образовательный процесс в сторону преодоления двигательных и эмоциональных нарушений, вызванных ограничением движения, тем самым ориентируя ребенка на доступные ему с учетом основного заболевания формы двигательной активности.

Наиболее распространенными формами занятий физической культуры в начальной школе могут стать следующие:

- индивидуальные в рамках работы в классе (наиболее облегченные для вновь прибывшего ребенка в данный класс с учетом тяжести диагноза);
- систематические (различные виды гимнастических упражнений, определенных движений, доступных для детей, остаются неизменными в течение месяца);
- игровые;
- соревновательные (внутри класса).

Следует обязательно отметить, что любые виды физических упражнений и нагрузок для детей с разными ограничениями здоровья должны быть обсуждены педагогом по ФК с другими смежными специалистами – медицинским работником, при возможности фельдшером, психологом, логопедом. Включенность в инклюзивный процесс всех участников образовательного пространства позволит ребенку максимально преодолеть трудности, возникающие в борьбе с основным заболеванием.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что занятия физической культурой помогают преодолеть любые виды эмоциональных расстройств ребенка, вызванных влиянием основного заболевания, способствуют его успешной социализации и возможной успешной частичной декомпенсации физиологических и психических нарушений. Только активное использование в работе педагога по ФК наглядно-действенных методов позволит ребенку четко воспринимать поставленные перед ним задачи и успешно осваивать программный материал.

Список литературы

1. Власова И.А. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учеб. пособ. / И.А. Власова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/299085>
2. Матчин Г.А. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: пособие / Г.А. Матчин. – Оренбург: ОГПУ, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/231670>
3. Морозов О.В. Физическая культура и здоровый образ жизни: учеб. Пособие / О.В. Морозов. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/245074>
4. Обреимова Н.И. Основы анатомии, физиологии и гигиены детей / Н.И. Обреимова. – М.: Академия, 2000.
5. Основы возрастной анатомии и физиологии человека: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2 / Д.Д. Максарова, Л.А. Налетова. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/278291>

Павлов Иван Дмитриевич

канд. биол. наук, старший преподаватель

Евдокимов Иван Михайлович

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения

г. Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПО НАПРАВЛЕННОСТИ МИКРОЦИКЛОВ НА СПЕЦИАЛЬНУЮ И ОБЩУЮ ФИЗИЧЕСКУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ГИРЕВИКОВ

***Аннотация:** в статье представлен анализ исследования влияния соотношения использования различных по направленности микроциклов на специальную и общую физическую работоспособность гиревиков. Особенность построения экспериментальной методики, в отличие от общепринятой, заключается в чередовании объёма выполняемой работы и интенсивности. В результате исследования можно сказать, что подобный подход позволяет повысить уровень общей работоспособности спортсменов, что в перспективе лучше подготавливает их к выступлению на соревнованиях.*

***Ключевые слова:** гиревой спорт, методика подготовки, физическая работоспособность.*

Одним из вариантов сохранения высокого уровня подготовленности спортсменов на протяжении длительного времени (3,5–4 месяца) является включение в тренировочный процесс специальных микроциклов с преобладанием объёма нагрузки. Данные микроциклы должны последовательно чередоваться с микроциклами с преобладанием интенсивности нагрузки [1].

В микроциклах с преобладанием объема нагрузки решается задача повышения уровня работоспособности спортсменов за счет включения в тренировочный процесс большого объема толчков гири, составляющего 120–150% за одну тренировку от соревновательного максимума, к которому проводится подготовка.

В микроциклах с преобладанием интенсивности нагрузки решается задача наиболее эффективного подведения спортсменов к основным соревнованиям за счет включения в тренировочный процесс соревновательных упражнений, выполняемых по программе предстоящих соревнований, с соревновательной или околосоревновательной интенсивностью.

Задача настоящего исследования – определение влияния микроциклов с преобладанием объема, либо интенсивности нагрузки на уровень специальной и физической работоспособности гиревиков старших разрядов.

В эксперименте приняли участие две группы спортсменов гиревиков старших разрядов, по 8 человек в каждой, в возрасте 18–20 лет 3–1 разряда. За период эксперимента обе группы выполнили примерно одинаковый объем тренировочной нагрузки. С каждой группой было проведено по 14 занятий.

Основным отличием подготовки экспериментальных групп являлась различная последовательность чередования тренировочных нагрузок.

В опытной группе «А» 18-дневный мезоцикл состоял из четырех микроциклов, причем первый и третий микроциклы, продолжительностью 5 дней каждый, имели повышенную значимость объема нагрузки, а второй и четвертый микроциклы, продолжительностью 4 дня каждый, включая и дни отдыха, имели повышенную значимость интенсивности нагрузки и строились по программе предстоящих соревнований.

В контрольной группе «Б» тренировочные нагрузки составлялись по одному из распространенных вариантов подготовки, при котором в течение двух недель постепенно повышалась интенсивность и снижался объем нагрузки, а затем следовало четырехдневное снижение как объема, так и интенсивности нагрузки.

Для определения косвенных показателей уровня физической работоспособности использовался индекс Гарвардского степ-теста (ИГСТ). Для определения уровня специальной работоспособности использовалась 5 минутная проходка в толчке гири по длинному циклу [2].

По данным тестам в обеих группах по окончании каждого микроцикла были проведены контрольные исследования. Фоновые данные свидетельствовали об относительно одинаковой подготовленности групп (ИГСТ в группе «А» – $141,4 \pm 4,5$ усл. ед., в группе «Б» – $140,3 \pm 6,2$ усл. ед.; таблица).

В результате контрольных исследований установлено (таблица 1), что показатели ИГСТ в группе «А» снижались после микроциклов с преобладанием объема нагрузки до $135,1 \pm 2,6$ усл. ед. в первом и $138,3 \pm 4,1$ усл. ед. в третьем контрольном исследовании. В то же время данный показатель имел тенденцию к повышению в микроциклах с преобладанием интенсивности нагрузки до $144,2 \pm 3,7$ усл. ед. во втором и $146,5 \pm 8,5$ усл. ед. в четвертом контрольном исследовании. Видимо, в микроциклах с преобладанием объема нагрузки создавались условия для дальнейшего роста физической работоспособности спортсменов, которые реализовывались в микроциклах с преобладанием интенсивности нагрузки. Снижение физиче-

ской работоспособности после микроциклов с преобладанием объема нагрузки можно объяснить наличием феномена запаздывающей трансформации, согласно которому наивысших показателей после выполнения больших по объему нагрузок можно достичь через определенное время после окончания работы [3].

Таблица 1

Уровень специальной и физической работоспособности групп

Показатели подготовки	Группа «А»					Группа «Б»				
	Фоновое исследование	Микроциклы				Фоновое исследование	Микроциклы			
		Контрольные исследования					Контрольные исследования			
		1	2	3	4		1	2	3	4
ИГСТ у.е.	141,4±4,5	135,1±2,6	144,2±3,7	138,3±3,1	146,5±8,5(*)	140,3±6,2	136,2±3,1	139,4±5,1	139±4	138,2±3,4
5м толчок ДЦ 24кг	42,1±6,5	43,4±4,4	44,3±3,2	46,1±3,4	47,4±2,4	42,3±4,2	43,4±5,2	43,1±5,3	44,4±4,5	45,3±3,6

* $p \leq 0,05$ – достоверность различий между группами

В группе «Б» наблюдалась другая динамика изменения физической работоспособности по ИГСТ. Так, первое исследование показало аналогичное с группой «А» снижение ИГСТ по сравнению с фоновым до 136,2±3,1 усл. ед., что объясняется выполнением на данном этапе большого объема тренировочной нагрузки, сходного с группой «А». Однако в следующие 5 дней объем нагрузки в группе «А» значительно сократился, а в группе «Б» по-прежнему оставался на достаточно высоком уровне. Результаты ИГСТ во втором исследовании свидетельствовали о более значительном и статистически достоверном его улучшении в группе «А» (144,2±3,7 усл. ед.) по сравнению с группой «Б» (139,4±5,1 усл. ед.). В третьем микроцикле объем тренировочной нагрузки в группе «Б» имел тенденцию к сокращению, а показатели ИГСТ (третье исследование) остались на уровне второго исследования.

В четвертом микроцикле продолжалось снижение объема и увеличение интенсивности нагрузки, однако показатели ИГСТ в четвертом исследовании имели тенденцию к снижению до 138,2±3,4 усл. ед. по сравнению со 140,3±6,2 усл. ед. в фоновом. Видимо, двухнедельное снижение объема и увеличение интенсивности нагрузки не позволяют последовательно повышать уровень физической работоспособности спортсменов.

Анализ динамики специальной работоспособности, определяемой по количеству толчков гирь 24 кг выполненных за 5 минут, также свидетельствовал о неравнозначных изменениях, происшедших в эксперимен-

тальных группах. Данный показатель в этих группах за период 18-дневного мезоцикла существенно не изменился. Видимо, для получения значительных изменений в уровне специальной работоспособности необходимо более продолжительное время. Тем не менее положительные изменения, полученные в показателях физической работоспособности в группе «А», имели место и при оценке специальной работоспособности. После первого микроцикла с преобладанием объема нагрузки результат в группе «А» оставался на уровне данных фонового исследования. Следовательно, применение больших по объему тренировочных нагрузок не сказывается отрицательно на уровне специальной работоспособности спортсменов. Аналогичные изменения после первого исследования были получены и в группе «Б». Однако результаты после второго микроцикла, проведенного с преобладанием интенсивности нагрузки. Так, если в группе «А» наблюдалось статистически значимое улучшение данного показателя на $5,3 \pm 4,3$ толчка по отношению к фоновому исследованию, то в группе «Б» – улучшение на $3 \pm 1,4$ с.

Изменения, происшедшие в группе «А», можно объяснить снижением показателей объема нагрузки, выполненной во втором микроцикле, в то время как в группе «Б» в данный период объем нагрузки оставался на высоком уровне. Сокращение объема нагрузки в третьем микроцикле в группе «Б» привело к восстановлению специальной работоспособности до уровня данных фонового исследования. В группе «А» в этом же микроцикле применялся большой объем тренировочной нагрузки. Результат третьего исследования свидетельствовал о стабилизации специальной работоспособности по отношению ко второму исследованию. Однако при сравнении с фоновыми данными наблюдались положительные изменения.

Конечные исследования свидетельствовали о стабилизации уровня специальной работоспособности в контрольной группе «Б», в то время как в группе «А» наблюдалась тенденция к дальнейшему улучшению данного показателя.

Проведенный эксперимент позволяет предположить, что применение различных по направленности микроциклов по показателям объема и интенсивности нагрузки положительно влияет на уровень физической и специальной работоспособности гиревиков.

Список литературы

1. Борисов А.А. Методика обучения упражнениям гиревого спорта. Средства и методы развития физических качеств: учеб. пособие / А.А. Борисов, И.М. Евдокимов, С.А. Кирилов [и др.]. – СПб.: ГУАП, 2019. – 76с.
2. Воропаев В.И. О методике тренировки гиревиков / В.И. Воропаев // Тяжелая атлетика: ежегодник. – М.: ФИС, 1986. – С. 43–47. Горбов А.М. Гиревой спорт / А.М. Горбов. – М.: АСТ; Донецк: Сталкер, 2006. – 191 с. Воротынцева А.И. Гири. Спорт сильных и здоровых / А.И. Воротынцева. – М.: Советский спорт, 2002. – 272 с.
3. Тихонов В.Ф. Основы гиревого спорта: обучение двигательным действиям и методы тренировки / В.Ф. Тихонов, А. В. Суховой, Д.В. Леонов. – М.: Советский спорт, 2009. – 86 с.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 7 августа 2020 г.)

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка и правка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 26.08.2020 г.
Дата выхода издания в свет 28.08.2020 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 14,415. Заказ К-707. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru