

**ВЕСТНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

2022, №5

Подписано к публикации: 10.08.2022

Главный редактор журнала

Целковников Борис Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Богус Мира Бечмизовна (РФ, г. Майкоп) – доктор педагогических наук, доцент
Гагаев Павел Александрович (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор
Занина Лариса Витольдовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор
Зарединова Эльвира Рифатовна (РФ, г. Симферополь) – доктор педагогических наук, доцент
Заславская Ольга Владимировна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор
Криворотова Эльвира Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор
Машарова Татьяна Викторовна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор
Метревели Медия Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор
Михайлов Алексей Александрович (РФ, г. Шуя) – доктор педагогических наук, доцент
Овчинникова Людмила Павловна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, доцент
Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент
Писаренко Вероника Игоревна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор
Родионов Михаил Алексеевич (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор
Сеногоева Наталия Анатольевна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент
Уварова Наталья Львовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор
Усманов Виктор Васильевич (РФ, г. Пенза) – доктор педагогических наук, профессор
Чудинский Руслан Михайлович (РФ, г. Воронеж) – доктор педагогических наук, доцент
Шамов Александр Николаевич (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор
Шокорова Лариса Владимировна (РФ, г. Барнаул) – доктор педагогических наук, доцент
Штрекер Нина Юрьевна (РФ, г. Калуга) – доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

ISSN 2687-1661 (online)

E-mail: info@vpn-journal.ru

Сайт: <http://vpn-journal.ru>

© Вестник педагогических наук, 2022

Содержание

| | |
|---|-------|
| Башилова Е.И. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МУЗЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 7-10 |
| Коваленко Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ | 11-15 |
| Синёв А.Д., Иванов З.А. ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ТРАНСКРИПЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 16-20 |
| Васкина Е.А. СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ | 21-25 |
| Джиоева Р.Х. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА | 26-31 |
| Булавенко О.А., Дмитrochenко Т.В., Церельникова А.Ю. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ НАУЧНОГО (НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО) ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ИРО В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ | 32-36 |
| Шмакова А.П., Веселовская Ю.А., Селезнева Е.К. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ | 37-40 |
| Ван Цзыжуй ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.В. РАХМАНИНОВА ДЛЯ ФОРТЕПИАНО С ОРКЕСТРОМ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ | 41-44 |
| Иванова Н.В. КОМПЛЕКСНОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 45-50 |
| Казберов П.Н. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ СФЕР ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ ЗА ТЕРРОРИЗМ, НУЖДАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ | 51-54 |
| Сидорова А.Е. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ АФФЕКТИВНЫХ, КОГНИТИВНЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ АСПЕКТОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОД СУГГЕСТОПЕДИИ | 55-60 |
| Шкитронов М.Е., Войтенко О.В. ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ) | 61-64 |

| | |
|---|---------|
| Эпштейн О.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)» В РАМКАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 65-70 |
| Афанасьева О.Ю., Быстрой Е.Б., Федотова М.Г. ГИБРИДНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 71-76 |
| Исупова М.М. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ АННОТИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ | 77-82 |
| Кузнецова А.Г. РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ СИСТЕМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА 60-Х – 80-Х ГОДОВ XX ВЕКА | 83-89 |
| Афанасьев В.В., Куницына С.М., Ковалев Г.Н. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ КАК КОНСТРУКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ | 90-94 |
| Павлов А.В. ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МИСТИФИКАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ О ПРОИЗВОДСТВЕ | 95-99 |
| Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ РАО | 100-104 |
| Скопа В.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 105-108 |
| Занозина Ю.В. ВНЕДРЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ | 109-114 |
| Вэнь Сымань ВОЗДЕЙСТВИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА НА КИТАЙСКУЮ | 115-118 |
| Гафарова Е.А., Диденко Г.А., Шварцкоп О.Н. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СОСТАВА СИСТЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ | 119-125 |
| Генералов В.А. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 126-134 |
| Джиева С.С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 135-138 |

| | |
|--|---------|
| Крючева Я.В., Крюкова А.А. ТРЕНИНГ В МАЛЫХ ГРУППАХ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ | 139-143 |
| Медведева О.А. ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ | 144-148 |
| Пагиев В.Б., Тихонова И.Н., Олихова Д.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ | 149-156 |
| Пивкина Н.Н., Никонова Е.Н., Демьянова Ж.В. ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «BLENDED LEARNING» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 157-162 |
| Проконова А.С., Блинов Л.В. ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА И КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ | 163-168 |
| Пронина Е.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ | 169-174 |
| Бачурина Е.П., Сычёва М.В. РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ И СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ | 175-178 |
| Хайруллина М.В. ИЗУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВАЖНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОЦЕНКА ИМИ КУРСА ESP | 179-184 |
| Евтушенко С.Я. ВИДЕОЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 185-188 |
| Ежова Т.В., Стуколова Е.А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ | 189-194 |
| Исаева Н.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА КУРСАНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ | 195-200 |
| Пакина Т.А. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В РОССИИ | 201-206 |
| Семенюк Е.В., Сафарян М.З. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 207-213 |
| Сухарева Н.А., Имаева Е.З. ПЕРЕГОВОРЫ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ | 214-217 |

| | |
|--|---------|
| Шайхутдинова Т.Н. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА | 218-222 |
| Шкитронов М.Е., Нуров Н.В. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ ПОЖАРООПАСНЫХ СИТУАЦИЙ И ИХ ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ РАБОТНИКОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ РФ | 223-227 |
| Овчинникова Л.П., Михелькевич В.Н. КРЕАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ | 228-234 |
| Скопа В.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ-МОЯ ИСТОРИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ» | 235-239 |
| Стадульская Н.А., Дзукаева Е.Н., Сароян Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРЕВОДА В МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ВУЗАХ | 240-244 |
| Чжан Бинь ОШИБКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ РУССКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ | 245-248 |

*Башилова Е.И., доцент,
Московский городской педагогический университет*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МУЗЕЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье отмечается, что изучение иностранного языка может проходить не только в стенах школы и университета, но и в других информационных пространствах, например, в рамках экскурсий на иностранном языке, которые могут проводиться как для учащихся старших классов, так и для студентов высших учебных заведений. Новаторский для большинства музеев и преподавателей вопрос о привлечении музеев к делу обучения учащихся иностранным языкам – является высоко значимым, показывая лишний раз громадное различие в оценке роли и значения музеев за рубежом и у нас. Надо отметить, что уже в Советском Союзе, в советских музеях постоянно проводили экскурсии с гидом и делали это также и на иностранных языках. И потом постепенно идея проведения лекций-экскурсий на иностранном языке привела к тому, что лекции-экскурсии в музеях стали рассматривать, как один из способов практического изучения иностранных языков – и этот вопрос обучения серьезно ставится и позитивно разрешается в нашей современной музейной практике.

Так, при прохождении занятий на иностранном языке в Музее, нужно всячески и неуклонно избегать обычных «школьных» методов сухих опросов и формальных докторальных объяснений – и заботиться о том, чтобы все время чувствовалась полная непринужденность, простота общения лектора-экскурсовода и учащихся. И, наконец, – последнее и всеопределяющее правило, без соблюдения которого все предыдущие бесцельны и бесплодны!

Неизменно, в продолжении всей беседы лектора с учащимися (именно беседы, а не монолога!) молодежь должна осознавать и чувствовать, что лектор в равной мере увлекается и иностранным языком, и содержанием Музея, что удачно, ярко, не банально сконструированная фраза для него, в его работе с аудиторией, столь же ценна, как и хороший экспонат, картина или статуя, что независимо от содержания Музея, изучение музейной тематики на иностранном языке должно преследовать двойную цель и двоякую задачу: захватить внимание зрителя не только содержанием Музея, стройно-гармонически отображаемым в музейных образах, но одновременно посылить влечение к иностранным языкам, любовь к словесным образам, к живому, выразительному слову, то есть побудить учащихся к дальнейшему совершенствованию знаний по иностранному языку.

Ключевые слова: образовательная среда, метапредметный подход, экскурсия, иностранный язык, ролевая модель, инновационный метод, музей, коммуникативная модель

Современная система коммуникаций в культурной сфере, науке и компьютерных технологиях развивается во всем мире, и естественно использование английского языка проникает повсюду. Ведь по наблюдениям, множество человек во всех странах изыясняются на английском. Отмечается интересное наблюдение: невозможно назвать другой язык, достигшего такой же популярности, так как большинство населения на континентах нашей планеты может читать по-английски и говорить. Поэтому, английский – универсальный язык для понимания и общения в мире.

Английский язык можно назвать языком-посредником, так как он используется в международных переговорах и договорах, благодаря ему решаются мировые конфликты, устанавливаются деловые связи, культурный обмен и происходит общение между людьми разных национальностей: сейчас люди часто выезжают в деловые поездки наотдых в различные страны, посещают культурно-ознакомительные экскурсии, и им надо использовать язык, понятный для всех, а английский как раз является таким языком. Важно помнить, о том, что международный английский – это, не только язык самих исконных носителей языка, но многих людей, которые используя его в своей языковой практике, никогда не бывали в англоязычных странах, но изучали и изучают его по образовательным программам в университетах своих стран, по видео и интернет программам, на специализированных курсах по иностранному языку. Самое же главное в процессе изучения английского языка – научиться понимать его и говорить на нем. Можно, также, заметить, что язык не стоит на месте, он все время развивается, и надо успевать и за фонетическими изменениями, и за лексическими заимствованиями, и за новыми сленговыми выражениями, и за изменениями в грамматическом составе языка. Поэтому нам важно, чтобы обучаемый в процессе овладения английским языком как можно быстрее заговорил на нем, научился отвечать на вопросы и вести беседу. А также, конечно, пополнил свой лексический запас и улучшил свою устную речь.

И от направленности образовательного процесса в целом и от результатов полученного качественного образования зависит жизнь будущего общества.

И тут важно отметить, что изучение иностранного языка может проходить не только в стенах школы и университета, но и в других информационных пространствах, например, в рамках экскурсий на иностранном языке в музеях, которые могут проводиться как для учащихся старших классов, так и для студентов высших учебных заведений. Новаторский для большинства музеев и преподавателей вопрос о привлечении их к делу обучения учащихся иностранным языкам – является высоко значимым, показывая лишний раз громадное различие в оценке роли и значения музеев за границей и у нас.

Еще много лет тому назад (1913 г.) в Лондоне, в Британском музее, оживленно обсуждалась новая для той поры проблема о введении штата лекторов-экскурсоводов для обслуживания посетителей Музея.

Это введение устного руководства для массовых музейных зрителей казалось в такой степени новаторским нововведением, что явилось поводом для специального рисунка, помещенного тогда же в ходовом иллюстрированном журнале (*Illustr. Londoner News*). Надо отметить, что уже в Советском Союзе, в советских музеях постоянно проводили экскурсии с гидом и делали это также и на иностранных языках. И потом постепенно идея проведения лекций-экскурсий на иностранном языке привела к тому, что лекции-экскурсии в музеях стали рассматривать, как один из способов практического изучения иностранных языков – и этот вопрос обучения серьезно ставится и позитивно разрешается в нашей современной музейной практике.

Так, при прохождении занятий на иностранном языке в Музее, нужно всячески и неуклонно избегать обычных «школьных» методов сухих опросов и формальных докторальных объяснений – и заботиться о том, чтобы все время чувствовалась полная непринужденность, простота общения лектора-экскурсовода и учащихся. И, наконец, – последнее и всеопределяющее правило, без соблюдения которого все предыдущие бесцельны и бесплодны!

Неизменно, в продолжении всей беседы лектора с учащимися (именно беседы, а не монолога!) молодежь должна осознавать и чувствовать, что лектор в равной мере увлекается и иностранным языком, и содержанием Музея, что удачно, ярко, не банально сконструированная фраза для него, в его работе с аудиторией, столь же ценна, как и хороший экспонат, картина или статуя, что независимо от содержания Музея, изучение музейной тематики на иностранном языке должно преследовать двойную цель и двойную задачу: захватить внимание зрителя не только содержанием Музея, стройно-гармонически отображаемым в музейных образах, но одновременно посылить зрительное влечение к иностранным языкам, любовь к словесным образам, к живому, выразительному слову, то есть побудить учащихся к дальнейшему совершенствованию знаний по иностранному языку.

В качестве примера такого современного музейного пространства, в котором проводят экскурсионные программы на нескольких иностранных языках, например, на испанском и английском и, можно назвать «Еврейский музей и центр толерантности». Экспозиции отражают факты истории еврейского народа. В музее представлены предметы быта и национальная одежда евреев с начала 19 века. Израильский народ и по сей день живет в России. В музее рассказывают об исторических отношениях еврейского населения с российскими властями, о реформистской деятельности и положении евреев в нашей стране в течение двух столетий. Также приводится информация о Холокосте, погромах евреев и репрессивной политике И. Сталина. Такие экскурсии на иностранном языке позволяют расширить словарный запас в плане лексики и идиоматических выражений.

Такие экскурсионные программы позволяют овладеть комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе, проанализировать события подлинной истории. Практическое использование иностранного языка для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях пробуждает интерес к его дальнейшему активному изучению.

Таким образом, реализуется метапредметный подход в образовании, соответствующий современным стандартам.

По аналогии идеи Ю.В. Громыко [3] обязательным условием организации метапредметных занятий и курсов является коллективное взаимодействие, общение между преподавателем и учащимися.

Правомерно говорить о необходимости внедрения экскурсионных программ в иноязычное образование.

Музейная деятельность в образовании возникла еще в 19 столетии [1, с. 37]. Экскурсоводу-педагогу необходимо учитывать психологические особенности обучающихся-слушателей, их интересы и склонности.

Музеевед из Канады Д. Камерон разработал модель коммуникативного развития музейной деятельности, предполагающую стимулирование интереса обучающихся к изучаемому предмету. Музейное пространство становится квинтэссенцией коммуникации и визуализации. Д. Камерон представляет модель с максимальной коммуникацией и минимальной визуализацией знаний [2, с. 6].

Резюмируя все сказанное по вопросу об использовании иностранных языков в стенах Музея при занятиях с учащимися (не иностранцами!), возможно сформулировать наши итоги следующим образом:

В отношении музеев и дальнейшего изучения иностранных языков:

а) упор на усваивание экспозиции музея:

Крайняя полезность оптимального введения иностранных языков при проведении экскурсий, часто в форме замещения русского – иностранным, также использование спорадического приведения цитат на иностранном языке и изложение основной информации о теме экскурсии на иностранном языке, особенно при изложении проблем общекультурно-исторического содержания (из истории науки, биографии ученых, выдержек из писем, или сочинений, автобиографических данных...).

б) упор на усваивание иностранных языков:

Вполне уместен и желателен лишь при условии большого опыта и специальных навыков знания иностранного языка экскурсовода-лектора, поскольку сами методики преподавания языка в музее или в классной обстановке совершенно разные. Хороший педагог, работающий в классной обстановке с относительным успехом, может оказаться никуда негодным при занятиях в музее, требующих совершенно новых и особых методов преподавания.

1. И там (в классе), и здесь (в музее), как при занятиях с упором на **музейную экспонатуру**, так и при упоре на усваивание **иностранного языка** — использование последних несравненно более уместно для музеев – посвященных гуманитарным знаниям, чем естественно-научных, и это важно понимать!

2. Обеспечивая большее разнообразие тематики при ведении урока в музее, чем-то возможно в классной обстановке, вынесение изучения иностранных языков в стены музеев несравненно более оправдано в музеях исторических, художественных и мемориальных, чем в биологических, как более сложных по тематике, и по терминологии.

Итак, основной задачей этих экскурсоводов на иностранном языке в музейной практике, как то: изучение исторических и литературных событий, биографий ученых и писателей является стремление – внушить учащимся сознание необходимости фактического овладения иностранными языками и совершенствование знаний иностранной разговорной речи, как орудия действительного приобщения к сокровищнице мировой культуры, к подлинному пониманию творчества международных мировых гениев, исторических шедевров и экспонатов.

Литература

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М.: Культура и просвещение, 1922. 66 с.
2. Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации в капиталистических странах: теория и практика. М., 1986.
3. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для обучающихся ст. кл. М., 1998. 376 с.
4. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (методологический аспект): монография. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: «Купол», 2000. 90 с.
5. Столяров Б.А., Бойко А.Г. Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия. СПб. 1995. 37 с.
6. Шулепова Э.А. Основы музееведения. М: Едагориал УРСС, 2005. 502 с.
7. Столяров Б.А. Музейная педагогика – история и современность // Народное образование. 2001. № 5. С. 177 – 182.
8. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения / Общ. Ред. А.В. Гулыга. М.: Мысль, 1982. С. 575 – 606.
9. Гнедовский М.Б. Коммуникация музейная // Российская музейная энциклопедия. М., 2001. Т. 1. 142 с.
10. Winstanley B. Children and Museums. Oxford, 2007. 125 p.
11. Harrison M. Learning Out of School. L., 2011. 80 p.

References

1. Bakushinskij A.V. Hudozhestvennoe tvorcestvo i vospitanie. M.: Kul'tura i prosveshhenie, 1922. 66 s.
2. Gnedovskij M.B. Sovremennye tendencii razvitija muzejnoj kommunikacii v kapitalisticheskikh stranah: teoriya i praktika. M., 1986.
3. Gromyko Ju.V. Metapredmet «Problema»: ucheb. posobie dlja obuchajushhihsja st. kl. M., 1998. 376 s.
4. Trofimova G.S. Struktura pedagogicheskoy kommunikativnoj kompetentnosti (metodologicheskij aspekt): monografija. 2-e izd., ispr. i dop. Izhevsk: «Kupol», 2000. 90 s.
5. Stoljarov B.A., Bojko A.G. Hudozhestvennyj muzej i sistema obrazovanija: koncepcija pedagogicheskogo vzaimodejstvija. SPb. 1995. 37 s.

6. Shulepova Je.A. Osnovy muzevedenija. M: Edagorial URSS, 2005. 502 s.
7. Stoljarov B.A. Muzejnaja pedagogika – istorija i sovremennost'. Narodnoe obrazovanie. 2001. № 5. S. 177 – 182.
8. Fedorov N.F. Muzej, ego smysl i naznachenie. Sochinenija. Obshh. Red. A.V. Gulyga. M.: Mysl', 1982. S. 575 – 606.
9. Gnedovskij M.B. Kommunikacija muzejnaja. Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija. M., 2001. T. 1. 142 s.
10. Winstanley B. Children and Museums. Oxford, 2007. 125 p.
11. Harrison M. Learning Out of School. L., 2011. 80 p.

*Bashilova E.I., Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University*

FOREIGN LANGUAGE IN THE MUSEUM EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract: it is important to note that the study of a foreign language can take place not only in the walls of the school and the university, but also in other information spaces, for example, within the framework of foreign language excursions, which can be carried out both for high school students and for students of higher education establishments. An innovative for most museums and teachers is the question of attracting museums to the study of students in foreign languages – is highly significant, showing more than once a huge difference in the assessment of the role and the values of museums abroad and in our country. It should be noted that already in the Soviet Union, in the Soviet museums they constantly conducted excursions with the guide and did it also in foreign languages. And then gradually the idea of conducting lectures-excursions in a foreign language led to the fact that lectures-excursions in museums began to be considered as one of the methods of practical study of foreign languages and this issue of learning is seriously studied and is positively resolved in our modern museum practice.

So, when passing classes in a foreign language in the museum, you need – in every possible way and steadily – to avoid ordinary “school” methods of dry polls and formal doctorship explanations – and take care that complete ease, ease of communication between the lecturer-experiment and students are felt all the time. And, finally, the last and all – determining rule, without which all previous ones are aimless and barren!

Invariably, in the continuation of the whole conversation of the lecturer with students (namely conversations, not a monologue!). Young people should be aware and feel that the lecturer is equally fond of a foreign language and the content of the museum, which is successful, bright, not a trivially designed phrase for him. In his work with the audience, the picture or statue is as valuable as a good exhibit, that regardless of the content of the museum, the study of museum topics in a foreign language should pursue a double goal and a double task: to seize the attention of the viewer not only by the content of the museum, and harmoniously displayed in museum images, but at the same time to infuse attraction to foreign languages, love for verbal images, for a living, expressive word, that is, to encourage students to further improve knowledge in a foreign language.

Keywords: educational environment, meta-concrete approach, excursion, foreign language, role-playing model, innovative method, museum, communicative model

*Коваленко Е.В., кандидат педагогических наук,
Белгородский государственный институт искусств и культуры*

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: целевая установка реформ профессионального образования – повышение его качества. Оценивание образовательного результата является важным фактором этого процесса. Традиционное оценивание качества образования осуществляется посредством проверки и контроля по формальным показателям работы вуза и его образовательной системы. В текущем образовательном процессе оценка осуществляется педагогом, либо экзаменационной комиссией. Обучающийся – объект оценивания, что не соответствует его провозглашенной субъектной позиции в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии с преподавателем. Разрешение системного противоречия лежит в плоскости изменения сущности процесса оценивания, либо смены субъект-субъектной парадигмы образования. Альтернативой проверке и контролю является педагогическая диагностика, ориентированная не только на изучение результатов обучения, но и рефлексии процесса и условий, приведших к этому результату, используя педагогический потенциал самоконтроля и самооценки обучающихся. Продуктивность самоконтроля и самооценки зависят от уровня сформированности рефлексивных компетенций. В статье изложены теоретические и методические основания формирования опыта самоконтроля и самооценки будущих педагогов сферы культуры на основе освоения рефлексивных умений в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин; анализируются результаты экспериментального исследования особенностей взаимодействия преподавателя с обучающимися в педагогическом процессе в контексте проблемы исследования; экспериментальная методика направлена на овладение обучающимися алгоритмом рефлексивного анализа в доминирующем виде деятельности – в обучении; определены функции рефлексивного и регулятивного опыта: системообразующего элемента целостности личности, концептуализации у обучающегося образа будущей профессиональной деятельности; формирование прогностической способности в работе со сложными социальными объектами.

Ключевые слова: опыт, педагогическая диагностика, качество образования, самоконтроль, самооценка, рефлексия, рефлексивный анализ

Одной из важнейших целей высшего образования в России на современном этапе является задача повышения его качества. Это сложная, комплексная, интегративная проблема, одним из аспектов которой является совершенствование педагогической диагностики.

Диагностические процедуры качества образования ориентированы не только на оценку образовательного результата, но и на оценивание качества педагогического процесса и анализ условий его обеспечения. Как деятельность педагогическая диагностика представляет собой мониторинг статистических данных контроля, проверки, оценивания, выявления динамики и тенденций, прогнозирования будущих изменений [3, с. 305]. Отличительной чертой педагогической диагностики (в сравнении с проверкой и контролем) является её способность определять потенциальные возможности и достижения каждого обучающегося, выявлять и анализировать причинный комплекс существующей динамики его личностно-профессионального роста [3, с. 415].

Обществу необходимо, чтобы из стен высшего учебного заведения выходили специалисты интеллектуально развитые, самостоятельные, умеющие давать своим поступкам, действиям и суждениям объективную оценку, умеющие себя контролировать, владеющие высоким уровнем сознания и самосознания. Учить этому необходимо. Нельзя забывать, что передача социального опыта подрастающему поколению старшим поколением осуществляется посредством социального взаимодействия. Ясно видно противоречие в определении качества образования и оценивании его результатов. В педагогическом процессе взаимодействуют двое: преподаватель и студент, однако контролирует и оценивает результаты образования лишь один – преподаватель. Хорошо, если он имеет высокий уровень профессионально-педагогической компетентности, а если... нет? Совсем неслучайно Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, Е.П. Сорокоумова и другие педагоги-ученые называют изменение и совершенствование контроля и оценки качества образования одной из актуальнейших задач нашего времени.

Многие педагоги отмечают, что сегодня вместо проверки и контроля необходима диагностика. Как же эти категории понимаются дидактами? По мнению Г.И. Ибрагимова проверка, является составным компонентом контроля, обеспечивающим обратную связь между субъектами педагогического процесса с целью «выявления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии» [3].

В.И. Загвязинский определяет оценку как «суждение о ходе и результатах обучения, содержащие его количественный и качественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы. Выставление оценки – определение балла и ранга по официально принятой шкале для фиксирования учебной деятельности, степени её успешности» [2, с. 171]. Из приведенной цитаты видно, что, *во-первых*, речь о проверке, контроле, учете успеваемости, оценке, балле идет лишь с позиций выявления качества обучения, но не образования; *во-вторых*, отметка и оценка – не тождественны. Оценка – это процесс, деятельность оценивания, осуществляемая опять-таки педагогом или экзаменационной комиссией, а балл – лишь условно формальное отражение оценки; *в-третьих*, «за основу оценки приняты внешние по отношению к обучающемуся, требования (стандарты, программы), но она не отражает реальные возможности и реальные его успехи» [3].

Поэтому Г.И. Ибрагимов считает необходимым замену такой проверки и контроля качества образования педагогической диагностикой. Особенностью диагностики является то, что она «ориентирована на изучение и анализ не только результатов обучения, но и рефлексии процесса и условий, приведших к этому результату» [3].

«Рефлексия – это а) внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний; б) осознание человеком самого себя таким, каким он видится другим, понимается окружающими; в) способность сосредоточиться на себе самом, анализировать и оценивать свою собственную деятельность» [1, с. 280]. А.М. Новиков, рассматривая различные подходы к изучению сущности рефлексии, выделяет: «рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности; рефлексия как понимание смысла межличностного общения. Он выделяет следующие рефлексивные процессы: самосознание, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого» [5, с. 268].

Г.М. Коджаспиров предлагает «понимать под педагогической рефлексией способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как её воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения» [4, с. 130].

Рефлексивная диагностика направлена не только на анализ результатов осмысления и условий, приведших к определенному результату в воспитании, обучении и развитии, но и на такую важную сторону педагогического процесса как самоконтроль и самооценка обучающегося. Именно поэтому и А.М. Новиков, и Г.И. Ибрагимов, и Е.П. Сорокоумова делают вывод о том, что успехи в достижении высокого уровня самоконтроля и самооценки, обеспечивающих повышение качества личности и образования, зависят от формирования рефлексивных умений (компетенций) обучаемых.

«Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качества и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет её активность, отношение субъекта к себе и другим людям» [6, с. 148]. Самоконтроль – это «осознание, оценка и регулирование субъектом своих действий, психических процессов, состояний» [1, с. 282].

Опытно-экспериментальная работа по формированию самоконтроля и самооценки будущих педагогов проводилась в рамках учебной дисциплины «Психология и педагогика». Базовые рефлексивные умения, на которых строился целостный опыт самооценки и самоконтроля обучающихся определялись на основе модели, предложенной А.М. Новиковым в составе рефлексивного анализа [5, с. 416]. Рефлексивную основу опыта самооценки и самоконтроля обучающихся составляют умения: осознавать и произвольно контролировать свою мыследеятельность (последовательность и логику рассуждений; сравнивать её с уже имеющимся опытом и корректировать, самоопределяться в диапазоне бинарных полюсов ценностных и смысловых координат, находить и формулировать противоречия, встраиваться в системы коллективного интеллекта и др.).

Как показывает образовательная практика, овладение алгоритмом рефлексивного анализа наиболее продуктивно в логике постановки проблемных вопросов в учебно-профессиональной деятельности. Выполнение этой педагогической задачи осуществлялось на учебном материале упомянутого выше курса в поиске ответов на вопросы трех типов: содержательного, процессуального, оценочного.

1. Содержательный тип. Восстановление этапов усвоения материала занятия, темы, раздела, курса и осмысления ответов на вопросы: какие элементы темы занятия, раздела, подготовки к зачету или экзамену вызвали наибольший интерес, лучше запомнились и глубже осознаны? Каким при этом был ход Ваших мыслей, какие методы использовали для запоминания и усвоения учебного материала, какие, на Ваш взгляд, Вы сделали упущения и почему? В чем это выразилось? Что Вам было непонятно до изучения темы? Какие элементы темы, упражнения, задания вызвали затруднения? Что осталось непонятным после занятия, изучения темы, раздела, консультации к зачету или экзамену?

2. Процессуальный тип. Сколько времени Вами было затрачено на рефлексивный анализ по осмыслению теоретических знаний и их практического применения в том виде занятий, который сейчас анализируется? Сколько вопросов и заданий выполнено Вами? Какие виды учебно-воспитательного процесса Вам больше всего понравились? Какие легче было выполнять? Какими способами учебно-познавательной деятельности и качествами личности Вы овладели при их выполнении?

3. Оценочный тип. Сформулируйте личностное приращение, которое Вы получили в процессе занятия, изучения темы, раздела, предмета? Какие эмоциональные состояния (радость, растерянность, гордость, повышение собственной самооценки и др.) вызвало осмысливание педагогического процесса по теме занятия, разделу, зачету, экзамену? На этой основе сформулируйте цели своего дальнейшего усвоения курса в целом. Какие темы будете изучать самостоятельно, углубляя знания по предмету? Объясните, почему?

На первом занятии со студентами проведено пилотажное анкетирование на тему: «Что Вы знаете о рефлексии, самосознании, самоконтроле и самооценке?» В нем приняли участие 106 студентов второго и третьего курса бакалавриата Белгородского государственного института искусств и культуры различных направлений подготовки (будущих учителей музыки, хореографии, руководителей самодеятельных творческих коллективов, квалификация которых связана с педагогической деятельностью). Опросный лист имел открытые позиции, позволяющие определить уровень знания испытуемыми сущностных характеристик этих категорий. Результаты опроса (табл. 1) в весьма убедительной форме показали крайне ограниченные теоретические представления будущих специалистов сферы культуры об исследуемых понятиях. От 55% до 87% опрошенных не смогли дать, хотя бы, примерные их определения.

По итогам анкетирования в содержание учебной дисциплины «Психология и педагогика» было решено включить тему «Рефлексивный анализ в самооценке и самоконтроле педагога». Была прочитана лекция в формате проблемного диалога, вызвавшая у студентов много вопросов, на которые они получили не только обстоятельные ответы, но и «Памятку о рефлексивном анализе в деятельности педагога», разработанную на основе концепции рефлексивного анализа Г.И. Ибрагимова в электронном виде, где содержались развернутые определения этих понятий и их процессуальные алгоритмы.

Таблица 1

Итоги пилотажного анкетирования по определению сущности понятий «рефлексия», «самосознание», «самоконтроль» и «самооценка», (n – 106 чел.)

| Раскрываемое понятие | Ответы студентов | | | | | | | |
|----------------------|------------------|-------|---------------------|-------|-------------|-------|------------|------|
| | Правильно | | Не совсем правильно | | Неправильно | | Нет ответа | |
| | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| Рефлексия | 2 | 1,89 | 21 | 19,81 | 73 | 68,87 | 10 | 9,43 |
| Самосознание | 4 | 3,77 | 37 | 34,91 | 58 | 54,72 | 7 | 6,60 |
| Самоконтроль | 18 | 16,98 | 26 | 24,53 | 55 | 51,89 | 7 | 6,60 |
| Самооценка | 13 | 12,26 | 28 | 26,41 | 59 | 55,67 | 6 | 5,66 |

С первого занятия в учебном процессе нами широко использовались интерактивные формы, методы, приемы и средства воспитания и обучения студентов. Без опоры на приемы и средства непрерывного активного взаимодействия и взаимопонимания преподавателей и студентов, направленные на стимулирование осознанного интереса обучаемых к познанию и учению, даже идеальное трехуровневое (метапредметный, межпредметный, уровень учебной дисциплины) содержание образования поставленной задачи не решит. В процессе использования методов интерактивного обучения, формируя опыт самоконтроля и самооценки обучающихся, создавались педагогические ситуации идентификации обучаемых себя с учебным материалом, побуждающие их к активному поиску решения, переживания состояния успеха или неудач, и, соответственно, мотивирующие активное включение всех в учебный процесс. Рефлексивный анализ пережитого учебного опыта переключает аналитическую функцию сознания в ретро направлении, обращая его «на себя», и, соответственно, развивает процессы сознания, самосознания, оценки себя и своих возможностей, способствует становлению субъектности и «самости».

Используя интерактивное обучение, преподаватель не только способствует обогащению обучающихся новыми знаниями, но ведет их к самостоятельному поиску, познанию самого себя, практическому применению имеющихся личностных ресурсов взаимодействия и, в то же время, к познанию других. Активность студентов в процессе занятий постепенно возрастает в условиях последовательного снижения активности преподавателя, стимулирующего познавательную инициативу обучающихся, смещающего акцент в своей позиции с функции источника информации на функцию помощи в коллективной учебно-познавательной деятельности создании системы коллективного интеллекта на занятии.

На протяжении всего курса изучения дисциплины на занятиях применялся прием «Открытого микрофона». В конце занятия в любой форме преподаватель оставляет в запасе 6-8 минут и объявляет начало «Открытого микрофона». Обучающиеся уже в курсе того, что они должны дать краткую, но аргументированную самооценку результата занятия, т.е. четко, кратко осветить то, что и как каждый из них усвоил, что лучше всего запомнил и почему, чем обогатил свои знания, какие новые способы освоил или откорректировал. После этой аргументации дать самооценку в баллах и оценить в целом прошедшее занятие.

В помощь обучающимся была предложена интерактивная методика «ПОПС-формула». Аббревиатура означает: П – (позиция), О – (обоснование, довод в поддержку позиции); П – (пример, факты, аргументирующие поддержку позиции); С – (следствие, вывод). Методика помогает не только аргументировать свою позицию, выступая на любом, в том числе и на рефлексивном, семинаре; но и в использовании формирует краткий, свернутый алгоритм мыследеятельности обучающегося, применимый и в процессе рефлексии, в силу того, что инструментарий сознания в работе с внешними объектами тот же, что и с объектами своего внутреннего мира. Вот как это выглядит графически (табл. 2).

Таблица 2

Содержание методики «ПОПС-формула»

| Содержательный элемент аргументации | Вводный оборот |
|---|------------------|
| П – позиция (точка зрения по данному вопросу, проблеме) | Я считаю, что... |
| О – обоснование позиции (её аргументация) | ...потому что... |
| П – пример (доказательства, факты, подтверждающие позицию) | ...например |
| С – следствие (их рефлексивный анализ и на его основе – выводы) | ...поэтому |

Первые опыты с интерактивным приемом «Открытого микрофона» прошли достаточно успешно, все получили возможность выступить, на что отводилось до 25-25 минут. Самооценки были весьма объективны, но не достаточно аргументированными. Они потребовали помощи и коррекции со стороны преподавателя. От занятия к занятию «шлифовалось» качество самооценки, логика и глубина рассуждений, все шире становился понятийный ряд, возрастала точность даваемых характеристик. На практических занятиях регулярно задавались учебно-профессиональные проблемные ситуации, с предложением обучающимся занять позицию педагога, принять решение по оптимальному разрешению имеющихся противоречий с последующим индивидуальным и групповым рефлексивным анализом оснований принятия того, или иного решения.

На итоговом рефлексивном семинаре по дисциплине «Психология и педагогика» во всех учебных группах была развернута дискуссия по вопросам: «Что нового для себя Вы узнали о рефлексии, самоконтроле и самооценке, изучая учебную дисциплину?», «Какие формы, методы, средства учебно-познавательной деятельности были более эффективными с воспитательной и познавательной точек зрения», «Все ли Вас устраивало в учебном процессе, чтобы Вы посоветовали, чтобы она была еще более продуктивной?», «Как Вы оцениваете работу всей группы на занятиях?» и др. В ходе семинара студенты всех направлений подготовки продемонстрировали достаточно уверенное владение навыками рефлексивного анализа собственной учебно-профессиональной деятельности, самоконтроля своих действий и рассуждений, самооценки активности и результативности учебной работы. Показатели контрольного анкетирования по итогам изучения дисциплины свидетельствуют о существенном росте научных представлений обучающихся о рефлексии, самосознании, самоконтроле и самооценке в сравнении с пилотажным этапом. Число правильных определений «рефлексии» и их доля в ответах возросли с 2 до 43 (+39% в доле среди всех ответов), «самосознания» – с 4 до 42 (+36%), «самоконтроля» – с 18 до 63 (+42%), «самооценки» – с 13 до 55 (+39,64%). В среднем доля неправильных ответов обучающихся уменьшилась на 42%, что свидетельствует об обогащении их понятийного поля представлений об этих процессах, являющегося когнитивной основой индивидуального регулятивного опыта.

В качестве выводов следует отметить, что опыт самоконтроля и самооценки имеет важное значение для личностного, профессионального и социального развития будущих педагогов сферы культуры так как, во-первых, рефлексивный опыт человека, лежащий в основе его произвольного регулятивного опыта, является системообразующим элементом всего социального опыта и, следовательно, единства и целостности личности, сохранение и развитие которых не обеспечивается в условиях доминирования компетентностной модели в российском образовании; во-вторых, опыт самоконтроля, самооценки и рефлексии способствуют концептуализации у будущего специалиста системных конструктов целей, содержания, форм и методов предстоящей профессионально-педагогической деятельности; в-третьих они формируют способность обучающегося предвидеть и прогнозировать изменения в будущем состоянии и поведении сложных социальных объектов педагогической реальности и проектировать меры по их оптимизации.

Литература

1. Белкин А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). Екатеринбург: УрГПУ, 2005. 2008 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. 4-е изд. М., 2007. 192 с.
3. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения: учебное пособие / Под ред. Г.И. Ибрагимова, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. 383 с.
4. Коджаспиров Г.М., Коджаспирова А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
5. Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
6. Сорокоумова Е.П. Педагогическая психология: Краткий курс. СПб: Питер, 2009. 176 с.

References

1. Belkin A.S., Tkachenko E.V. Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy). Ekaterinburg: UrGPU, 2005. 2008 s.
2. Zagvazjinskij V.I. Teorija obuchenija. Sovremennaja interpretacija. 4-e izd. M., 2007. 192 s.
3. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M. Teorija obuchenija: uchebnoe posobie. Pod red. G.I. Ibragimova, E.M. Ibragimova, T.M. Andrianova. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2011. 383 s.
4. Kodzhaspirov G.M., Kodzhaspirova A.Ju. Pedagogicheskij slovar'. M.: Akademiya, 2000. 176 s.
5. Novikov A.M. Metodologija obrazovanija. 2-e izd., pererab. i dop. M.: «Jegves», 2006. 488 s.
6. Sorokoumova E.P. Pedagogicheskaja psihologija: Kratkij kurs. SPb: Piter, 2009. 176 s.

*Kovalenko E.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Belgorod State Institute of Arts and Culture*

FORMING THE EXPERIENCE OF SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT OF THE FUTURE TEACHER ON THE BASIS OF REFLECTIVE SKILLS

Abstract: the target setting of the reforms of vocational education is to improve its quality. Evaluation of the educational result is an important factor in this process. The traditional assessment of the quality of education is carried out by means of verification and control according to the formal indicators of the work of the university and its educational system. In the current educational process, assessment is carried out by a teacher or an examination committee. The student is the object of assessment, which does not correspond to his proclaimed subject position in the subject-subject pedagogical interaction with the teacher. The resolution of the systemic contradiction lies in the plane of changing the essence of the evaluation process, or changing the subject-subject paradigm of education. An alternative to verification and control is pedagogical diagnostics, focused not only on the study of learning outcomes, but also on the reflection of the process and conditions that led to this result, using the pedagogical potential of self-control and self-assessment of students. The productivity of self-control and self-assessment depends on the level of formation of reflexive competencies. The article outlines the theoretical and methodological foundations for the formation of the experience of self-control and self-assessment of future teachers of the sphere of culture based on the development of reflective skills in the process of studying psychological and pedagogical disciplines; analyzes the results of an experimental study of the features of interaction between a teacher and students in the pedagogical process in the context of the research problem; the experimental technique is aimed at mastering the algorithm of reflexive analysis by students in the dominant type of activity - in training; the functions of reflexive and regulative experience are defined: a system-forming element of the integrity of the personality, conceptualization of the student's image of future professional activity; formation of prognostic ability in work with complex social objects.

Keywords: experience, pedagogical diagnostics, quality of education, self-control, self-assessment, reflection, reflective analysis

Синёв А.Д., кандидат филологических наук, доцент,
Иванов З.А.,

Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ТРАНСКРИПЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: необходимой предпосылкой усвоения взрослыми английского языка на начальном этапе обучения в неязыковом вузе является прохождение ими фонетико-орфографического курса. Известно, что при обучении иностранному языку в условиях двуязычия всегда необходимо отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке это совсем иначе. То есть всё своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно, практически, а должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемо явлениям родного языка. Таким образом, обосновывается преимущество сознательно-практического метода усвоения английского произношения перед имитационным. При изучении фонетики необходимо передавать на письме звучащую речь как можно более точно. Для этой цели используется особая запись, называемая фонетической транскрипцией. Крайний консерватизм английской орфографии чрезвычайно затрудняет чтение слов при изучении английского языка. Написание весьма большого количества слов современного английского языка в существенных чертах сложилось ещё в XII-XV вв. при сильном воздействии навыков французской графики и орфографии. Поэтому традиционное написание английских слов далеко не всегда даёт ясное представление о произношении слова, его фонемном составе. Вот почему в учебных, как и научных целях используется фонетическая транскрипция, показывающая фонемный состав и оттенки фонем. В статье доказывается необходимость сознательного усвоения знаков фонетической транскрипции на латинской основе как наиболее приемлемой с педагогической точки зрения. Именно такая транскрипция позволяет учащемуся с самого начала овладения английским произношением приступить к перестройке артикуляционной базы родного языка для воспроизведения английских фонем.

Ключевые слова: транскрипция, фонетика, орфография, дифтонг

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости знакомства студентов неязыковых специальностей с фонетической транскрипцией на латинской основе как наиболее приемлемой с методической точки зрения.

Необходимой предпосылкой усвоения иностранного языка на начальном уровне обучения в вузе является, как известно, изучение его звукового строя. Последнее предполагает знакомство с *фонетической транскрипцией*, используемой для более точной записи звучащей речи. Принятые в разных языках системы графики и орфографии не подготовлены для точного воспроизведения звучащей речи в силу их другого назначения.

Русская графика и орфография более близки к передаче живого произношения в сравнении с графикой и орфографией других языков. Всё же они не дают наиболее точного представления о произношении. Неопровержимостью данного факта может служить ряд случаев в русской графике и орфографии, когда один и тот же звук обозначается разными буквами. Приведём такой пример, как сравнение орфографического написания *плод* и *плот* при одинаковом произношении [плот] и [плот] или обозначения одной и той же буквой разных звуков (*ср. плоды* и *плод*, фонетически [плды'] и [плот]).

Одна и та же буква «g» в словах *год*, *стог*, *его* и *легко* произносится, соответственно, как [g], [k], [v] и [x].

Различные системы фонетической транскрипции, существенно отличающиеся по своему характеру, построены по одному и тому же принципу. *Основным принципом* системы фонетической транскрипции можно обозначить тот факт, что в ней один знак обозначает, как правило, один и тот же звук, причем для обозначения одного звука всегда используется зачастую один и тот же знак [4, с. 107].

Классическим примером транскрибирования первой строфы пушкинского «Памятника» обыкновенным русским алфавитом может служить транскрипция, приводимая академиком Щербой Л.В.:

[я-'па-мя-тник-се-бе-ва-'здви-не-ру-ка-'твор-ный | кне-'му-не-за-ра-'стёт на-'ро-дна-я-тра-'па | ва-'знё-ссия-'вы-ше-он | гла-'во-ю-не-па-'кор-най | а-ле-ксан-'дрийс-ка-ва-ста-'лпа] [5, с.24].

В сравнении с русским языком, английский язык обогащён соотношениями букв и звуков значительно многообразнее. Причина этого – крайний консерватизм английской орфографии, который чрезвычайно затрудняет чтение слов при изучении английского языка.

Написание весьма большого количества слов современного английского языка в существенных чертах сложилось еще в XII-XV вв. при сильном воздействии навыков французской графики и орфографии. Значи-

тельные изменения в английском произношении, происходившие в то время и в более поздний период, не сопровождались достаточно последовательными изменениями в написании. В результате, в современном английском языке сравнительно мало так называемых *фонетических* написаний: основным принципом английской орфографии является традиционный принцип, что не дает возможности установить простые соответствия между английскими фонемами и их буквенным изображением.

Значительное количество фонем современного английского языка имеет по несколько буквенных выражений каждая. Например, фонема [i:] изображается буквами *e-see, ea-sea, ei-receive, ie-piece, eo-people, ey-key, ay-quay, i-machine*.

Фонема [u:] изображается буквами *o-move, oo-boot, ew-blew, ue-blue, ou-you, u-rule, ui-fruit, oe-shoe*.

Фонема [k] изображается буквами *k-like, ck-black, c-can, ch-chemist* и т.д.

В то же время почти половина букв английского алфавита имеет по два, три и более разночтений каждая. Например, буква *a* читается как [ei]-

place, [æ]-man, [ɔ:]-also, [ɔ]-want, [ə]-about, [i]-village, [e]-many, [ɑ:]-class; буква *o* читается как [ɔ] - *not, [əu]-note, [ʌ]-love, [u:]-move, [u]-woman*; буква *g* читается как [dʒ]-*large* и как [g]-*give* и т.д.

Говоря о традиционном написании английских слов, оно далеко не всегда даёт представление о произношении слова или о его фонемном составе.

О несовершенстве английской орфографии, ее консерватизме можно судить на примере слова *thoroughfare*, в котором двенадцать букв передают всего шесть звуков - ['θɜːrəfeə].

Вот почему в учебных, как и в научных целях используется фонетическая транскрипция, показывающая фонемный состав слов, а если потребуется, то и оттенки фонем, которые могут быть обозначены специальными значками.

Надо сказать, среди фонетистов и лексикографов отсутствует единство в отношении использования одинаковых знаков фонетической транскрипции.

Несколько десятилетий тому назад, наряду с традиционными транскрипционными знаками, были введены еще три символа: [ɒ] вместо [ɔ], [ʊ] вместо [u] и [z:] вместо [ə:].

Данное нововведение было связано с необходимостью выделить качественные особенности и различия между гласными как *основные* различия.

Так, считалось, что если использовать одинаковые транскрипционные знаки для разных фонем, например, в *pot* и *port, full* и *fool, forward* и *foreword*,

то есть транскрибировать эти слова как [pɒt], [pɔ:t], [ful], [fu:l], ['fɔ:wəd], ['fɔ:wə:d], то у студентов может возникнуть ошибочное представление о том, что сопоставляемые гласные различаются *только* по долготе. Между тем, «в современном английском языке *основными* и устойчивыми различиями между гласными являются различия *качественные*» [3, с. 76-77].

Использование трех дополнительных знаков для выражения качественных различий в разных фонемах не могло, конечно, помешать чтению ранее изданных пособий, но оказалось весьма полезным как в теоретическом, так и в практическом курсах английского языка.

Однако в большинстве отечественных и целом ряде зарубежных словарей [7, 8, 9, 10, 11], как и в учебниках для неязыковых вузов [1,6] (независимо от возникших в свое время трех новых символов) *сохранялась и продолжает сохраняться* традиция постановки двоеточия для обозначения исторической долготы английских гласных и употребление значков [ɔ], [u] и [ə:].

Поскольку мы работаем с действующими вузовскими учебниками и отечественными словарями, то мы также считаем целесообразным сохранить двоеточие для обозначения исторической долготы английских гласных и символы [ɔ], [u] и [ə:].

В то же время нельзя не учитывать большого разнообразия вышедших в последнее время зарубежных пособий и словарей, включая интернет-ресурсы, в результате чего количество транскрипционных знаков для обозначения одной и той же фонемы заметно возросло. Так, оксфордский профессор А.С. Хорнби в своем популярном учебнике интенсивного английского языка для взрослых приводит список транскрипционных знаков (которые он использует для обозначения ряда гласных фонем), отличающихся от применяемых в «Словаре английского произношения» Даниэля Джоунса. Прибегает он к этому, видимо, не для того, чтобы «пошатнуть сложившийся стереотип», а, скорее, наоборот, чтобы расширить фонетический кругозор изучающих английский язык. Как бы то ни было, в «Предисловии» к третьей книге своего пособия он пишет, что вместо знака [æ] он употребляет [a]. И далее: вместо [ɑ:] – [a:], [ɔ] - [o], [ɔ:] - [o:], [ɔi] – [oi], [eə] – [eə] [12, с.vii]. Кстати сказать, последний из перечисленных знаков – [eə] – вместо традиционного [eə] используется также в Оксфордском словаре (The Oxford Russian Dictionary. English Russian. Edited by Paul Falla. Oxford-Moscow, 1999, p. X) и ряде иностранных пособий.

Вообще, фонетические символы, используемые профессором А.С. Хорнби, стоят несколько особняком и, следовательно, не являются типичными. (Хотя студент, впервые приступающий к изучению английского языка, может, естественно, с ними столкнуться). Поэтому мы будем придерживаться общепринятых, традиционных фонетических знаков, используемых в «Словаре английского произношения» Даниэля Джоунса, «Учебнике английского языка» Эк-керсли, а также в большинстве отечественных учебных пособий.

Исключение можно сделать для символа [ou], вместо которого употребляется значок [əu]. Это связано с тем, что в современном южно-английском (литературном) произношении (которое принято в нашей стране в качестве общегосударственной учебной нормы) первый элемент этого дифтонга перешел в гласный типа [ə:]. К тому же, в последних изданиях многих английских словарей, а также в «Практическом курсе фонетики английского языка» А.Л. Трахтерова (М., 1976) этот дифтонг обозначается в транскрипции символом [əu], например [gəu] – go. Современное обозначение [əu] вместо консервативного [ou] следует рекомендовать не только потому, что это отражает уже произошедшее изменение в южно-английском произношении, но и из принципа педагогической целесообразности. Дело в том, что при обучении консервативному [ou] студентам приходится усваивать произношение *трех* разновидностей английских гласных: [ɔ], [ɔ:] и [o] как первый элемент (ядро) дифтонга [ou]. При замене же консервативного [ou] современным [əu] нужно будет усвоить произношение гласных [ɔ] и [ɔ:], а ядро дифтонга [əu] не требует отдельной отработки, так как оно совпадает с гласным [ə:], произношение которого все равно надо усваивать. Таким образом, при замене консервативного [ou] современным [əu] ликвидируется одна произносительная трудность [2, с. 106-107].

Фонетическая транскрипция представляет собой лишь одно из вспомогательных средств. Вполне возможно изучение произношения какого-либо языка и без применения транскрипции. Пользуясь таким способом, ребёнок будет изучать родной язык, а взрослый также может изучить произношение устным методом, применяя для этого фонетическую теорию, но *взрослому* непременно *требуется записать* то, что ему необходимо запомнить. Фонетическая транскрипция предстаёт перед нами средством для точной передачи звуков иностранного языка и в то же время служит вспомогательным средством для запоминания этих же звуков.

Таблица 1

Основные знаки фонетической транскрипции для изображения фонем английского языка

Согласные фонемы

| | | | |
|----------------|------------|----------------|---------|
| [f] например в | five | [d] например в | do |
| [v] | - very | [k] | - back |
| [θ] | - thing | [g] | - go |
| [ð] | - that | [tʃ] | - chair |
| [s] | - so | [dʒ] | - just |
| [z] | - zoo | [m] | - my |
| [ʃ] | - ship | [n] | - no |
| [ʒ] | - pleasure | [ŋ] | - sing |
| [h] | - horse | [l] | - long |
| [p] | - park | [r] | - red |
| [b] | - book | [j] | - yes |
| [t] | - tea | [w] | - water |

Гласные фонемы

| Монофтонги | | Дифтонги | | | Трифтонги | |
|-----------------|---------|-----------------|--------|------------------|-----------|--|
| [i:] например в | me | [ei] например в | day | [aiə] например в | hire | |
| [ɪ] | - sit | [ai] | - my | [auə] | - our | |
| [e] | - get | [au] | - now | | | |
| [æ] | - man | [ɔi] | - boy | | | |
| [ɑ:] | - far | [əu] | - note | | | |
| [ɔ] | - hot | [iə] | - here | | | |
| [ɔ:] | - all | [eə] | - air | | | |
| [ʌ] | - cup | [uə] | - sure | | | |
| [u] | - book | | | | | |
| [u:] | - too | | | | | |
| [ə:] | - bird | | | | | |
| [ə] | - about | | | | | |

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Трудно переоценить значение усвоения студентами неязыковых специальностей знаков фонетической транскрипции на начальном этапе изучения английского языка.
2. Дело осложняется тем, что до настоящего времени не выработан единый методологический подход к систематизации транскрипционных символов.
3. Обучение фонетической транскрипции студентов неязыковых специальностей должно происходить в русле сознательно-сопоставительного или сознательно-имитационного метода обучения иностранным языкам.
4. Наиболее приемлемой формой усвоения знаков фонетической транскрипции с педагогической точки зрения является система, основанная на латинице, которая позволяет студенту с самого начала овладения английским произношением приступить к перестройке артикуляции родного языка для адекватного произнесения английских фонем.

Литература

1. Бонк Н.А. Английский для международного сотрудничества. М.: Прин-Ди, 1992. 379 с.
2. Васильев В.А. Обучение английскому произношению в средней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1979. 144 с.
3. Торсуев Г.П. Обучение английскому произношению. М.: Учпедгиз, 1953. 224 с.
4. Шанский Н.М. Современный русский язык: учебник для студентов пед. ин-тов: в 3 ч. Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. 192 с.
5. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. 5-е изд. М.: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1955. 315 с.
6. Eckersley C.E. Essential English for Foreign Students. Sofia: Foreign languages press, 1967. 256 p.
7. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary: containing 58,000 words in international phonetic transcription. London: Dent; New York: Dutton, 1964. 538 p.
8. Lehnert M. Der englische Grundwortschatz. Leipzig: Enzyklopädie, 1977. 263 p.
9. Betteridge Harold T. Betteridge Cassell's German Dictionary: German-English: English-German Dictionary. London: Cassell's Ltd., 1978. 1600 p.
10. Harrap's Standard Learners English Dictionary. London: Chambers Harrap Publishers Ltd., 1989. 542 p.
11. Collins Russian-English – English-Russian Dictionary. London: Harper Collins, 1996. 1204 p.
12. Hornby A.S. Oxford Progressive English for Adult Learners: в 3 кн. Книга 3. М.: Буклет, 1994. 277 с.

References

1. Bonk N.A. Anglijskij dlja mezhdunarodnogo sotrudnichestva. M.: Prin-Di, 1992. 379 s.
2. Vasil'ev V.A. Obuchenie anglijskomu proiznosheniju v srednej shkole: posobie dlja uchitelej. M.: Prosveshhenie, 1979. 144 s.
3. Torsuev G.P. Obuchenie anglijskomu proiznosheniju. M.: Uchpedgiz, 1953. 224 s.
4. Shanskij N.M. Sovremennyj russkij jazyk: uchebnik dlja studentov ped. in-tov: v 3 ch. Ch. 1. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshhenie, 1987. 192 s.
5. Shherba L.V. Fonetika francuzskogo jazyka. 5-e izd. M.: Izd-vo lit-ry na inostr. jaz., 1955. 315 s.
6. Eckersley C.E. Essential English for Foreign Students. Sofia: Foreign languages press, 1967. 256 p.
7. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary: containing 58,000 words in international phonetic transcription. London: Dent; New York: Dutton, 1964. 538 p.
8. Lehnert M. Der englische Grundwortschatz. Leipzig: Enzyklopädie, 1977. 263 p.
9. Betteridge Harold T. Betteridge Cassell's German Dictionary: German-English: English-German Dictionary. London: Cassell's Ltd., 1978. 1600 p.
10. Harrap's Standard Learners English Dictionary. London: Chambers Harrap Publishers Ltd., 1989. 542 p.
11. Collins Russian-English – English-Russian Dictionary. London: Harper Collins, 1996. 1204 p.
12. Hornby A.S. Oxford Progressive English for Adult Learners: v 3 kn. Kniga 3. M.: Buklet, 1994. 277 s.

*Sinev A.D., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ivanov Z.A.,
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology*

THE PROBLEM OF TEACHING PHONETIC TRANSCRIPTION TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Abstract: the necessary precondition for adults learning English at the initial stage while studying at a non-linguistic university, is doing a phonetic and orthographic course. When teaching a foreign language in the conditions of bilingualism, it is always necessary to be based on the native language. For example, in the Russian language this thing is in this way, whereas in the foreign language, it is quite the other way round. That is to say the whole of the originality of a foreign language should not be learned unconsciously, i.e. practically. On the contrary, it must be consciously opposed to the native language phenomena. In this way, there is grounded the advantage of conscious practical method of learning English pronunciation over the imitation one. When studying phonetics, it is necessary to convey sounding speech in writing as precisely as possible. For this purpose, there is used a special kind of writing which is called phonetic transcription. The extreme conservatism of the English orthography makes it extraordinarily difficult to read words when learning English. The spelling of a very great number of the words of modern English formed in a significant way as early as in XII-XV centuries. This process was greatly influenced by the habits of French script and orthography. Therefore the traditional way of writing English words is far from giving a clear view about the word pronunciation as well as its phonemic structure. That is why for teaching and scientific purposes, there is used the phonetic transcription, which shows the phonemic structure and the shades of phonemes. The article grounds the need for the conscious learning of phonetic transcription signs on the Latin basis which is considered to be the most acceptable one from the pedagogical point of view. This is the type of transcription that allows a student, from the very beginning of mastering the English pronunciation, to start reorganizing the articulation base of the native language for reproducing English phonemes.

Keywords: transcription, phonetics, spelling, diphthong

*Васкина Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации*

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ КУРСУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация: предметом исследования, описанного в статье, является образовательный процесс в образовательных учреждениях высшего образования МВД России. Цель исследовательской работы, представленной в статье – развивать инструментальную компетенцию в области письма у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Теоретическими и практическими методами исследования явились: анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития письменной речи, обобщение педагогического опыта по вопросам подготовки учебно-методических пособий для изучения иностранного языка, изучение программной документации организаций МВД России, а также анализ продуктов образовательной деятельности обучающихся в Восточно-Сибирском институте МВД России. В статье рассмотрены способы совершенствования письменной речи при использовании проектной и групповой деятельности. В статье также рассматриваются проблемы, связанные с овладением письменной речью при обучении профессионально-ориентированному курсу иностранного языка и пути их решения. Обосновывается необходимость обучения новому виду письма – письменное онлайн общение. Рассматриваются виды письменных заданий, требования к их выполнению и этапы реализации. Исследования в данной области могут быть применены в образовательных организациях системы МВД России и способствовать выполнению основной цели – повысить общекультурную компетенцию в области развития способности к деловому общению, подразумевающему умение осуществлять письменную речь в сфере профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: развитие навыков письменной речи, письменное онлайн общение, трудности обучения письменной речи

Для того чтобы развивать навыки письменной речи в период профессиональной подготовки, необходимо учитывать следующие моменты. Во-первых, развитие навыков письменной речи не должно носить эпизодический характер. Обучение письму – это планомерный процесс, а не вспомогательная деятельность, при обучении, например, аудированию или чтению. Во-вторых, следует обучать многим видам письма, не сужая спектр до написания эссе или письма другу по переписке. В-третьих, необходимы коммуникативные ситуации, отражающие реальное жизненное или профессиональное общение, при котором необходимо выразить письменно те или иные мысли [7].

Одним из способов совершенствования письменной речи являются совместные проекты, в которых опыт и знания обучающихся взаимообогащают друг друга. Речь идет не только о слиянии различных творческих способностей, разной креативности обучающихся, но и расширении словарного запаса, правильном употреблении грамматических конструкций и т.д.

При организации групповой работы, однако, часто возникают трудности различного характера. Во-первых, группа может быть неравномерна укомплектована по уровню владения языком, поэтому некоторые обучающиеся могут в конечном итоге выполнять всю работу, а другие чаще всего отмалчиваются и не участвуют в совместной деятельности. Возможны и проблемы психологического характера, когда отдельные ребята стесняются высказать свою точку зрения, боятся допустить ошибку и оказаться «в невыгодном свете». Во-вторых, групповая работа может привести к излишним разговорам вне поставленной задачи. В-третьих, при низком уровне владения языком, могут ощущаться недостаточные знания необходимого вокабуляра для выполнения поставленных языковых задач, что затруднит процесс выражения мысли [2]. Данные проблемы возможно решить, основываясь на педагогическом опыте. Например, допустимо усложнение/упрощение задачи в случае, если группы разделены неравномерно по уровню владения. Возможно распределение определенных ролей при выполнении заданий письменного характера, возможно введение таких ролей как, например, грамматист, рецензент, летописец. Наиболее комфортными для выполнения заданий письменного характера являются группы из 3-4 человек. В случае отлынивания от участия в совместном процессе, возможно использование экспертных листов, в которых каждый член группы оценивает другого на основе вклада в общее дело. Такие листы экспертной оценки должны быть розданы до выполнения проекта, поскольку осознание ответственности за выполнение должно одинаково присутствовать у каждого члена группы. Во время выполнения проектной работы роль педагога остается значительной, поскольку, переходя от группы к группе, он не только мотивирует и помогает командам, но и поддерживает общую

атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Роль педагога – это роль наставника, который сотрудничает под девизом «вместе, но чуть впереди».

Письменное общение при помощи интернет ресурсов приобрело огромную популярность за последнее десятилетие. Обучающиеся могут одновременно работать в контексте чата или писать друг другу с ожиданием ответа. Интернет сегодня стирает границы общения, повышая мотивацию к изучению иностранного языка. Общение онлайн снижает беспокойство, поскольку при этом никто не одергивает и не исправляет ошибок, акт коммуникации становится удивительно легким и письменное общение (не смотря на большое количество ошибок!) возможным. Усиливается не только мотивация, но и растёт уровень владения языком, происходит обогащение словарного запаса, повышается межкультурная коммуникация.

Как уже отмечалось, при совершенствовании навыков письменной речи, необходимо работать над всеми видами письма, включая новые формы онлайн общения. При этом у педагога должно быть четкое понимание того, какими должны быть критерии оценивания таких письменных работ. Педагог должен помнить, что язык интернет-общения не похож ни на устное общение, ни на другое формальное письмо. Если для обычной письменной речи характерны длинный дискурс, достаточно богатые в лексическом плане высказывания, то для языка онлайн общения применимы отрывочные короткие высказывания, неполный, формальный синтаксис. Письменные онлайн тексты составляются чаще всего в сжатый промежуток времени, когда процессы планирования письма, его изложение и чтение текста собеседника происходят практически одновременно. Практически отсутствует такая важная составляющая письма, как повторное прочтение, проверка того, что было написано. Мгновенная отправка онлайн сообщений, в которых присутствует автозамена, приводит иногда к курьезным случаям, недопониманию, необходимости уточнений. И, если уточнение при устном общении происходит немедленно, подкрепляется мимикой, интонацией и жестами, то при письменном онлайн общении уточнение может происходить несколько раз. Поэтому при оценке письменных сообщений педагогу следует обращать внимание на данные нюансы [4].

Как мы отмечали ранее, при совершенствовании навыков письма, письмо как таковое не должно выполнять только вспомогательную функцию, т.е. использоваться только как средство для проверки навыка аудирования, говорения и чтения. Письмо как равнозначный вид речевой деятельности должно являться частью занятия, наряду с вспомогательным. Письменные задания, которые предлагаются обучающимся как основной вид речевой деятельности, должны соответствовать, в первую очередь языковому уровню обучающихся и соответствовать целям обучения. Преподавателю иностранного языка необходимо четко разграничить задания по письму вспомогательного и основного характера, а также определить, какие дополнительные навыки необходимы для его выполнения (грамматические, орфографические и т.д.).

Письменные задания на занятиях иностранного языка обычно относятся к одной из двух возможных категорий: письмо как вспомогательный навык и письмо как основной навык. Оба являются эффективными педагогическими инструментами, если они включены в план занятия, соответствуют его целям и задачам. Для этого при разработке письменного задания возможно выполнение следующих критериев [3]. Прежде всего, необходимо убедиться, что задание соответствует поставленной цели, оно вплетено в контекст занятия, связано с другими этапами логически и содержательно. Во-вторых, цель написания письма и задачи, стоящие перед обучающимися соответствуют уровню их языковой подготовки (сняты трудности с применением необходимого вокабуляра, грамматических структур, знакомы правила оформления письменного задания). В-третьих, перед планированием и выполнением письменного задания, необходимо принять решение использовать письмо в качестве вспомогательного или основного навыка. В-четвертых, стоит определить дополнительные навыки, которые необходимы обучающимся для выполнения основной задачи. При этом очень важно владеть информацией об уровне их языковой подготовки и возможных типичных ошибках, обычно допускаемых при выполнении этого вида заданий. Следующий момент, который следует учесть, касается не непосредственно письма как вида речевой деятельности, а так называемых поднавыков с ним связанным (навык работы с бланками, таблицами, плакатами, разного рода упражнениями и т.д.). Поэтому при выполнении всех этих этапов, следует направлять действия обучающихся до, во время и после выполнения письменного задания [1].

Эти моменты важно учитывать, чтобы сделать письменные задания более эффективными. Эффективным письменное задание считается, если выполняет педагогические цели задания и отражает педагогически обоснованные приемы выполнения задания, а также если все навыки, запланированные от выполнения задания, были успешно освоены обучающимися. И, наконец, эффективность проверяется тем, что после выполнения задания, имеется значимый результат обучения и обучающиеся действительно могут использовать полученный навык в ситуациях профессионального или жизненного общения.

Как уже отмечалось, одним из наиболее важных требований для разработки эффективных письменных заданий – продумать последовательные, связанные наборы действий, которые включают действия перед

выполнением письменного задания, во время выполнения и после него [8]. Правильно подобранные комплекты заданий помогают обучающимся не только успешно выполнить данное письменное задание, но и способствуют совершенствованию процесса письма.

Разработка данных комплектов заданий требует от педагога определенного опыта. Только рассматривая письмо в более широком контексте наборов действий, вы можете убедиться, что письмо преподается как процесс, с мозговым штурмом, несколькими задачами по написанию и переписыванию и активным пересмотром. Наборы действий могут быть разными, их выполнение зависит от опыта преподавателя, особенностей контингента, уровня их подготовки и т.д. Итак, при подготовке к выполнению обучающимися письменных заданий, необходимо помнить, что предварительные письменные задания подготавливают обучающихся к заключительному письменному заданию и активизируют, проверяют или развивают дополнительные навыки, которые подготавливают их к выполнению основного письменного задания. Обычно они фокусируются на содержании и словарном запасе, необходимом для выполнения задачи. Обычно это действия на уровне слов и фраз. В процессе написания, обучающихся вовлекают в рекурсивное письмо, т.е. самостоятельное редактирование и исправления [6]. Действия после написания текста помогают обучающимся осмыслить и пересмотреть свое письменное задание на основе оценки сверстников и/или преподавателя.

Задания перед написанием проверяют и укрепляют знания обучающихся в отношении соответствующей лексики, соответствующих грамматических вопросов и, что наиболее важно, базовых знаний, поскольку именно они создают вдумчивую и интересную письменную работу. Предварительные задания – важный элемент успешного обучения письму.

Действия перед написанием могут принимать разные формы. Наиболее эффективными способами для начала процесса написания являются: ассоциогаммы, подсказки, интервью и упражнения по чтению и аудированию. Ассоциогамма представляет набор лексических элементов и / или идей, относящихся к теме. Подсказками могут служить хорошо подобранная картинка или песня, которые также способствуют развитию творческих способностей. Несколько наводящих вопросов в дополнение к картинке действительно помогут генерации идей и мнений, по поводу того, что происходит на картинке, что будет способствовать созданию более интересного контента. Подсказки могут быть предоставлены преподавателем или созданы самими обучающимися путем мозгового штурма, организованного на основании вопросов: кто, что, когда, где, почему и как. На основании данных вопросов, можно организовать интервью, которое сформирует идеи для письма и побудит обучающихся выйти за рамки их собственного опыта. Обычно интервью работает лучше всего, когда некоторые из вопросов являются неожиданными или «цепляют» интересы обучающихся [1]. Работа с текстами, письменными или устными, способствует наилучшему усвоению новой лексики, выражений, грамматических структур и ценной прагматической информацией (например, как структурировать электронное письмо, обзор фильма и т.д.).

Когда обучающиеся приступают к выполнению задания, им потребуются четкие инструкции и ресурсы для выполнения последующих шагов в процессе выполнения: написание черновиков, проверка, самостоятельное редактирование, расширение. Им может быть разрешено использовать заметки, которые они создали из предварительных письменных заданий. На усмотрение преподавателя используется словарь или другое средство для проверки правописания. Важно убедиться, что ваши педагогические цели совпадают с фактической деятельностью, которую вы запланировали для выполнения письменного задания. Например, вы поставили перед обучающимися цель написать небольшой рассказ, который повествует о последних зимних каникулах. В нем подробно описывается, что вы делали, с кем, когда, где и как все прошло. После того, как обучающиеся закончат сочинять свой рассказ, следует его перечитать для проверки и самостоятельного редактирования. При написании рассказа стоит выполнить следующие действия: написать абзац, который объясняет, где происходит история, кто там был и какое интересное событие произошло. Далее, стоит написать 2-3 абзаца о том, что произошло до, во время и после этого события, или добавить описание главных героев, объясняющее, почему это событие было таким увлекательным. Необходимо также продумать детали, которые сделают историю занимательной для читающего. Повествование может начаться с чего-то необычного, например, риторического вопроса, пословицы, крылатой фразы. Начало, середина и конец должны четко прослеживаться, но, в то же время, части должны быть связанными и вытекать одна из другой. С этой целью используется целый арсенал вспомогательных средств (связующие слова, местоимения, союзы). Перечитывая предложения, нужно избавиться от лишних деталей (ненужных или лишних слов и выражений, повторов и т.п.). Обязательно нужно проверить свой рассказ на связанность, логичность, словарный запас, грамматику, стиль и организацию письма [5].

У письменного задания есть этап, когда письменный текст передается другой аудитории, например, редактору, педагогу, однокласснику или даже широкой публике. Перед тем, как передать свой рассказ чита-

ющему нужно его перечитать и еще раз убедиться, что предложения имеют смысл и он понятен вам. При отсутствии союзов и связующих слов, их необходимо добавить, и вычистить текст от ненужных или лишних деталей. Проверить текст на предмет орфографии, лексики, грамматики, отредактировать текст после прочтения коллег и/или преподавателя. После этих действий возможно поделиться им с более широкой аудиторией (веб-сайт, печать и т.д.).

Литература

1. Ducate L., Arnold N. Calling on CALL: From theory to research to new directions in foreign language teaching. San Marcos, TX: CALICO Monograph Series // The Modern Language Journal. 2007. 721 p.
2. Horwitz E.K. What you should know about teaching writing. *Becoming a Language Teacher*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2008. P. 135 – 156.
3. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p.
4. Matsuda P.K., Silva T. *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge*. 2005. 270 p.
5. Omaggio-Hadley, A. Becoming proficient in writing. A. In Omaggio-Hadley, *Teaching Language in Context* (3rd Ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Chapter. 2003. № 7. P. 280 – 344.
6. Semke H.D. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 1984. P. 195 – 202.
7. Silva T. Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 1993. P. 657 – 677.
8. Williams J. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. New York, NY: McGraw-Hill, 2004. P. 657 – 677.

References

1. Ducate L., Arnold N. Calling on CALL: From theory to research to new directions in foreign language teaching. San Marcos, TX: CALICO Monograph Series. *The Modern Language Journal*. 2007. 721 p.
2. Horwitz E.K. What you should know about teaching writing. *Becoming a Language Teacher*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2008. P. 135 – 156.
3. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p.
4. Matsuda P.K., Silva T. *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge*. 2005. 270 p.
5. Omaggio-Hadley, A. Becoming proficient in writing. A. In Omaggio-Hadley, *Teaching Language in Context* (3rd Ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Chapter. 2003. № 7. P. 280 – 344.
6. Semke H.D. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 1984. P. 195 – 202.
7. Silva T. Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 1993. P. 657 – 677.
8. Williams J. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. New York, NY: McGraw-Hill, 2004. P. 657 – 677.

*Vaskina E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Eastern Siberian Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation*

**THE WAYS OF DEVELOPING WRITTEN SPEECH SKILLS WHILE
TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE
IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA**

Abstract: the subject of the study described in the article is the educational process in the institutions of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The purpose of the research work presented in the article is to develop instrumental competence in the field of writing among cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Theoretical and practical research methods were: the analysis of psychological and pedagogical literature on the development of written speech, the generalization of pedagogical experience on the preparation of teaching aids for learning a foreign language, the study of program documentation of organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as the analysis of the products of educational activities of students in the East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article discusses ways to improve written speech when using project and group activities. The article also discusses the problems associated with mastering written speech when teaching a professionally oriented foreign language course and ways to solve them. The necessity of learning a new type of writing – written online communication is substantiated. The types of written assignments, requirements for their implementation and stages of implementation are considered. Research in this area can be applied in educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia and contribute to the achievement of the main goal – to increase general cultural competence in the field of developing the ability to business communication, which implies the ability to carry out written speech in the field of professional communication.

Keywords: development of writing skills, written online communication, difficulties in learning written speech

*Джисоева Р.Х., лаборант,
Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в настоящее время в России происходит кризис развития семьи и семейного воспитания. Это обусловлено тем, что во многом происходит смена социальных ролей. В современном обществе современная женщина мать, обладает теми же правами и обязанностями что и мужчина, но помимо этого, на нее еще ложится бремя воспитания ребенка. В связи с вышеизложенным, стоит отметить, что существует проблема формирования ценностного отношения к матери у детей младшего школьного возраста. Современная мать, для воспитания полноценной и здоровой личности, в первую очередь в психологическом плане, должна формировать у ребенка ценностное отношение к основам морального и духовно-нравственного развития личности. В связи с вышеизложенным, в настоящей статье, автором предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы формирования ценностного отношения к матери у детей младшего школьного возраста как научной проблемы.

Ключевые слова: воспитание ребенка, формирование ценностей, ценность матери, ценностные отношения, духовное воспитание, нравственность и мораль, дети младшего возраста

В сегодняшней жизни, когда все бегут, чтобы заработать себе на жизнь, отцы должны посвящать большую часть качественного времени своей профессии, которое они должны проводить со своими детьми.

Так что в этом случае только матери заботятся обо всем, что касается их ребенка, будь то его питание, учеба, привитие жизненных ценностей или что-то еще. Поэтому, в современном обществе не важно, работает мать или нет после рождения детей, но они должны получить образование и быть устроенными в современном мире.

Образование делает человека осведомленным о том, что происходит вокруг, и развивает чувство уверенности в себе, чтобы понимать вещи, реагировать и работать должным образом для выполнения любой задачи. Женщина – сила семьи. Семья подобна зданию, а женщина – краеугольному камню. Она также должна учиться в течение определенного периода времени. Но если она будет образованной, она, несомненно, сможет лучше служить своей семье и сможет лучше понимать своих детей, что очень важно для их ценностного развития [8, с. 369].

«Обучая женщину, вы воспитываете нацию». В этой статье автор попытается осмыслить необходимость формирования у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к матери.

Сегодняшние дети будут создавать наше будущее поколение. Они должны обладать всеми необходимыми знаниями и умениями, которые должны быть им полезны, чтобы сделать мир лучше для жизни. Наше общество обязано предоставить им полное образование, которое поможет им стать ответственными гражданами нации. Школа рассматривается как место, где ребенок получает образование, которое, в свою очередь, помогает формировать и формировать будущего ребенка. Но образование начинается с того, что дети узнают от своих родителей и с того, что они узнают в первые несколько лет своей жизни. Это начальное образование влияет на всю оставшуюся жизнь и, по сути, на будущее общества [9, с. 69].

Мать имеет огромное влияние на образование своих детей по нескольким причинам, но, что наиболее важно, потому что именно мать является первым учителем для своего ребенка. Мать – это первый педагог, который объясняет несформировавшемуся ребенку, что такое хорошо, а что такое плохо. Именно мать оберегает ребенка от опасностей в первые годы жизни.

Мозг ребенка можно сравнить с губкой в первые годы его жизни. В эти годы ребенок пытается впитать в себя все, что его окружает. Поэтому то, что они узнают от матери в первые пару лет своей жизни, повлияет на детей на всю оставшуюся жизнь. Важно, чтобы дети научились получать удовольствие от обучения с раннего возраста [2, с. 46].

Мать – это тот человек, кто должен привить у ребенка ценностное отношение к себе и обществу, а так же основы морали и духовно-нравственного воспитания. Мать должна быть примером для ребенка. От матери должен исходить пример желания постигать новое и неизведанное, а так же учебы на протяжении всей жизни, что является необходимостью в современном мире.

Исследования показывают, что матерям, имеющим высокий уровень интеллектуального развития и образования, гораздо проще подготовить своих детей к будущему, чем матерям, не имеющим такого образования.

Несколько исследований показали, что образование матери оказывает значительное влияние на процесс обучения ее детей. Поскольку установлено, что матери больше вовлечены в повседневное обучение своих детей, их образование и воспитание в значительной степени зависят от них. Более образованные матери добиваются большего успеха в обеспечении своих детей когнитивными и языковыми навыками, которые способствуют развитию правильного отношения и навыков на протяжении всей жизни.

Отношения – это чувства и убеждения, которые ребенок развивает в раннем возрасте. Процесс начинается только в детстве, и окружающие люди, особенно родители, несут ответственность за привитие ценностей, навыков, взглядов и поведения своим детям против чего бы то ни было. Какое чувство ребенок развивает по отношению к окружающей среде, определяет его отношение к окружающей среде, которое впоследствии может преобразоваться в положительное поведение [12, с. 34].

Для привития правильного отношения, прежде всего, матери должны развивать правильные чувства и отношения к окружающей среде, чтобы их дети могли следовать им и могли лучше относиться к окружающей среде. Очень важно отнестись к этому серьезно, потому что наш мир сталкивается с экологическим кризисом, и сегодняшние маленькие дети завтра превратятся в будущее поколение. До тех пор, пока они не разовьют правильное отношение, проблемы окружающей среды не могут быть уменьшены.

Прошлые исследования показали, что образованные матери гораздо лучше справляются с обязанностями семьи и своих детей, чем необразованные матери. Также видно, что чем образованнее матери, тем легче они смогут привить своим детям правильные ценности, культуру, ответственность и отношение к различным ситуациям.

Таким образом, моральная ответственность каждого гражданина нашей страны заключается в том, чтобы понять важность образованных женщин, и следует полностью устранить неправильное представление общества, которое до сих пор говорит в сельских районах нашей страны, что девочки не должны быть образованными как они должны заниматься домашним хозяйством только после замужества [6, с. 154].

Нам нужно, чтобы каждый гражданин нашей страны понял, что девочка – это краеугольный камень для своего ребенка. Ей нужно присматривать за своими детьми. Поскольку она более вовлечена и более или менее считается ответственной за все правильные и неправильные вещи, происходящие с их ребенком, ее необходимо обучать, чтобы она могла понимать своего ребенка на каждом уровне изменений и была достаточно способна привить ему правильное отношение и ценности.

Домашняя среда и школьная среда вместе отвечают за развитие ценностей, навыков, отношений и поведения у ребенка. Но ребенку остается всего 6-8 часов в школе, а остальное время он проводит с семьей. В школьное время ребенок знакомится с разными учителями. Но дома, если мать станет немного больше заниматься ребенком, то ребенок также, вероятно, будет учиться и следовать таким практикам, которые разовьют в нем / ней позитивное отношение, полезное для устойчивого развития в дальнейшем [5, с. 18].

Ребенок учится, наблюдая за своими родителями дома. Здесь важную роль играют матери, так как большую часть времени мать сопровождает своих детей для различных целей, а в то же время дети учатся разным вещам, наблюдая за своей матерью.

Согласно проведенным исследованиям, образованная мать способна легче воспитывать в своих детях правильное отношение и ценности по сравнению с необразованными матерями. Образованная мать хорошо осведомлена о стадиях развития своего ребенка и знает, как возвращать в нем ценности и установки в соответствии с той стадией, к которой переходит ребенок. Ниже приведены факторы, которые могут привести к заметным изменениям в отношении ценностного воспитания детей, если им будут следовать матери.

Быть образцом для подражания.

Правильное воспитание ребенка является обязанностью обоих родителей. Но поскольку матери проводят больше времени со своими детьми, независимо от того, работают они или нет, на их плечи ложится большая ответственность за то, чтобы их дети развивались в правильном направлении. Прежде чем мы хотим, чтобы кто-то следовал за нами, нам нужно делать правильные вещи на практике. Дети учатся, наблюдая за своими родителями. Поскольку мы понимаем, что глобальные проблемы усугубляются день ото дня и будут увеличиваться в ближайшем будущем, главной обязанностью матери является развитие у своих детей чувства любви, заботы, социальной ответственности, морально-этических норм и нравственности. Это произойдет только тогда, когда сами матери будут чутко относиться к детям [10, с. 122].

Матери должны обсудить знания о ценностях современного общества со своими детьми, а затем попытаться привить своим детям нормы социального поведения, культуры и нравственности, которые могут создать прочную основу для их детей на будущее. Они должны информировать своих детей о социальной ответственности за окружающую среду. Прежде чем они ожидают, что их дети усвоят все эти вещи, они сами должны следовать им как образцу для подражания. Как только они начинают демонстрировать собствен-

ные ценности, нет никаких сомнений в том, что их дети не разовьют такое же чувство будущего. Инициировать это должны мамы с раннего детства своих детей.

Ценности окружающей среды.

Понятие культуры в антропологии исторически обозначало широкий набор верований, привычного поведения и способов социальной организации, которые передаются из поколения в поколение. Культурные ценности людей помогают формировать экологические убеждения/отношения, предсказывают предпочтения экологически безопасного поведения. Поэтому важно понимать культурно обусловленные ценности, связанные с поведением в окружающей среде. Родители должны воспитывать детей в любви к окружающей среде, природе и экологии. Дети должны понимать, что растения являются такими же живыми существами, как и люди, а так же то, что растения и животные дают нам разные виды продуктов и съестных припасов. Поэтому им не следует причинять вред. До сих пор в нашей стране, когда ребенок без причины срывает цветок, родители запрещают ему это делать. Когда дети видят, что их родители уважают этим растения и живую природу, у них также развивается чувствительность к ним, которая сохраняется дольше на протяжении всей их жизни [1, с. 12].

Взаимодействие с природой.

Насколько человек близок к природе, у него автоматически разовьется любовь к природе. Таким образом, родители несут ответственность за развитие тесной связи между природой и своими детьми, чтобы они начали любить природу. Это можно сделать, если они часто берут своих детей на природу, посещая близлежащие парки, или если они просят своих детей поливать растения и наблюдать за их развитием. Делая это, они разовьют чувство привязанности к окружающей природе. Когда это произойдет, если в будущем что-то пойдет не так с окружающей их природой, они попытаются принять меры для решения проблем.

Участие в природоохранной деятельности.

Матери должны поощрять своих детей все больше и больше участвовать в экологических мероприятиях, чтобы дети оставались в курсе того, что происходит в окружающей их среде, и пытались справиться с этим с помощью мероприятий, проводимых организациями, которые продолжают участвовать в программах и проектах улучшения окружающей среды для устойчивого развития, чтобы будущее поколение также могло получать преимущества окружающей среды с той же скоростью, что и мы.

Однако обзор исследований сходства стремлений детей и родителей показал смешанные результаты: некоторые исследования показали значительную степень совпадения, а другие нет.

Например, одно исследование показало, что у матерей, которые отдавали предпочтение финансовому успеху, а не внутренним ценностям, как правило, дети имели схожие ценностные конфигурации.

Другие исследователи исследовали ряд ценностей, отражающих как внутренние, так и внешние стремления, и обнаружили, что в целом существует мало совпадений между приоритетами родителей и детей.

Различия во внутренних и внешних ценностных приоритетах родителей и детей могут быть отчасти связаны с разными стадиями их развития.

Исследования продемонстрировали, что, когда дети испытывают потребность в автономии, компетентности и родстве в важных жизненных контекстах, таких как школа, дом, друзья, они лучше приспособляются и чувствуют себя лучше. В то время как баланс удовлетворения потребностей в различных сферах жизни оказался важным, удовлетворение потребностей дома, вероятно, будет конкретно связано с передачей родительских ценностей [7, с. 17].

Семья играет важную роль в передаче ценности, а исследования с детьми, обеспечили доказательства того, что поддерживающее воспитание, в отличие от авторитарного, контролирующего стиля, связано с большей интернализацией ценностей.

Использование родителями чрезмерного контроля было связано с с меньшей интернализацией родительских ценностей. Наоборот, авторитетный стиль способствует интернализации отношений.

Когда родители больше поддерживают потребности своих детей, поощряя их инициативу и предлагая им выбор, дети, как правило, отдают приоритет внутренним ценностям, таким как улучшение своего сообщества. Напротив, когда родители более контролирующие, наказывающие и собственнические, дети, как правило, придают большее значение внешним, материалистическим ценностям, таким как финансовый успех, и меньшее значение внутренним ценностям, таким как саморазвитие.

Благополучие и ценность матерей зависело от того, насколько они отдавали приоритет внутренним ценностям своих детей, и в какой степени дети отдавали приоритет внутренним ценностям для себя. Результаты также выявили три интересных вывода, касающихся взаимосвязи между оценками матери и ребенка. Во-первых, мы обнаружили, что матери отдают предпочтение внутренним ценностям над внешними в большей степени, чем дети. Во-вторых, изучение ценностных приоритетов матери и ребенка выявило лишь

незначительно значимую положительную связь между этими показателями. В-третьих, степень удовлетворения потребности, которую дети испытывали дома, смягчала конгруэнтность матери и ребенка во внутренних ценностях по сравнению с внешними [13, с. 148].

Передача здоровой модели приоритета внутренних ценностей над внешними имеет значение для благополучия детей. Наши результаты показали, что относительный акцент на внутренних ценностях над внешними значительно положительно связан с благополучием детей. Приверженность ценным целям рассматривается как помощь молодым людям в плавном переходе от детского возраста к взрослой жизни.

Наши результаты показывают, что степень полезности ценностей для детей зависит от того, ориентированы ли их занятия на внутреннюю или внешнюю направленность. Дети отдавали приоритет своему саморазвитию, участию в жизни своих сообществ и развитию близких отношений, а не популярности, богатству и привлекательности, они с большей вероятностью испытали улучшение благосостояния. Внешние ценности становятся нездоровыми, когда за ними активно гонятся за счет других, более внутренних ценностей.

В дополнение к взаимосвязи между ценностями детей и благополучием, были сделаны два интригующих вывода относительно благополучия матерей. Наши результаты показали, что чем больше матери отдают приоритет внутренним занятиям своих детей, чем внешним, тем выше их собственное благополучие, измеряемое с точки зрения удовлетворенности жизнью и положительных и отрицательных эмоций.

Кроме того, относительный акцент детей на внутренних ценностях также был в значительной степени связан с уровнем благополучия их матерей, что способствовало значительной дополнительной дисперсии.

Учитывая, что воспитание ребенка может быть стрессовым опытом, наши выводы могут иметь значение для благополучия родителей. Чем больше матери придавали значение таким ценностям, как участие в жизни общества, а не таким стремлениям, как популярность, и чем больше их дети отдавали приоритет таким внутренним ценностям, тем больше они испытывали удовлетворение своей жизнью и положительные эмоции.

Чем больше дети делали акцент на внутренних ценностях, а не на внешних, тем больше их матери чувствовали себя хорошо. Возможно, это отражает удовлетворение матерей, когда дети усваивают модель здоровых ценностей, которую они надеются привить. В качестве альтернативы также возможно, что благополучие родителей связано с ценностями детей, потому что дети, которые отдают предпочтение внешним ценностям, а не внутренним, как правило, менее счастливы сами и, как правило, имеют больше поведенческих проблем [4, с. 61].

Наконец, возможно, что направление взаимосвязи между приоритизацией детьми младшего школьного возраста внутренних ценностей и материнским благополучием идет в противоположном направлении, при этом более высокое материнское благополучие ведет к усилению интернализации внутренних ценностей у их детей. В то время как родительский стресс связан с контролирующим воспитанием детей, оптимальному воспитанию способствует благополучие родителей и приводит к интернализации детей, а также к приоритизации внутренних ценностей. Необходимы дополнительные исследования, чтобы понять взаимосвязь между благополучием родителей и ценностными приоритетами детей.

Настоящее исследование было ограничено несколькими критериями. Во-первых, мы исследовали взаимосвязь между ценностями родителей и детей в перекрестном дизайне и не можем делать причинно-следственные выводы о направлении этой взаимосвязи. Хотя мы рассмотрели соответствие ценностей матерей и детей как средство понимания передачи ценностей от одного поколения к другому, дети также могут влиять на цели, которые их родители ставят перед ними. Например, родители и дети могут моделировать друг для друга материалистические ценности и модели поведения. Более материалистичные ранние дети, как правило, имеют очень материалистичных родителей, молодежь более склонна оказывать давление на своих родителей, чтобы они покупали для них вещи.

Во-вторых, мы рассмотрели только влияние матерей на ценности, которые усваивают дети младшего школьного возраста. В качестве еще одного основного отношения в жизни детей отцы являются важной моделью жизненных целей и ценностей. Хотя мы ожидаем, что все члены семьи будут влиять на удовлетворение потребностей ребенка в доме, мы не оценивали ценности, которые, как надеются отцы, будут усвоены их детьми. Было бы интересно проверить наши результаты с оценками отцов внутренних и внешних ценностей, на которые они надеются в отношении своих детей. Было также установлено, что сверстники и средства массовой информации оказывают важное влияние на ценности и жизненные цели молодых людей. Таким образом, будущие исследования выиграют от изучения нескольких факторов, влияющих на внутренние ценностные приоритеты детей [11, с. 598].

В-третьих, мы не оценивали причины, по которым родители развивают внутренние и внешние ценности для своих детей. Учитывая, что материализм был связан с неуверенностью в себе и низкой самооценкой,

родители могут придавать особое значение более внешним стремлениям, таким как богатство и слава, когда они чувствуют себя менее защищенными и имеют более низкую самооценку.

Учитывая связь между ценностями и базовыми психологическими потребностями, они могут отдавать предпочтение внешним стремлениям, а не внутренним, когда их потребности в автономии, родстве и компетентности не удовлетворены. Возможно также, что матери, которые более глубоко верят в важность близких отношений, вклада в общество и саморазвития, а не богатства, внешности и статуса, меньше давят на своих детей и больше принимают их подлинное «я».

Наоборот, матери, которые склонны отдавать предпочтение внешним занятиям, могут находиться под влиянием социальных сообщений о том, что ценность человека зависит от статуса и внешности, и они могут хотеть, чтобы их дети достигали материалистических целей, как отражение их собственной ценности.

Действительно, исследования по Эго-вовлеченности показали, что родители могут ставить свою самооценку в зависимость от достижений своего ребенка, побуждая его действовать таким образом, чтобы воспрепятствовать удовлетворению потребностей. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы изучить причины, по которым родители надеются, что их дети будут отдавать приоритет внутренним или внешним ценностям [3, с. 33].

В-четвертых, настоящее исследование не оценивало ценности матерей для их собственной жизни. Хотя мы ожидаем, что ценности матерей будут аналогичны ценностям, которые они поддерживают для своих детей, было бы интересно исследовать различия между ними. Например, может случиться так, что матери, как правило, имеют больше внутренней или внешней ценности для своих детей, чем для себя. Также было бы интересно оценить восприятие детьми младшего школьного возраста ценностей, которых придерживаются их родители, и ценностей, которые они поддерживают для своих детей. Вполне возможно, что между этими различными показателями ценностей могут быть тонкие различия, и такие различия будут влиять на показатели благополучия.

В связи с изложенным выше, необходимо подвести итог. Поскольку мать играет значительную роль в жизни своих детей, их необходимо воспитывать. Наше правительство должно позаботиться о том, чтобы девочки в сельской местности также получали базовое образование, поскольку от них зависит мировоззрение, ценности, поведение и многое другое будущего поколения. Матери как родители несут большую ответственность за воспитание будущих граждан нашей страны.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Биологические детерминанты материнского поведения // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 1. С. 7 – 16.
2. Гартвик Е.В. Негармоничные стили воспитания матерями как фактор делинквентного поведения подростка // Научное мнение. 2020. № 9. С. 44 – 49.
3. Дубинина А.С. Связь эмоционально привязанности к матери и социального поведения подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 3. С. 33.
4. Зимовина О.А., Аветян Э.Ю. Исследование ценностных отношений девушек к семье // Гуманизация образования. 2020. № 2. С. 58 – 64.
5. Колонова А.С. Ценностные установки, направленные на семью и отношения со значимыми другими у современных женщин // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2019. Т. 2. № 1. С. 13 – 24.
6. Новикова М.А., Реан А.А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 2. С. 148 – 165.
7. Серебрякова Т.А., Боякова Т.С. Теоретическое осмысление проблемы копинг-стратегий материнского поведения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 1. С. 15 – 19.
8. Стреленко А.А. Связь я-образа и копинг-поведения у замещающих матерей // Женщины-ученые Беларуси и России: Материалы международной научно-практической конференции, Минск, 26-27 марта 2021 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2021. С. 366 – 373.
9. Цамбуева Г.И. Педагогические условия формирования ценностного отношения к семье у подростков // NovaInfo.Ru. 2019. № 109. С. 69 – 70.
10. Часовских А.В., Солодунова М.Ю. Характеристики выражения эмоций у детей раннего возраста и их матерей в замещающих семьях // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2019. Т. 7. С. 119 – 126.

11. Шалунова Е.В., Неясова И.А. Диагностика уровня сформированности ценностного отношения к семье у младших школьников // Осовские педагогические чтения "Образование в современном мире: новое время – новые решения". 2020. № 1. С. 596 – 600.
12. Шергина М.Л. Воспитание ценностного отношения к семье у подростков // Академия профессионального образования. 2019. № 11-12 (90-91). С. 33 – 37.
13. Щербакова Т.Н., Киреев А.А. Семья как фактор развития ценностного отношения личности к успеху // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2019. № 13. С. 143 – 149.

References

1. Avdeeva N.N. Biologicheskie determinanty materinskogo povedenija. Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2022. T. 11. № 1. S. 7 – 16.
2. Gartvik E.V. Negarmonichesnye stili vospitaniya materjami kak faktor delinkventnogo povedenija podrostka. Nauchnoe mnenie. 2020. № 9. S. 44 – 49.
3. Dubinina A.S. Svjaz' jemocional'no privjazannosti k materi i social'nogo povedenija podrostkov. Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. T. 7. № 3. S. 33.
4. Zimovina O.A., Avetjan Je.Ju. Issledovanie cennostnyh otnoshenij devushek k sem'e. Gumanizacija obrazovanija. 2020. № 2. S. 58 – 64.
5. Kolenova A.S. Cennostnye ustanovki, napravlennye na sem'ju i otnoshenija so znachimymi drugimi u sovremennyh zhenshin. Innovacionnaja nauka: psihologija, pedagogika, defektologija. 2019. T. 2. № 1. S. 13 – 24.
6. Novikova M.A., Rean A.A. Osobennosti materinskogo otnoshenija v svjazi s formirovaniem cennostnyh orientacij sovremennyh podrostkov. Social'naja psihologija i obshhestvo. 2021. T. 12. № 2. S. 148 – 165.
7. Serebrjakova T.A., Bojakova T.S. Teoreticheskoe osmyslenie problemy koping-strategij materinskogo povedenija. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2022. № 1. S. 15 – 19.
8. Strelenko A.A. Svjaz' ja-obraza i koping-povedenija u zameshchajushhijh materej. Zhenshhiny-uchenye Belarusi i Rossii: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Minsk, 26-27 marta 2021 goda. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2021. S. 366 – 373.
9. Cambueva G.I. Pedagogicheskie uslovija formirovanija cennostnogo otnoshenija k sem'e u podrostkov. NovaInfo.Ru. 2019. № 109. S. 69 – 70.
10. Chasovskih A.V., Solodunova M.Ju. Harakteristiki vyrazhenija jemocij u detej rannego vozrasta i ih materej v zameshchajushhijh sem'jah. Nauchnye issledovanija vypusnikov fakul'teta psihologii SPbGU. 2019. T. 7. S. 119 – 126.
11. Shalunova E.V., Nejasova I.A. Diagnostika urovnja sformirovannosti cennostnogo otnoshenija k sem'e u mladshih shkol'nikov. Osovskie pedagogicheskie chtenija "Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremja – nove reshienija". 2020. № 1. S. 596 – 600.
12. Shergina M.L. Vospitanie cennostnogo otnoshenija k sem'e u podrostkov. Akademija professional'nogo obrazovanija. 2019. № 11-12 (90-91). S. 33 – 37.
13. Shherbakova T.N., Kireev A.A. Sem'ja kak faktor razvitija cennostnogo otnoshenija lichnosti k uspehu. Sem'ja i lichnost': problemy vzaimodejstvija. 2019. № 13. S. 143 – 149.

*Dzhioeva R.H., Laboratory Assistant,
A.A. Tibilov South Ossetian State University*

FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO THE MOTHER IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Abstract: currently in Russia there is a crisis in the development of the family and family education. This is due to the fact that in many respects there is a change in social roles. In modern society, a modern woman is a mother, has the same rights and obligations as a man, but in addition to this, the burden of raising a child still falls on her. In connection with the foregoing, it is worth noting that there is a problem of the formation of a value attitude towards the mother in children of primary school age. A modern mother, in order to educate a full-fledged and healthy personality, primarily in psychological terms, must form in the child a value attitude to the foundations of the moral and spiritual and moral development of the personality. In connection with the foregoing, in this article, the author made an attempt to scientific analysis and critical understanding of the problem of the formation of a value attitude towards the mother in children of primary school age as a scientific problem.

Keywords: upbringing of a child, formation of values, value of a mother, value relations, spiritual education, ethics and morality, young children

*Булавенко О.А., доктор педагогических наук, профессор,
Дмитроченко Т.В., ассистент,
Церельникова А.Ю., старший преподаватель,
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет*

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ НАУЧНОГО (НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО) ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ИРО В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению регионального опыта научного (научно-методического) взаимодействию педагогических вузов и институтов развития образования в Дальневосточном федеральном округе в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и Институтов развития образования» (Дополнительное соглашение Министерства Просвещения РФ и ФГБОУ ВО «АмГПУ» №073-03-2022-101/3 от 12 апреля 2022 г.). В статье представлены результаты анкетного опроса представителей педагогических вузов и Институтов развития образования (ИРО). Описаны формы и направления научного (научно-методического) взаимодействия в Дальневосточном федеральном округе (ДФО) образовательных организаций и Институтов развития образования (ИРО). Обозначены образовательные организации для апробации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО в ДВФО:

Ключевые слова: национальная кластерная модель, научное (научно-методическое) взаимодействие, педагогический вуз, институт развития образования (ИРО), Дальневосточный федеральный округ (ДФО)

Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Минпросвещения России (Дополнительное соглашение №073-03-2022-101/3 от 12 апреля 2022 г.).

В современном мире образование является одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность и развитие институтов гражданского общества. Различные общественные институты играют важную роль в подготовке конкурентоспособного гражданина Российской Федерации, способного стать мощным фактором экономического, социального, культурного и политического развития страны [2]. Огромное значение в решении этой задачи играет процесс профессиональной подготовки педагога – лица, ответственного за образование и воспитание будущего поколения, от уровня квалификации и качества деятельности которого будет зависеть не только качество и уровень жизни в стране, но и успех и престиж нашего государства на мировой арене [7].

Требования к квалификации и профессиональной деятельности педагога изложены во многих российских нормативно-правовых документах и программах (Единый квалификационный справочник, Профессиональный стандарт «Педагог», Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», национальный проект «Образование» и др.) [5]. Вместе с тем, находятся на стадии поиска и разработки актуальные направления в развитии и трансформации современного педагогического образования, идет поиск новых тенденций в образовательной практике, разрабатываются альтернативные варианты национальных систем поддержки профессионального роста педагогических работников [6].

В последнее время системная деятельность Министерства образования и науки Российской Федерации направлена на поиск новых альтернативных форм повышения квалификации педагогических работников, повышение эффективности методического взаимодействия партнерских организаций в сфере образования, развитие новых педагогических компетенций, связанных с повышением эффективности и качества педагогической деятельности [8].

Необходимо отметить, что одним из перспективных направлений в концептуальном совершенствовании процесса профессиональной подготовки педагогов является организация научного и научно-методического взаимодействия между педагогическими вузами и институтами развития образования (далее – ИРО). Согласованность действий между этими партнерскими организациями будет способствовать более эффективному процессу профессиональной подготовки будущего конкурентоспособного специалиста сферы образования, профессиональному росту педагогов-практиков, а также в целом улучшению качества образования в стране [1].

Однако можно отметить недостаточную правовую регламентацию процесса научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО на федеральном и региональном уровнях [4]. Вследствие этого с целью анализа научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов

и ИРО был проведен анкетный опрос представителей педагогических вузов и ИРО, ответственных за научное взаимодействие образовательных организаций. В опрос были включены такие параметры, как:

- совместная цель взаимодействия;
- наличие нормативно-правовых документов, регламентирующих научное (научно-методическое) взаимодействие;
- формы научного (научно-методического) взаимодействия;
- способы и механизмы управления предлагаемым взаимодействием.

В исследовании приняли участие 35 ИРО и 20 педагогических вузов, находящихся в 46 субъектах Российской Федерации. Анализ уровня научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО представлен на рис. 1.

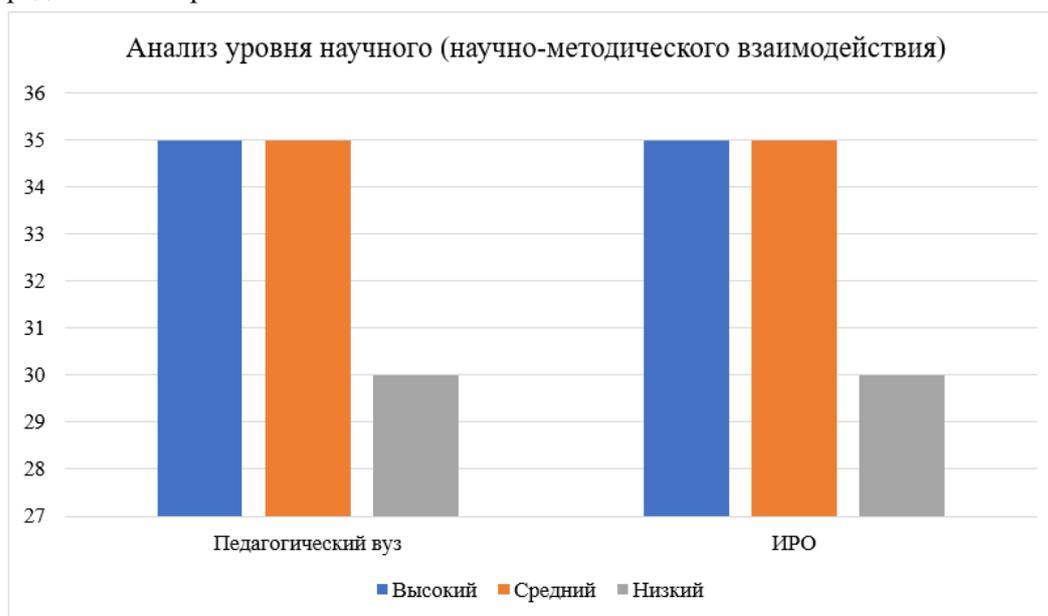


Рис. 1. Анализ уровня научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО

Анализ удовлетворенности качеством научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО представлен на рис. 2.

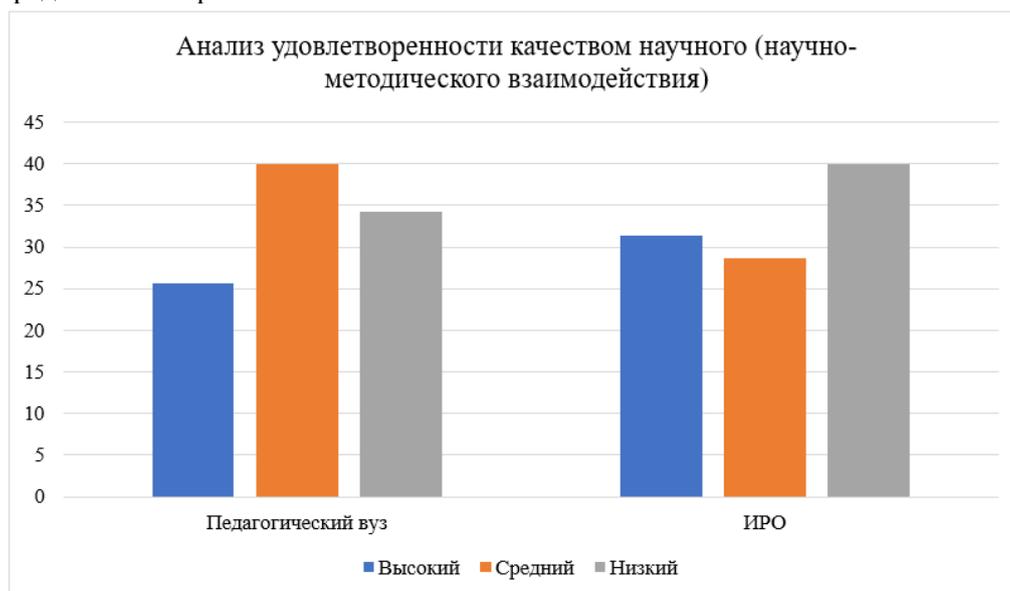


Рис. 2. Анализ удовлетворенности качеством научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО

По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1. Педагогические вузы в большей степени удовлетворены качеством взаимодействия (6,15 баллов), чем ИРО (5,06 балла).
2. Высокую степень удовлетворенности взаимодействием продемонстрировало 35% педагогических вузов и 31,4% ИРО.
3. Низкий уровень взаимодействия отметило 30% педагогических вузов и 40% ИРО.

Так, можно прийти к пониманию, что уровень научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО характеризуется, в большей степени, как средний. Большинство участников осуществляет данное взаимодействие в рамках личных контактов, а недостаточность совместных мероприятий объясняется отсутствием государственного заказа на выполнение совместных научных и научно-методических федеральных и региональных проектов [1].

Для решения данной научной проблемы временный научно-исследовательский коллектив ФГБОУ ВО «АмГПГУ» разработал национальную кластерную модель научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования с целью повышения качества регионального педагогического образования и укрепления национального образовательного пространства РФ [3]. Схема динамической кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО представлена на рис. 3 [3].

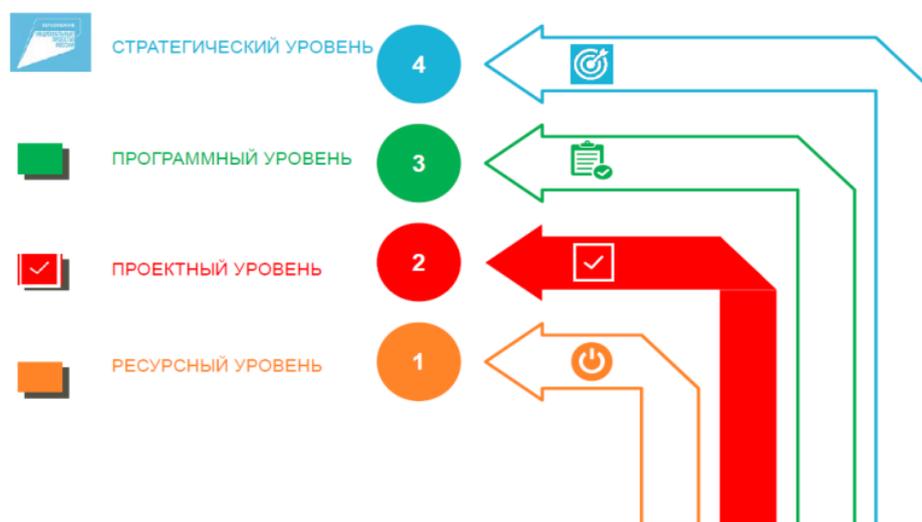


Рис. 3. Схема динамической кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО

Данная модель была представлена на заседании Ассоциации развития педагогического образования (г. Хабаровск, 2021 г.), получила положительный отзыв экспертов и была рекомендована для апробации в ДФО.

В рамках реализации данной модели было подписано трехстороннее соглашение между следующими партнерскими организациями:

- Министерство образования и науки Хабаровского края;
- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «АмГПГУ»);
- Краевое государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Хабаровский краевой институт развития образования» (КГАОУ ДПО ХК ИРО).

Признается необходимость согласованных действий и координации усилий по применению национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ХК ИРО с использованием имеющихся у Сторон ресурсов с целью повышения качества общего и дополнительного профессионального образования в Хабаровском крае.

Также было подписано соглашение о научном (научно-методическом) взаимодействии с Муниципальным казенным учреждением «Городской информационно-методический центр» г. Комсомольска-на-Амуре и МОУ СОШ №35 имени Героя Советского Союза В.П. Чкалова г. Комсомольска-на-Амуре.

Основными формами научного (научно-методического) взаимодействия в рамках реализации национальной кластерной модели в ДФО являются:

- разработка и реализация образовательных программ профессионального образования и дополнительного профессионального образования, программ профессиональной переподготовки педагогических кадров;
- проведение научных экспертиз и рецензирование результатов научных исследований, учебно-методических материалов и т.п., разработанных коллективами авторов или отдельными педагогами;
- подготовка коллективных монографий и статей по конкретным направлениям развития региональной системы образования;
- подготовка и реализация совместных научно-исследовательских проектов в областях, представляющих взаимный интерес;
- организация совместных научно-практических конференций, семинаров, симпозиумов, вебинаров, форумов, круглых столов, выставок и других форм представления результатов научно-исследовательской работы в сфере образования, в том числе по региональной системе.

Перечисленные формы научного (научно-методического) взаимодействия не является окончательным и по соглашению сторон может быть увеличен и дополнен.

Таким образом, опыт реализации национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИПО в ДФО может способствовать рассмотрению новых подходов, определению новых форм инновационного педагогического взаимодействия, способствующих укреплению единого национального образовательного пространства в РФ, совершенствованию процесса профессиональной подготовки педагогических кадров не только в рамках рассматриваемого региона, но и в пределах целого государства.

Литература

1. Булавенко О.А., Анкудинова Е.В. Использование кластерного подхода в системе профессиональной подготовки будущих педагогов // Современный ученый. 2022. № 1. С. 171 – 176.
2. Волох О.В., Чекалева Н.В. Региональный профессионально-педагогический кластер: возможности сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2015. № 9. С. 30 – 35. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24992560_28937356.pdf (дата обращения: 08.07.2021)
3. Готного А.В., Анкудинова Е.В., Бакина А.В., Булавенко О.А., Голубничая Л.С., Ситяева С.М., Яремчук С.В. Рекомендации по применению национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИПО // Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2022. 38 с.
4. Дмитроченко Т.В. Методологические основы создания регионального научно-образовательного кластера // Амурский научный вестник. 2021. № 3. С. 11 – 15. ISSN 2658-5847 (online). URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=1> (дата обращения: 13.12.2021)
5. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 06.06.2022)
6. Рябов В.В. Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций // Народное образование. 2012. № 8. С. 163 – 171.
7. Соломин В.П., Гончаров С.А. Педагогические кадры: новый образ, новое образование // Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 26 – 38.
8. Церельникова А.Ю. Региональный опыт научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИПО (на примере Омской, Челябинской и Ярославской областей) // Амурский научный вестник 2021. № 3. С. 45 – 49. ISSN 2658-5847 (online). URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=5> (дата обращения 06.06.2022)

References

1. Bulavenko O.A., Ankudinova E.V. Ispol'zovanie klasterного podhoda v sisteme professional'noj podgotovki budushhih pedagogov. Sovremennyy uchenyj. 2022. № 1. S. 171 – 176.
2. Voloh O.V., Chekaleva N.V. Regional'nyj professional'no-pedagogicheskij klaster: vozmozhnosti setevogo vzaimodejstvija [Jelektronnyj resurs]. Vysshee obrazovanie segodnja. 2015. № 9. S. 30 – 35. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24992560_28937356.pdf (data obrashhenija: 08.07.2021)
3. Gotnoga A.V., Ankudinova E.V., Bakina A.V., Bulavenko O.A., Golubnichaja L.S., Sitjaeva S.M., Jaremchuk S.V. Rekomendacii po primeneniju nacional'noj klasternoj modeli nauchnogo (nauchno-metodicheskogo) vzaimodejstvija pedagogicheskikh vuzov i IRO. Komsomol'sk-na-Amure: AmGPGU, 2022. 38 s.

4. Dmitrochenko T.V. Metodologicheskie osnovy sozdaniya regional'nogo nauchno-obrazovatel'nogo klastera. Amurskij nauchnyj vestnik. 2021. № 3. S. 11 – 15. ISSN 2658-5847 (online). URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=1> (data obrashhenija: 13.12.2021)
5. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie». Utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiju i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrja 2018 g. № 16). URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (data obrashhenija: 06.06.2022)
6. Rjabov V.V. Sertifikacija pedagogicheskikh rabotnikov kak instrument nezavisimoy ocenki ih kvalifikacii i kompetencij. Narodnoe obrazovanie. 2012. № 8. S. 163 – 171.
7. Solomin V.P., Goncharov S.A. Pedagogicheskie kadry: novyj obraz, novoe obrazovanie. Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2013. № 1. S. 26 – 38.
8. Cerel'nikova A.Ju. Regional'nyj opyt nauchnogo (nauchno-metodicheskogo) vzaimodejstvija pedagogicheskikh vuzov i IRO (na primere Omskoj, Cheljabinskoy i Jaroslavskoj oblastej). Amurskij nauchnyj vestnik 2021. № 3. S. 45 – 49. ISSN 2658-5847 (online). URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=5> (data obrashhenija 06.06.2022)

*Bulavenko O.A., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Dmitrochenko T.V., Assistant Professor,
Tserelnikova A.Yu., Senior Lecturer,
Amur Humanitarian and Pedagogical State University*

**REGIONAL EXPERIENCE OF SCIENTIFIC (SCIENTIFIC AND
METHODOLOGICAL) INTERACTION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES
AND IED IN THE FAR EASTERN FEDERAL DISTRICT**

Abstract: the article is devoted to the consideration of the regional experience of scientific (scientific and methodological) interaction of pedagogical universities and institutions for the development of education in the Far Eastern Federal District in the framework of the implementation of the state task for conducting fundamental scientific research on the topic "Development of a national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction of pedagogical universities and Institutes for the Development of Education" (Supplementary agreement between the Ministry of Education of the Russian Federation and the FSBEI HE "AmSPHU" No. 073-03-2022-101/3 dated April 12, 2022). The article presents the results of a questionnaire survey of representatives of pedagogical universities and Institutes for the Education Development (IED). The forms and directions of scientific (scientific and methodological) interaction in the Far Eastern Federal District (FEFD) of educational organizations and Institutes for the Education Development (IED) are described. Educational organizations have been designated for testing the national cluster model of scientific (scientific and methodological) interaction between pedagogical universities and IED in the Far Eastern Federal District.

Keywords: national cluster model, scientific (scientific and methodological) interaction, pedagogical university, Institute for the Education Development (IED), Far Eastern Federal District (FEFD)

*Шмакова А.П., кандидат педагогических наук, доцент,
Веселовская Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
Селезнева Е.К., учитель,
Мариинская гимназия, г. Ульяновск*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в связи с увеличением количества уроков в школе в дистанционном формате, появилась необходимость изменения процессов и принципов организации самостоятельной работы в школах. В рамках описанного в статье исследования, проведенного на базе 5 школ города Ульяновска (Лицей при УлГПУ, МБОУ «Мариинская гимназия», многопрофильный лицей №11 имени В.Г. Мендельсона, МБОУ гимназия №33, ЧУ ОО "Симбирская гимназия "ДАР" им. А.Невского), была показана эффективность специальной организации самостоятельной работы на уроках математики. Целью исследования было повышение уровня самостоятельности школьников посредством организации самостоятельной работы на уроках математики в процессе дистанционного обучения. Исследование проводилось отдельно в начальной и старшей школе, в связи с возрастными особенностями детей и различиями в учебной мотивации. В педагогическом эксперименте принимали участие 100 учащихся начальных классов и 100 учащихся старших классов. На констатирующем, формирующем и обобщающем этапах был определен уровень самостоятельности, который определялся исходя из различных факторов: экспертной оценки учителя, наблюдением за выполнением необязательных задания, выполнением заданий различного уровня самостоятельности с наличием инструкций и без них. Уровень самостоятельности определялся в соответствии с уровнями выполнения заданий (1-4 уровень). Положительные результаты проведенной исследовательской работы показали свою эффективность посредством распределения школьников по уровням самостоятельности, а также, по результатам оценки качества знаний, успеваемости и степени обученности учащихся на уроках математики в дистанционном формате.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация, математика, школа, дистанционное образование

Стратегически важное направление в развития современного образования в обществе – нравственное и интеллектуальное развитие человека на основе внедрения его в многогранную самостоятельную работу в различных сферах деятельности. Одной из приоритетных задач учителя является развитие самостоятельности и активизация мыслительных процессов обучающихся, творческая активность, а не только обеспечивание прочными знаниями, предусмотренными программой [4].

Количество часов, отведенных на изучение тем на уроках математики не всегда достаточно и часть материала в связи с этим школьники изучают самостоятельно. Более того, учащиеся могут пропускать школу по каким-либо уважительным причинам и приходится самостоятельно изучать темы. Это не всегда может быть эффективно для школьников и требует специальной организации для учителя. Более того, в современных условиях, связанных с пандемией, часть уроков проходит в дистанционном формате и большое количество материала детям приходится изучать самостоятельно. Организация самостоятельной работы в младшей школе в связи с возрастными особенностями детей, более трудозатратна для учителя и менее изучена.

Нами были изучены процессы организации самостоятельной работы в некоторых современных школах города Ульяновска в старшей и начальной школе с целью повышения уровня самостоятельности школьников посредством организации самостоятельной работы на уроках математики в процессе дистанционного обучения. Исследование проводилось в 2021-2022 учебных годах в связи с тем, что после пандемии 2020 года увеличилось количество часов, которые проводились в дистанционном формате и были скорректированы в связи с этим некоторые учебные планы. Исследование проводилось в 5 школах города Ульяновска (Лицей при УлГПУ, МБОУ «Мариинская гимназия», многопрофильный лицей №11 имени В.Г. Мендельсона, МБОУ гимназия №33, ЧУ ОО "Симбирская гимназия "ДАР" им. А.Невского). В исследовании принимали участие 100 учащихся начальных классов и 100 учащихся старших классов.

В процессе педагогического исследования, был проведен анализ педагогической и методической литературы по теме исследования; рассмотрены основные понятия самостоятельной работы, связанные с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта; подробно изучены формы самостоятельной работы учащихся на уроках математики; разработан курс для самостоятельной работы старше-

классников по теме «Тригонометрия» и для младших школьников «Задачи на движение»; проведен педагогический эксперимент по организации самостоятельной работы; проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

На данный момент в педагогической науке до сих пор нет понимания основной сути самостоятельной работы. Проанализировав методическую литературу по данной теме, можно сделать выводы, что методисты и практикующие учителя рассматривают самостоятельную работу как обычное руководство её выполнением. В силу этого самостоятельная работа одними авторами определяется как метод обучения, другими – как прием учения, третьими – как форма организации деятельности учащихся [6]. Некорректной считается такая точка зрения, в которой под самостоятельной работой воспринимают недостаточную помощь педагога или полное ее отсутствие. На самом деле учитель не участвует при выполнении самостоятельной работы, он обеспечивает эту деятельность и нацеливает на исследование необходимых данных, организовывает содержание. Мы считаем, что во время самостоятельной работы учащихся могут быть применены самые разные методы и приемы обучения, так как самостоятельная работа учащихся – это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством учителя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личных качеств. В процессе педагогического исследования мы принимаем определение П.И. Пидкасистого и считаем, что самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся, сознательно стремятся достигнуть поставленные цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий [2, 3].

В процессе беседы с учителями математики и учителями начальной школы, было выяснено, что специальной организации самостоятельной работы в изучаемых школах, в том числе, в процессе дистанционного обучения не ведется. Но 40% учителей применяют различные системы на уроках математики для организации самостоятельной работы по собственному желанию, с целью повышения эффективности изучения некоторых тем. Причем, учителя старших классов выбирают чаще всего такие системы, как Classroom или Discord, а учителя начальной школы применяют Учи.ру или Яндекс учебник. Это связано с возрастными особенностями и необходимостью наличия своего аккаунта для входа в некоторые системы, а также с наличием или отсутствием готовых заданий, которые соответствуют возрасту. Но независимо от возраста и выбранной системы, 80% учителей отмечают, что по тем темам, по которым были даны задания по математике для самостоятельной отработки, качество знаний выше. Например, в одной из школ в 10 «А» классе тема «Числовая окружность на координатной плоскости» была изучена с применением заданий для самостоятельной подготовки в системе Classroom, а в 10 «Б» выполнялись только задания, в рамках отведенных часов. В результате целенаправленной организации самостоятельной работы, качество знаний по текущей контрольной работе на 15% в 10 «А» были выше. Причем, 100% учителей отмечают, что эффективность организации самостоятельной работы на уроках становится выше, в случае систематической работы в этом направлении на протяжении длительного периода обучения (применение подобных методик разово к какой-либо теме, не показывают эффективности).

Вопрос контроля выполнений самостоятельных заданий по математике изучался отдельно по начальной и старшей школе. В связи с возрастными особенностями, младшим школьникам нужен более тщательный контроль выполнения заданий для самостоятельной работы. Например, 67% учащихся 3 класса при изучении темы «Задачи на движение» не выполнили задание в связи с тем, что оно было необязательно для выполнения. Согласно теории деятельности, мотивация возникает лишь тогда, когда норма деятельности соответствует имеющийся потребности [1]. Соответственно организация самостоятельной работы у младших школьников, особенно в процессе дистанционного обучения, требует особого внимания.

С целью определения уровня самостоятельности до и после организации самостоятельной работы на уроках математики был проведен педагогический эксперимент в младшей и старшей школах. Педагогический эксперимент включал в себя констатирующий, формирующий и обобщающий этапы. В процессе формирующего этапа с экспериментальными группами (ЭГ) велась целенаправленная работа по организации самостоятельной деятельности школьников. На констатирующем и обобщающем этапах учащиеся распределялись четырем уровням самостоятельности, и получали задания от 1 уровня (где необходимо было воспроизвести действия по образцу) до 4 (задания, характеризующиеся творческой самостоятельностью) [5]. Данные распределения представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Распределение учащихся КГ и ЭГ по уровням самостоятельности в старших классах

| | | уровни самостоятельности | | | |
|-------------|--------|--------------------------|-------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| КГ (10 «А») | Начало | 15,0% | 40,0% | 30,0% | 15,0% |
| | Конец | 11,0% | 39,0% | 30,0% | 20,0% |
| ЭГ (10 «Б») | Начало | 14,0% | 40,0% | 34,0% | 12,0% |
| | Конец | 9,0% | 30,0% | 25,0% | 36,0% |

Таблица 2

Распределение учащихся КГ и ЭГ по уровням самостоятельности в младших классах

| | | уровни самостоятельности | | | |
|------------|--------|--------------------------|--------|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| КГ (2 «А») | Начало | 40,00% | 19,00% | 29,00% | 12,00% |
| | Конец | 19,00% | 33,00% | 32,00% | 16,00% |
| ЭГ (2 «Б») | Начало | 37,00% | 21,00% | 32,00% | 10,00% |
| | Конец | 14,00% | 19,00% | 36,00% | 31,00% |

Уровень самостоятельности в начале и в конце педагогического эксперимента определялся исходя из различных факторов: экспертной оценки учителя, наблюдением за выполнением обязательных задания, выполнением заданий различного уровня самостоятельности с наличием инструкций и без них. Уровень самостоятельности определялся в соответствии с уровнями выполнения заданий. По данным в таблицах видно, что и в старших и в младших классах на начальном этапе учащиеся КГ и ЭГ распределены равномерно, в то время как в конце эксперимента, заметно увеличение высокого уровня самостоятельности в ЭГ. Причем в старших классах более заметно увеличение уровня самостоятельности, чем в младших, что объясняется более высокой мотивацией старшеклассников. В процессе определения уровней самостоятельности был определен процент школьников в КГ и ЭГ, которые выполняли обязательные задания, что является показателем самостоятельности. Процент школьников, выполняющих такие задания в КГ практически не изменился (увеличился с 30,1% до 31%). В то время как в ЭГ этот же показатель вырос с 29% до 53%).

Положительные результаты проведенной исследовательской работы показали свою эффективность посредством распределения школьников по уровням самостоятельности, а также, по результатам оценки качества знаний, успеваемости и степени обученности учащихся на уроках математики в дистанционном формате.

Литература

1. Мосина Н.А., Казакова Т.В., Захарова Т.В. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 6-2. С. 290 – 301.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении // Начальная школа. 2002. № 2. С. 45.
3. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика: учеб. для вузов. М.: Юрайт: Высшее образование, 2010. 714 с.
4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897, зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года, регистрационный номер 19644). Ссылка на документ: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html
5. Шевчук Т.Р. Организация самостоятельной деятельности учащихся на уроках математики. Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2016/09/03/organizatsiya-samostoyatelnoy-deyatelnosti-uchashchih-sya-0>
6. Якимчук Л.Г. Самостоятельная работа на занятиях по дисциплине «Математика» как способ развития самостоятельности и познавательного интереса. Северодвинск: ФГОУ СПО «СТК», 2007. 45 с.

References

1. Mosina N.A., Kazakova T.V., Zaharova T.V. Osobennosti uchebnoj motivacii u mladshih shkol'nikov s raznym urovnem uspevaemosti. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2017. № 6-2. S. 290 – 301.
2. Pidkastyj P.I. Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' shkol'nikov v obuchenii. Nachal'naja shkola. 2002. № 2. S. 45.

3. Pidkastyj P.I. Psihologija i pedagogika: ucheb. dlja vuzov. M.: Jurajt: Vyssee obrazovanie, 2010. 714 s.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija (utverzhen prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabnja 2010 g. №1897, zaregistririvan Minjustom Rossii 01 fevralja 2011 goda, registracionnyj nomer 19644). Ssylka na dokument: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html
5. Shevchuk T.R. Organizacija samostojatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja na urokah matematiki. Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2016/09/03/organizatsiya-samostoyatelnoy-deyatelnosti-uchashchihsya-0>
6. Jakimchuk L.G. Samostojatel'naja rabota na zanjatijah po discipline «Matematika» kak sposob razvitija samostojatel'nosti i poznavatel'nogo interesa. Severodvinsk: FGOU SPO «STK», 2007. 45 s.

*Shmakova A.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Veselovskaya Yu.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Selezneva E.K., Teacher,
Mariinsky Gymnasium, Ulyanovsk*

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract: due to the increase in the number of lessons at the school in a distance format, there was a need to change the processes and principles of organizing independent work in schools. As part of the study described in the article, conducted on the basis of 5 schools in the city of Ulyanovsk (Lyceum at UISPU, Mariinsky Gymnasium, multidisciplinary lyceum No. 11 named after V.G. Mendelssohn, Gymnasium No. 33, Simbirsk gymnasium “DAR” named after A. Nevsky), the effectiveness of a special organization of independent work in mathematics lessons was shown. The purpose of the study was to increase the level of independence of schoolchildren by organizing independent work in mathematics lessons in the process of distance learning. The study was conducted separately in primary and high school, due to the age characteristics of children and differences in educational motivation. The pedagogical experiment was attended by 100 primary school students and 100 high school students. At the stating, forming and generalizing stages, the level of independence was determined, which was determined based on various factors: expert assessment of the teacher, observation of the implementation of optional tasks, the execution of tasks of various levels of independence with and without instructions. The level of independence was determined in accordance with the levels of execution of tasks (level 1-4). The positive results of the research work showed their effectiveness through the distribution of schoolchildren by levels of independence, as well as, based on the results of assessing the quality of knowledge, academic performance and the degree of education of students in mathematics lessons in a distance format.

Keywords: independent work, organization, mathematics, school, distance education

*Ван Цзыжуй,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.В. РАХМАНИНОВА ДЛЯ ФОРТЕПИАНО С ОРКЕСТРОМ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная для музыкального педагогического сообщества проблема преподавания произведений С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром. Существует мнение о том, что для исполнения некоторых работ композитора необходим уровень виртуоза в силу технической сложности материала. Тем не менее, этот факт не исключает изучение произведений С.В. Рахманинова в музыкальных образовательных учреждениях. Цель статьи заключается в исследовании педагогического опыта современных музыкантов в сфере исполнения произведений С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром. Методология исследования основана на системном подходе, рассматривающем музыкальную педагогику как систему исполнительских приемов и техник, и включает методы общенаучной группы (анализ, синтез, индукция, дедукция); а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы, метод экспертных оценок (мини-опрос 80 педагогов музыкальных образовательных учреждений), метод статистического анализа полученных результатов. В результате проведенного исследования автор статьи пришел к следующему выводу: основной трудностью для исполнителей является широкий охват до одной с половиной октавы, а также темп пассажей на такой широте. Для преодоления этих трудностей музыкальные педагоги прибегают к приему исполнения двумя руками и постепенного наращивания темпа определенных частей произведений композитора.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, С. Рахманинов, фортепьяно, оркестр, классическое музыкальное образование

Введение

Актуальность темы обусловлена тем, что творчество С.В. Рахманинова является мировым культурным достоянием, а произведения композитора активно исследуются и исполняются на протяжении двух столетий музыкантами всего мира. Тем не менее, в репертуаре музыкальных образовательных учреждений произведения С.В. Рахманинова появляются довольно редко по причине технической сложности, которая требует от исполнителя виртуозного уровня.

С.В. Рахманинов – уникальная фигура мировой музыкальной культуры конца XIX – начала XX веков, блестящий композитор, дирижер и пианист. Концертное творчество композитора является признанной частью современного репертуара практически любого музыканта. Его концерты для фортепиано с оркестром несут в себе сложную концепцию восприятия бурного времени, в котором отразились идейные тенденции одного из ведущих направлений того времени – символизма.

Сложность фортепианной партии в концертах подчеркивается и смысловой многовариантностью фактурной подачи, которая по своему драматическому масштабу равна фактурной архитектонике сюжетно-развернутых оперных сцен. Этот тезис доказывается использованием в концертном творчестве автономной системы линейно-полифонической и аккордово-гармонической интонации, что, в конечном итоге, обуславливает разностороннее расширение клавиатурного пространства.

Выражая содержание символической поэзии, эта система воспроизводит различные стороны индивидуально-психологических состояний человеческой личности – от пейзажного изображения и медитативной отрешенности до сильных, почти демонических переживаний. Это еще раз подтверждает, что пианист должен обладать незаурядным исполнительским даром, чтобы передать всю изобразительную многогранность партии фортепиано, яркость и невероятную колористическую красочность произведений композитора.

Объектом нашего эмпирического исследования стал наиболее сложный для исполнения Концерт для фортепиано с оркестром №3 (ре минор, ор. 30). Произведение было написано в 1909 году и является одним из наиболее известных и часто исполняемых произведений композитора. По мнению исследователей, «с технической точки зрения играть этот концерт при маленькой фактуре рук просто чудовищно» [7, с. 104].

Как полагают другие авторы, «Рахманинов сочинил этот концерт специально для себя, а у него были огромные руки: он мог протянуть полторы октавы, к тому же в этом концерте нет интервалов больше десятой доли (по крайней мере, насколько я помню), но медленные части в первой части заполнены огромными прыжками, от которых просто разрывается рука» [13, с. 21].

С технической точки зрения сложность произведения состоит еще и в том, что концерт содержит быстрые повторяющиеся ноты, множество аккордов для четырех и пяти пальцев, которые нужно играть очень быстро, исполняя невероятно плотные пассажи.

Однако, как полагают некоторые музыкальные педагоги, «если у вас есть хорошая техника и много времени, этот концерт можно научиться играть, но трудно научиться играть его хорошо» [12, с. 234]. Этот концерт сложен технически, но гораздо сложнее музыкально.

В ней много полифонии, и она настолько плотная, что нужно обладать какой-то магической силой, чтобы сделать явным каждый отдельный голос. Virtuозы часто играют этот концерт только для того, чтобы продемонстрировать свою технику исполнения, однако без должного анализа музыкальных аспектов произведения. Однако С.В. Рахманинов действительно был гением, и его чутье к гармонии и полифонии почти напоминает И.С. Баха.

По мнению других исследователей, «проблемы с исполнением 3-го концерта С.В. Рахманинова связаны не столько с техникой, сколько с темпом. Любой, кто может сыграть второй концерт, может сыграть и третий» [2, с. 188]. Как ни странно, легендарный статус Концерта № 3 С.В. Рахманинова как самого сложного из концертов был заявлен не самим композитором, а В.С. Горовицем, давшим историческое выступление с оркестром под управлением дирижера А. Коутса, которое было записано для потомков в 1939 году [1, с. 54]. В этом исполнении концерт исполнен быстро и чисто, и именно с этого выступления началась легенда о невероятной сложности произведения.

Историография исследуемой темы достаточно обширна и включает работы как российских, так и зарубежных авторов. В частности, основные трудности в исполнении музыки С.В. Рахманинова проанализированы в работах таких авторов, как Д. Анифе, Э. Мамбетова, Г. Русемовна [1], Жуань Вэньшэнь [2], Сун Пэн [3], Цю Нин [4], Н.И. Честнова [5].

Описание исполнительских приемов и техник, используемых в педагогическом опыте в отношении произведений С.В. Рахманинова для фортепиано, представлено в работах таких авторов, как П. Эфстратиу [6], Т. Фриз [7], Л.Б. Гордон [8], Г. Хао [9], М. Иддон и Р. Томас [10], М. Иддон, Р. Томас [11], Р. Костеланец, С. Сильверстайн [12], А.М. Мерзлов [13], Э. Пейн [14].

Тем не менее, несмотря на обширную историографию темы, до сих пор не предпринималось исследование эмпирического характера, основанное на мнении самих музыкальных педагогов.

Проведенное автором исследование позволяет частично восполнить данный пробел и выявить основные трудности в исполнении произведений С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили Концерт С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром 3 (ре минор, Ор. 30), а также ответы на вопросы анкеты мини-опроса в сети «ВКонтакте». Генеральная совокупность составила 800 человек, из них методом механической выборки был отобран каждый десятый педагог музыкального образовательного учреждения. В итоге была сформирована репрезентативная выборка в 80 человек. Предложенная для опроса анкета содержала следующие вопросы:

1. Оцените, насколько сложны пассажи в Концерте для фортепиано с оркестром №3 С.В. Рахманинова?
2. Оцените, насколько трудно достичь широту охвата октавы?
3. Насколько сложно выдержать аллегро в третьей части концерта?
4. Оцените, настолько сложно исполнять данное произведение с небольшой фактурой рук?
5. Оцените, насколько внимание исполнителя сконцентрировано на технике исполнения?
6. Оцените, насколько внимание исполнителя сконцентрировано на эмоциональном содержании произведения?

Методология исследования основана на системном подходе, рассматривающем музыкальную педагогику как систему исполнительских приемов и техник, и включает методы общенаучной группы (анализ, синтез, индукция, дедукция); а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы, метод экспертных оценок (мини-опрос 80 педагогов музыкальных образовательных учреждений), метод статистического анализа полученных результатов. Для анализа полученных данных по 80 анкетам была использована программа Neural Designer – инструмент для расширенной, предсказательной и предписывающей аналитики. Каждый вопрос эксперты оценивали по 10-ти балльной шкале, что позволило осуществить перевод качественных данных в количественные.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов: переговоры с потенциальными респондентами и составление анкеты; опрос среди репрезентативной выборки; обработка полученных результатов.

Каждый из критериев оценивался по 10-балльной шкале по следующему принципу: 1-3 низкий уровень оценки; 4-6 средний уровень оценки; 7-10 высокий уровень оценки. Все баллы были рассчитаны на основе ответов респондентов. Исследование было проведено в период с 1 по 30 июня 2022 года.

Результаты

По итогу проведенного исследования были получены следующие результаты – наибольшую сложность музыкальные педагоги видят в исполнении пассажей и в широте охвата октавы. В итоге все внимание исполнителя сосредоточено на технических, а не на музыкально-содержательных аспектах произведения. Для преодоления этих трудностей педагоги советуют применять следующие методики:

1. Преодоление широты охвата можно осуществить использованием пальцев второй руки.
2. Преодоление трудности исполнения пассажей проводится с помощью тренировки в медленном темпе каждого аккорда последовательно.
3. Преодоление сложности темпа также проводится с помощью тренировки части произведения в медленном, среднем, быстром темпах, с постепенным наращиванием темпа по мере усвоения материала.

С помощью указанных методик, по мнению опрошенных нами педагогов, можно преодолеть целый ряд трудностей: широту аккордов, проблему крупной фактуры и быстрого темпа. Таким образом, можно утверждать, что имеющиеся сложности технического характера преодолимы путем длительных и тщательных тренировок, что позволит исполнителям больше внимания уделять содержательной части произведений С.В. Рахманинова – и особенно его концертному наследию.

Заключение

По итогу проведенного исследования можно сделать следующие выводы: педагогический опыт показывает, что оркестровое творчество С.В. Рахманинова является одним из наиболее сложных для исполнителя с точки зрения техники игры. В то же время, одной из самых главных проблем является то, что концентрация на преодолении технических трудностей приводит к недостаточному вниманию исполнителей к музыкальной, содержательной части произведений композитора. Для успешной работы над концертами С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром необходима упорная работа над техникой, по достижении высокого уровня которой исполнитель будет в состоянии осмыслить и содержательную часть произведений композитора.

Литература

1. Анифе Д., Мамбетова Э., Рустемовна Г. Эволюция жанра «концерт» // Наука, образование и культура. 2020. № 10. С. 54 – 59.
2. Жуань Вэньшэнь. Исполнительский стиль китайской пианистки Юджи Ванг на примере некоторых сочинений композиторов-романтиков // Вестник музыкальной науки. 2022. № 2. С. 187 – 196.
3. Сун Пэн. Российские композиторы в репертуаре современных китайских пианистов // Манускрипт. 2020. № 4. С. 183 – 189.
4. Цю Нин. Фантазия для симфонического оркестра, хора и солистов «Колокола» op. 35 С.В. Рахманинова в прочтении китайского музыканта // Гуманитарное пространство. 2024. № 7. С. 982 – 993.
5. Честнова Н.И. Процесс редактирования как существенная черта творческого метода С.В. Рахманинова (на примере авторских редакций фортепианных произведений крупной формы) // Манускрипт. 2017. № 12. С. 199 – 206.
6. Efstratiou P. Aspects of stylistic renewal in the late music of Sergei Rachmaninov. 2022. 144 p.
7. Freeze T. The Works for Piano and Orchestra. In book: The Cambridge Companion to Gershwin. 2019. P. 102 – 129.
8. Gordon L.B. Concerto for piano and orchestra. 2022. 146 p.
9. Hao G. Role of semantics in musical thematic of the Chinese concerts for the piano with orchestra. Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University. 2022. Vol. 3. P. 133 – 148.
10. Iddon M., Thomas P. Performing the Concert for Piano and Orchestra. In book: John Cage's Concert for Piano and Orchestra. 2020. P. 207 – 266.
11. Iddon M., Thomas P. Understanding the Concert for Piano and Orchestra. In book: John Cage's Concert for Piano and Orchestra. 2020. P. 402 – 436.
12. Kostelanetz R., Silverstein S. Concerto for Piano and Orchestra. In book: Aaron Copland. 2021. P. 234 – 234.
13. Merzlov A.M. Vocal cycle by Sergey Rachmaninov «Six poems» for voice and piano, op. 38: features of music content and form. 2021. 188 p.

References

1. Anife D., Mambetova Je., Rustemovna G. Jevoljucija zhanra «koncert». Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2020. № 10. S. 54 – 59.
2. Zhuan' Vjen'shjen'. Ispolnitel'skij stil' kitajskoj pianistki Judzhi Vang na primere nekotoryh sochinenij kompozitorov-romantikov. Vestnik muzykal'noj nauki. 2022. № 2. S. 187 – 196.

3. Sun Pjen. Rossijskie kompozitory v repertuare sovremennyh kitajskih pianistov. Manuskript. 2020. № 4. S. 183 – 189.
4. Cju Nin. Fantazija dlja simfonicheskogo orkestra, hora i solistov «Kolokola» or. 35 S.V. Rahmaninova v prochtenii kitajского muzykanta. Gumanitarnoe prostranstvo. 2024. № 7. S. 982 – 993.
5. Chestnova N.I. Process redaktirovanija kak sushhestvennaja cherta tvorcheskogo metoda S.V. Rahmaninova (na primere avtorskih redakcij fortepiannyh proizvedenij krupnoj formy). Manuskript. 2017. № 12. S. 199 – 206.
6. Efstratiou P. Aspects of stylistic renewal in the late music of Sergei Rachmaninov. 2022. 144 p.
7. Freeze T. The Works for Piano and Orchestra. In book: The Cambridge Companion to Gershwin. 2019. P. 102 – 129.
8. Gordon L.B. Concerto for piano and orchestra. 2022. 146 p.
9. Hao G. Role of semantics in musical thematic of the Chinese concerts for the piano with orchestra. Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University. 2022. Vol. 3. P. 133 – 148.
10. Iddon M., Thomas R. Performing the Concert for Piano and Orchestra. In book: John Cage's Concert for Piano and Orchestra. 2020. P. 207 – 266.
11. Iddon M., Thomas R. Understanding the Concert for Piano and Orchestra. In book: John Cage's Concert for Piano and Orchestra. 2020. P. 402 – 436.
12. Kostelanetz R., Silverstein S. Concerto for Piano and Orchestra. In book: Aaron Copland. 2021. P. 234 – 234.
13. Merzlov A.M. Vocal cycle by Sergey Rachmaninov «Six poems» for voice and piano, or. 38: features of music content and form. 2021. 188 p.

*Wang Zizhui,
Herzen State Pedagogical University of Russia*

FEATURES OF THE WORKS BY S.V. RACHMANINOV FOR PIANO AND ORCHESTRA: PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Abstract: the article deals with the topical problem for the musical pedagogical community of teaching the works by S.V. Rachmaninov for piano and orchestra. There is an opinion that the performance of some of the composer's works requires a virtuoso level due to the technical complexity of the material. However, this fact does not exclude the study of the works by S.V. Rachmaninov in musical educational institutions. The purpose of the article is to study the pedagogical experience of modern musicians in the field of performing works by S.V. Rachmaninov for piano and orchestra.

The research methodology is based on a systematic approach that considers music pedagogy as a system of performing techniques and techniques, and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, induction, deduction); as well as a number of special methods: content analysis of scientific literature, the method of expert assessments (mini-survey of 80 teachers of music educational institutions), the method of statistical analysis of the results.

As a result of the study, the author of the article came to the following conclusion: the main difficulty for performers is a wide coverage of up to one and a half octaves, as well as the tempo of passages at such a latitude. To overcome these difficulties, music teachers resort to the technique of performing with two hands and a slight slow-down in the tempo of certain parts of the composer's works.

Keywords: musical pedagogy, S. Rachmaninov, piano, orchestra, classical music education

*Иванова Н.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева*

КОМПЛЕКСНОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: предметом исследования, представленного в данной статье, является комплексное научно-методическое сопровождение специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности. Основной целью стала разработка и реализация программы комплексного научно-методического сопровождения по обеспечению образовательной деятельности специалистов системы дошкольного образования Чувашской Республики на базе факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. В статье представлены цель, задачи, содержание и теоретико-методологические основы программы комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования. Представленная программа будет использована в целях комплексного научно-методического сопровождения педагогов по организации образовательной деятельности в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях Чувашской Республики. Реализация программы окажет содействие в достижении нового качества образования.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, новое качество образования, система дошкольного образования, профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования, образовательная деятельность

Современная система образования нуждается в специалистах, способных гибко осуществлять профессиональную деятельность в инновационном и быстро меняющемся ритме. В условиях цифрового века, когда отмечается некоторая степень непривлекательности педагогической профессии, возрастает необходимость в специалистах, готовых и умеющих добиваться соответствия результатов образования с прогнозируемыми целями, достигая нового качества образования [10, 14].

В результативном разрешении задач достижения нового качества дошкольного образования важно установить четкое взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса (педагогами, детьми, родителями/ законными представителями).

Научно-методическая работа в современном дошкольном образовательном учреждении прежде всего должна быть нацелена на достижение соответствия результатов образования детей с прогнозируемыми целями, на совершенствование методики образования путем внедрения инновационных форм, методов и средств обучения и воспитания согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Важно оказывать всяческое научно-методическое содействие в развитии педагогического мастерства, поддержании мотивационно-ценностных установок и творческой самореализации педагогов, а также в становлении у них инновационных цифровых компетентностей. Поэтому дошкольные учреждения нуждаются в комплексном научно-методическом сопровождении, способствующему повышению качества и результативности образовательной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях [1, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16].

Комплексное научно-методическое сопровождение специалистов системы дошкольного образования обеспечивается в соответствии с Федеральным законом №273 от 29.12.2012 г. "Об образовании в Российской Федерации", Основами государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Приоритетным национальным проектом "Образование" (01.01.2019 – 31.12.2024), Государственной программой Российской Федерации "Развитие образования" на 2018-2025 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года №1642, Указом Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р), Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, Профессиональным стандартом «Педагог», законом Чувашской Республики «Об образовании», Стратегией развития образования в Чувашской республике до 2040 года и пр.

Комплексное научно-методическое сопровождение специалистов системы дошкольного образования нацелено на содействие результативному осуществлению образовательной деятельности в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), в том числе организацию коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и/или инклюзивного образования [11], содействовать выполнению задач в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».

Система научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования подразумевает разностороннюю помощь при проведении образовательной деятельности с детьми и взаимодействия с родителями/ законными представителями, осуществлении научных исследований, внедрении авторских инновационных разработок разработку и реализацию адресных инновационных образовательных программ и пр.

Научно-методическое сопровождение специалистов будет осуществляться по индивидуальным запросам и с учетом потребностей конкретной образовательной организации в рамках сетевого взаимодействия. Основным принципом научно-методического сопровождения специалистов становится принцип сотрудничества и партнерства, способствующих эффективной регуляции совместной деятельности участников сопровождения: «достижимость поставленной цели; системность; проблемность; непрерывность обучения и самообразование участников научно-методического сопровождения; открытость и диалогичность; ответственность; приоритетность интересов сопровождаемого; индивидуальный подход» и пр. [12, 17].

Главной целью является осуществление комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО на основе применения современных образовательных технологий.

Задачи комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования:

1) организация и совершенствование механизмов взаимодействия научно-педагогических работников и практиков в области дошкольной педагогики, психологии и дефектологии, ориентированных на компетентное решение задач образования в условиях быстро меняющегося современного общества для создания единого и системного научно-методического кластера, способствующего успешной реализации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО;

2) определение общих условий и основных направлений комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО;

3) взаимодействие по разработке и реализации образовательных, коррекционных методик и коррекционно-развивающих технологий, программ и модулей для различных категорий детей дошкольного возраста;

4) формирование комплексного плана реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации), семинаров, вебинаров, мастер-классов и пр. на 2022 год для специалистов различных образовательных организаций на территории Чувашской Республики, работающих с детьми, в том числе с детьми ОВЗ, по заявкам педагогов;

5) формирование сетевого взаимодействия, единой информационной базы научно-методического обеспечения образовательной деятельности (инновационные технологии наставничества, лучшие психолого-педагогические практики, индивидуальные авторские разработки специалистов дошкольного образования и пр.);

6) проведение совместных исследований, разработок, создание и реализация инновационных проектов, программ, семинаров, конференций, тренингов и других мероприятий;

7) создание экспертных групп из представителей различных профессиональных сообществ;

8) подготовка и тиражирование успешных практик дошкольного образования по реализации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО;

9) профессиональная оперативная адресная супервизия по реализации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО;

10) распространение передового педагогического опыта по реализации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО;

11) разработка учебно-методических рекомендаций и пособий в помощь педагогам дошкольного образования и пр.

Содержание комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования определяется требованиями Закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, профессионального стандарта «Педагог» и пр. Работа по комплексному научно-методическому сопровождению специалистов системы дошкольного образования Чувашской Республики по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО выстраивается с учетом этнокультурных особенностей региона поэтапно. Включает несколько взаимосвязанных этапов.

1 этап «Основополагающий». Здесь осуществляется разработка нормативно-правовой базы комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО. Создание банка имеющихся диагностических методик по выявлению профессиональных дефицитов в педагогической среде региона (для педагогов и психологов Чувашии), существующего передового педагогического опыта по комплексному сопровождению педагогических работников системы дошкольного образования и пр. [4, 9, 11].

2 этап «Содержательный». Направлен на определение основных направлений научно-методического сопровождения в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие». Целью данного этапа является формирование и совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО. Оказание информационно-методической (консультирование, вебинары, семинары и т.п.), организационно-методической, а так же практической поддержки при прохождении аттестаций, самообразовании, проведении открытых мероприятий, научно-исследовательской, проектной деятельности и пр.

3 этап «Организационно-методический». На этом этапе обеспечивается сопровождение с целью сохранения психоэмоционального здоровья участников образовательного процесса. Включает основные мероприятия по предупреждению профессионального выгорания педагогов и постдипломного сопровождения молодых специалистов [3, 4].

4 этап «Результативный». Здесь проводится анализ и оценка деятельности по комплексному научно-методическому сопровождению специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО. Результативность научно-методического сопровождения образовательного процесса определяется комплексом функций научно-методического сопровождения, предложенных исследователями: «обучающей; консультационной; психотерапевтической; коррекционной; адаптационной» [12]. В рамках данного этапа разрабатываются планы и текущие проекты сотрудничества с педагогическими коллективами, методическими объединениями, отдельными педагогами по оказанию адресного комплексного научно-методического сопровождения.

В свою очередь 2 и 3 этапы комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности предполагают три основных вида оказываемой помощи: «информационно-методическую, организационно-методическую и практическую» [12].

Таким образом, создается целостная система комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО.

В качестве теоретической и методической основы комплексного научно-методического сопровождения специалистов системы дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО были взяты теоретические основы научно-методического сопровождения педагогов (О.М. Зайченко, Н.В. Иванова, Е.В. Коротаева, А.А. Майер, М.Н. Певзнер, Т.Б. Костромина и др.), психолого-педагогического сопровождения педагогов (Т.В. Анохина, С.В. Велиева, Б.З. Вульф, А.А. Майер, М.С. Полянский и др.), управления развитием образовательных систем (Н.П. Капустин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), организации методической работы в дошкольном учреждении (К.Ю. Белая, Н.С. Голицына, В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич и пр.).

В работе применяются методы эмпирического (анализ продуктов деятельности образовательной организации, педагогическая диагностика, мониторинг качества дошкольного образования по шкалам, разработанным НИКО) и теоретического (сбор информации, анализ и обобщение нормативной, психологической, педагогической, методической литературы, документации педагогов, сайтов образовательных учреждений) характера. К вспомогательным методам относятся: анкетирование, опрос, наблюдение.

Итак, для успешной реализации программы комплексного научно-методического сопровождения специалистов дошкольного образования по обеспечению образовательной деятельности в соответствии с ФГОС

ДО необходимо четкое выстраивание сетевого взаимодействия всех участников процесса, совершенствование профессиональных компетенций педагогов с учетом цифровизации [2, 6, 7], совершенствование материально-технической базы, грамотная организация образовательного пространства, стимулирование и поддержание профессионального роста педагогов и пр.

Литература

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. Вып. 6. Москва: Инноватор, 1996. С. 71 – 88.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. Москва: Сфера, 2006. 96 с.
3. Велиева С.В. Теория и практика наставничества молодого педагога: учебное пособие. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. 80 с.
4. Велиева С.В. Мониторинг профессиональных трудностей и достижений молодых педагогов: учебно-методическое пособие. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. 123 с.
5. Вульф В.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2 (22). С. 16 – 19.
6. Голицына Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении. Москва: Скрипторий, 2004. 168 с.
7. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. Москва: Новая школа, 1995. 128 с.
8. Иванова Н.В. Профессиональное самоопределение будущих педагогов дошкольного образования в условиях би- и полилингвизма // Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного, школьного и профессионального образования. 2021. С. 81 – 85.
9. Иванова Н.В. Проблемы и перспективы подготовки кадров для билингвального образования дошкольников // Билингвальное и поликультурное образование: практика и перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Москва: Международная лингвистическая школа, 2019. С. 58 – 62.
10. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: сб. ст. / ред.-сост. Т.И. Оверчук. Москва: ГНОМ и Д, 2002. 240 с.
11. Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т.Н. Семенова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. 289 с.
12. Костромина Т.Б. Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта: Выпускная квалификационная работа (Магистерская диссертация). Екатеринбург, 2019. [Электронный ресурс]. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13180/2/10Kostromina.pdf>
13. Майер А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ: метод. пособие. Москва: Сфера, 2012. 128 с.
14. Методические рекомендации по подготовке к проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fioso.ru/Media/Default/Методики/Методическиерекомендациипопроведениюоценкимеханизмовуправления2020_.pdf
15. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
16. Полянский М.С. Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России // Модернизация общего образования на рубеже веков: сб. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 2001. С. 128 – 131.
17. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2002. 320 с.

References

1. Anohina T.V. Pedagogicheskaja podderzhka kak real'nost' sovremennogo obrazovanija. Novye cennosti obrazovanija. Vyp. 6. Moskva: Innovator, 1996. S. 71 – 88.
2. Belaja K.Ju. Metodicheskaja rabota v DOU: analiz, planirovanie, formy i metody. Moskva: Sfera, 2006. 96 s.

3. Velieva S.V. Teorija i praktika nastavnichestva mladogo pedagoga: uchebnoe posobie. Cheboksary: Chuvash. gos. ped. un-t, 2021. 80 s.
4. Velieva S.V. Monitoring professional'nyh trudnostej i dostizhenij mladych pedagogov: uchebno-metodicheskoe posobie. Cheboksary: Chuvash. gos. ped. un-t, 2021. 123 s.
5. Vul'fov B.Z. Pedagogicheskoe soprovozhdenie: javlenie i process. Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2006. № 2 (22). S. 16 – 19.
6. Golicyna N.S. Sistema metodicheskoy raboty s kadrami v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. Moskva: Skriptorij, 2004. 168 s.
7. Dubrova V.P., Milashevich E.P. Organizacija metodicheskoy raboty v doskol'nom uchrezhdenii. Moskva: Novaja shkola, 1995. 128 s.
8. Ivanova N.V. Professional'noe samoopredelenie budushhih pedagogov doskol'nogo obrazovanija v uslovijah bi- i polilingvizma. Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki doskol'nogo, shkol'nogo i professional'nogo obrazovanija. 2021. S. 81 – 85.
9. Ivanova N.V. Problemy i perspektivy podgotovki kadrov dlja bilingval'nogo obrazovanija doskol'nikov. Bilingval'noe i polikul'turnoe obrazovanie: praktika i perspektivy: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: Mezhdunarodnaja lingvisticheskaja shkola, 2019. S. 58 – 62.
10. Kachestvo doskol'nogo obrazovanija: sostojanie, problemy, perspektivy: sb. st. red.-sost. T.I. Overchuk. Moskva: GNOM i D, 2002. 240 s.
11. Kompleksnoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: sbornik nauchno-metodicheskikh statej. Chuvash. gos. ped. un-t; otv. red. T.N. Semenova. Cheboksary: Chuvash. gos. ped. un-t, 2021. 289 s.
12. Kostromina T.B. Metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov doskol'noj obrazovatel'noj organizacii v uslovijah vnedrenija professional'nogo standarta: Vypusknaja kvalifikacionnaja rabota (Magisterskaja dissertacija). Ekaterinburg, 2019. [Elektronnyj resurs]. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13180/2/10Kostromina.pdf>
13. Majer A.A. Soprovozhdenie professional'noj uspešnosti pedagoga DOU: metod. posobie. Moskva: Sfera, 2012. 128 s.
14. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke k provedeniju ocenki mehanizmov upravlenija kachestvom obrazovanija v sub#ektah Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://fioco.ru/Media/Default/Metodiki/Metodicheskierekomendaciioprovedenijuocenkimehanizmovupravlenija2020_.pdf
15. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: pedagogicheskoe konsul'tirovanie i supervizija: Monografija. Pod red. M.N. Pevznera, O.M. Zajchenko. Velikij Novgorod: NovGU im. Jaroslava Mudrogo; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovych resursov, 2002. 316 s.
16. Poljanskij M.S. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak komponent obshhej programmy modernizacii obrazovanija v Rossii. Modernizacija obshhego obrazovanija na rubezhe vekov: sb. nauch. tr. Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU, 2001. S. 128 – 131.
17. Shamova T.I., Tret'jakov P.I., Kapustin N.P. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie dlja vuzov. M.: Vldos, 2002. 320 s.

*Ivanova N.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*

**COMPREHENSIVE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF SPECIALISTS OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM TO ENSURE
EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRESCHOOL EDUCATION**

Abstract: the subject of the research presented in this article is a comprehensive scientific and methodological support of specialists of the preschool education system to ensure educational activities. The main goal was to develop and implement a program of comprehensive scientific and methodological support to ensure the educational activities of specialists of the preschool education system of the Chuvash Republic on the basis of the Faculty of Preschool and Correctional Pedagogy and Psychology of the I.Ya. Yakovlev ChSPU. The article presents the purpose, objectives, content and theoretical and methodological foundations of the program of comprehensive scientific and methodological support of specialists of the preschool education system. The presented program will be used for the purposes of comprehensive scientific and methodological support of teachers on the organization of educational activities in accordance with the federal state educational standard of preschool education in preschool educational institutions of the Chuvash Republic. The implementation of the program will assist in achieving a new quality of education.

Keywords: scientific and methodological support, new quality of education, preschool education system, professional training of teachers of preschool education, educational activity

*Казберов П.Н., кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний*

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ СФЕР ЛИЦ, ОСУЖДЕННЫХ ЗА ТЕРРОРИЗМ, НУЖДАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ВОЗДЕЙСТВИИ

Аннотация: условия функционирования пенитенциарной системы буквально требуют от ее сотрудников, а в частности от психологов, наличия компетенций в направлении реализации коррекционного, исправительного воздействия в отношении лиц, осужденных за террористические преступления. Пожалуй, наиболее востребованными сегодня являются способности пенитенциарных психологов к определению актуальных личностных сфер лиц, осужденных за терроризм, нуждающихся в коррекционном воздействии. Присутствие таких способностей требует от психолога в совершенстве владеть всем имеющимся многочисленным арсеналом психодиагностических методик, представленных в комплексе программного обеспечения пенитенциарного психолога. Прежде всего это стандартизированная многофакторная методика исследования личности. Эта методика является, пожалуй, основной методикой, позволяющей качественно и системно определять личностные сферы клиентов, нуждающихся в коррекционном воздействии.

Тем не менее, как показывает практика, значительная часть пенитенциарных психологов не способны определить актуальные личностные сферы лиц, осужденных за терроризм для коррекционного воздействия, а, следовательно, пенитенциарные психологи нуждаются в развитии этой способности. Путь (возможности) развития этой способности раскрыт в данной статье. В частности, эти возможности наглядно представлены в результатах нашего исследования, интерпретация которых является наилучшим наглядным способом определения личностных сфер лиц, осужденных за терроризм, нуждающиеся в коррекционном воздействии.

Вопрос развития способностей пенитенциарных психологов к определению личностных сфер лиц, осужденных за терроризм, нуждающихся в коррекционном воздействии, к сожалению остается сегодня крайне актуальным.

Ключевые слова: развитие, способность, пенитенциарные психологи, осужденные, террористы, коррекция, личностные сферы, исправление

Многолетний опыт автора данной статьи психологической работы с лицами, осужденными за терроризм, а также опыт методического обеспечения этого направления работы, позволили определить, актуальность вопроса развития у пенитенциарных психологов (далее – ПП) способности к определению личностных сфер у осужденных рассматриваемой категории, нуждающихся в коррекционном воздействии. Отметим, что в роли основного средства определения личностных сфер, нуждающихся в коррекционном воздействии, в работе ПП всегда выступало и будет выступать проведение психодиагностики клиента [3, с. 23; 6, с. 411]. Также необходимо отметить, что к числу основных психодиагностических методик, используемых при проведении психодиагностики клиентов, относится стандартизированная многофакторная методика исследования личности (далее – СМИЛ). Именно эта методика обладает колоссальным потенциалом в определении личностных сфер клиентов, нуждающихся в коррекционном воздействии, в случае сформированности этой способности у ПП [1, с. 32; 5, с. 8]. Соответственно наоборот, как часто показывает практика, не выраженность этой способности приводит к тому, что ПП не способен определить актуальные личностные сферы клиента, нуждающиеся в коррекционном воздействии и вся его работа сходит на нет.

Определить актуальные для коррекционного воздействия личностные сферы лиц, осужденных за терроризм (далее – ЛОТ) нам удалось по результатам проведенного исследования, определившего усредненный профиль ЛОТ [2, с. 141]. Часть результатов психодиагностики (23,5%, 915 осужденных – 100%), полученных с использованием методики СМИЛ были определены как недостоверные по причине искажений ответов на вопросы опросника. Материалы 700 осужденных определены достоверными и на их основании установлен усредненный профиль ЛОТ. Именно показатели усредненного профиля ЛОТ позволяют определить актуальные для них личностные сферы, нуждающиеся в коррекционном воздействии. Еще раз подчеркнем, что именно эта составляющая в процессе интерпретации материалов психодиагностики вызывает наибольшее затруднение у ПП, и соответственно они более всего нуждаются в формировании этой способности в направлении работы с ЛОТ.

Приступим к анализу результатов нашего исследования, интерпретация которых является наилучшим наглядным способом определения личностных сфер ЛОТ, нуждающиеся в коррекционном воздействии, а соответственно и оптимальным способом развития способности ПП к определению личностных сфер ЛОТ,

нуждающихся в коррекционном воздействии. Так, в усредненном профиле ЛОТ показатели шкал Pf и Ma представлены как повышения, представленные в диапазоне 56-66 Т-баллов, которые выявляют характерологические особенности личности ЛОТ. Лидирующая тенденция, проявляющаяся в сочетании показателей шкал D и Ma определяет ЛОТ как гипертимных, деятельных, отрицающих тревогу. В сочетании низких значений шкалы D (38Т-баллов) и высоких шкалы Ma (56 Т-баллов) можно говорить о фазовости их настроения.

Другое дело показатель шкалы Pf (56Т-баллов), определяет ЛОТ как гипостеника, которому свойственна некоторая нерешительность, боязливость, сомнения в правильности предпринятых действий, чувство вины за неудачи. Лицам данного типа свойственна совестливость, обязательность, эмпатийность, самокритичность, осторожность, внимательность к вопросам морали. Часто им свойственна значительная внутренняя, душевная сила, стойкость и упорство. В повседневной жизни гипостеника его внутренняя мораль и только определяет характер его действий, поступков. Личность по типу «7» (шкала 7 (Pf) – это «человек потрясенной совести» (так отзывался Г. Успенский о прозаике Гаршине). В случае проблем в адаптации компенсаторный механизм ЛОТ проявляется в значимо выраженной реакции противопоставления антитенденции.

Сочетание повышенного показателя шкал Pf (56 Т-баллов) и низкого Ma (56 Т-баллов) определяет преобладание проявления такого защитного механизма у ЛОТ как отрицание. Тем не менее, не стоит забывать и о том, что умеренно высокие показатели профиля (от 65 Т-баллов и выше), выражающие разнонаправленные тенденции, могут являться проявлением невротического или патохарактерологического развития, ведь налицо яркая разнонаправленность (диалектика отношений) характеристик, определяемых шкалами Pf и Ma.

В усредненном профиле обращает на себя внимание наибольшее количество ведущих пиков, не выходящих за пределы нормы в профиле, но представленных как повышения в диапазоне 56 Т-баллов и выше, выявляющих характерологические особенности ЛОТ [1, с. 112]. Итак, рассмотрим показатели ведущих пиков общих шкал СМИЛ, характеризующих личностные особенности ЛОТ. Наблюдаемое повышение профиля шкалы «Сверхконтроля, ипохондрии» (Hs) – 58 Т-баллову, свидетельствует о психосоматической дезадаптации с астено-невротическими проявлениями. Ипохондрик обеспокоен состоянием своего здоровья, его внимание во многом сконцентрировано на нем.

Эти лица обладают чувствительным характером, они раздражительны, тревожны, мнительны; как правило у них понижено самочувствие, проявляется лень и безразличность к работе, самокритичное отношение к себе; пониженные интеллектуальные способности; к людям они относятся отчужденно, раздражительно.

Следующим показателем, представленным у ЛОТ, в диапазоне выше среднего является значение шкалы «Сверхконтроль» (Hs) – 58 Тбаллов. Людям такого типа свойственно одно постоянство, во всем чтобы ни происходило они претерпевают страдания от несовершенных людей и законов, которыми они руководствуются [4, с. 11]. В их направленности личности прослеживается противоречивость – соблюдать свои гиперсоциальные норы (требования), либо добиваться самореализации исходя из действующих социальных норм (нормальная потребность человека). Для такого типа людей наиболее предпочтительна социальная роль хранителя традиционных ценностей, рьяного блюстителя нравственности. По характеру они тревожны, мнительны, склонны к постоянному анализу состояния своего здоровья и возможных угроз от социального окружения. Повышение профиля шкалы «Эмоциональная лабильность» (Hu) – 58 Т-баллов выявляет демонстративность поведения ЛОТ с проявлением тенденции к снисканию признания и положительной оценки окружающих. Эти люди чувствительны к реакциям других людей, они быстро перестраивают свое поведение в зависимости от складывающейся социальной ситуации. Для них предпочтительна социальная роль – смутьянов, баламутов к чему-то вечно призывающих окружающих, но не к чему-то конкретному и настоящему.

Еще одно повышение профиля шкалы «Оптимизм и активность» Ma – 58 Т-баллов характеризует ЛОТ как людей жизнелюбивых, с позитивной самооценкой и высоким энергетическим потенциалом. Но эта энергетика ориентирована в основном на моторную подвижность и вербальную активность, а не на решение конкретных жизненных задач. В ряде случаев высокие показатели шкалы Ma характеризуют акцентуацию по гипертимному или экзальтированному типу с реакцией в виде полного отрицания проблемы в уже сложившейся сложнейшей жизненной ситуации с возможными негативными последствиями. Экспертами-психологами, в рамках комплексной судебной экспертизы, многократно наблюдались личности гипертимного характера после совершенных ими тяжких преступлений, но несмотря ни на что, прибывавших в хорошем настроении и экзальтации, полностью уверенных в правоте своих поступков. В равной степени тоже самое по характеристикам шкалы «Оптимизм и активность» можно сказать и об экстремистах (Ma – 58 Т-баллов).

Ряд таких повышений как показатели шкал Pf, Ну и Ма характеризуют ЛОТ как людей, с одной стороны с позитивной самооценкой, отрицающих наличие реально существующих в их жизни серьезнейших проблем. В случае проблем в адаптации компенсаторный механизм проявляется в значимо выраженной реакции противопоставления антитенденции. В поведении ЛОТ весьма заметно также проявление истероидных тенденций: манерности и театральности с явной поверхностностью переживаний, импульсивности, стремления быть в центре внимания. К числу еще нерассмотренных показателей ЛОТ с тенденцией к высокому отношению значение шкалы «Импульсивность» Pd – 58. Такие люди проявляют заинтересованность к деятельности с высокой активностью, в юности с физической, а в зрелые годы с социальной. Отсюда любовь к быстрой езде без препятствий и к работе с большой самостоятельностью, где находят выражение доминантные черты характера. В данном случае это не обязательно обозначает присутствие лидерских качеств у ЛОТ. Здесь может идти речь скорее о слабой подчиняемости и проявляемой независимости в поведении в отличии от лидирования, предусматривающего способность к функциям организатора.

В мотивационной сфере ЛОТ преобладает мотивация достижения успеха с уверенностью в нем. Эти мотивы связаны с желанием реализации потребностей, далеко не всегда подчиняющихся воле рассудка. Как следствие, мы часто наблюдаем ситуацию, при которой чем менее зрелой является личность ЛОТ, тем менее значим контроль над ним социальных норм поведения, тем более е спонтанно поведение и направлено на исполнение эгоистичных желаний, вопреки разуму. Тип «4» – это заложник мало контролируемой непосредственности выражения чувств (пассионарные личности). Показатель шкалы Si (Интраверсия – экстраверсия) чуть выше среднего у ЛОТ – 56 Т-баллов определяет такое константное свойство их личности как большая выраженность их интересов в мир внутренних переживаний, чем во вне.

Таким образом, проведенный анализ показателей усредненного профиля ЛОТ, полученного по методике СМИЛ, позволил определить личностные сферы у осужденных рассматриваемой категории, нуждающиеся в коррекционном воздействии. Перечень выявленных сфер приводится иерархично, исходя из частоты их проявления в нашем исследовании:

1. поведенческая сфера;
2. эмоционально-волевая сфера;
3. сфера невротических, патохарактерологических проявлений (необходимость их клинической проработки совместно с психиатром);
4. сфера межличностного взаимодействия;
5. когнитивная сфера;
6. сфера подструктуры направленности личности (взгляды, идеалы, убеждения, ценности ЛОТ);
7. несформированность адекватной самооценки ЛОТ;
8. отсутствие конструктивных копинг-стратегий по адаптации к условиям отбывания наказания;
9. несформированность чувства ответственности;
10. преобладание неконструктивных механизмов защиты: отрицания и вытеснения;
11. неспособность ЛОТ к конструированию долгосрочных планов.

Отметим в финале еще раз, что именно методика СМИЛ обладает колоссальным потенциалом в определении личностных сфер клиентов, нуждающихся в коррекционном воздействии, в случае сформированности этой способности у ПП. На данный момент, как часто показывает практика, значительная часть ПП не способны определить актуальные личностные сферы ЛОТ для коррекционного воздействия, а, следовательно, ПП нуждаются в развитии этой способности. Путь ее развития раскрыт в данной статье.

Литература

1. Вилкова А.В., Колесов В.И., Силенков В.И. Роль воспитателя в процессе самообразования воспитанников в пенитенциарных учреждениях // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2022. № 3. С. 31 – 34. DOI 10.18572/2072-4438-2022-3-31-34
2. Казберов П.Н., Бовин Б.Г., Фасоля А.А. Психологический профиль террориста // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 141 – 157.
3. Кулакова С.В. Учет особенностей личности несовершеннолетних осужденных при организации комплексной работы по ресоциализации // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2020. № 6. С. 22 – 24.
4. Кулакова С.В. Криминологические, социальные и индивидуально-личностные аспекты осужденных ювенального возраста, детерминирующие противоправное поведение // Вопросы ювенальной юстиции. 2020. № 4. С. 10 – 12.

5. Орлов В.В. Дезорганизация деятельности правоохранительных органов, как элемент дестабилизации социальной обстановки // Вопросы современной науки и практики. 2022. № 1 (6). С. 7 – 10.

6. Орлов В.В. Ранние признаки склонности несовершеннолетних к участию в движении АУЕ и возможность их использования в профилактической работе // В сборнике: V Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (приуроченный к проведению в 2021 году в российской федерации года науки и технологий): Сборник тезисов выступлений и докладов участников: в 9 т.. Рязань, 2021. С. 410 – 414.

References

1. Vilkova A.V., Kolesov V.I., Silenkov V.I. Rol' vospitatelja v processe samoobrazovanija vospitannikov v penitenciarnyh uchrezhdenijah. Uголовно-исполнител'naja sistema: pravo, jekonomika, upravlenie. 2022. № 3. S. 31 – 34. DOI 10.18572/2072-4438-2022-3-31-34

2. Kazberov P.N., Bovin B.G., Fasolja A.A. Psihologicheskij profil' terrorista. Psihologija i pravo. 2019. T. 9. № 3. S. 141 – 157.

3. Kulakova S.V. Uchet osobennostej lichnosti nesovershennoletnih osuzhdennyh pri organizacii kompleksnoj raboty po resocializacii. Uголовно-исполнител'naja sistema: pravo, jekonomika, upravlenie. 2020. № 6. S. 22 – 24.

4. Kulakova S.V. Kriminologicheskie, social'nye i individual'no-lichnostnye aspekty osuzhdennyh juvenal'nogo vozrasta, determinirujushhie protivopravnoe povedenie. Voprosy juvenal'noj justicii. 2020. № 4. S. 10 – 12.

5. Орлов В.В. Деорганизация деятельности правоохранительных органов, как элемент дестабилизации социальной обстановки. Вопросы современной науки и практики. 2022. № 1 (6). С. 7 – 10.

6. Орлов В.В. Ранние признаки склонности несовершеннолетних к участию в движении АУЕ и возможность их использования в профилактической работе. В сборнике: V Международной пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (приуроченный к проведению в 2021 году в российской федерации года науки и технологий): Сборник тезисов выступлений и докладов участников: в 9 т.. Рязань, 2021. С. 410 – 414.

*Kazberov P.N., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Leading Research Officer,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service*

DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF PENITENTIARY PSYCHOLOGISTS TO DETERMINE THE PERSONAL SPHERES OF PERSONS CONVICTED OF TERRORISM IN NEED OF CORRECTIVE ACTION

Abstract: the conditions of the functioning of the penitentiary system literally require its employees, and in particular psychologists, to have competencies in the direction of implementing correctional, corrective action against persons convicted of terrorist crimes. Perhaps the most in demand today are the abilities of prison psychologists to determine the actual personal spheres of persons convicted of terrorism in need of corrective action. The presence of such abilities requires the psychologist to master perfectly all the numerous available arsenal of psychodiagnostic techniques presented in the software package of the penitentiary psychologist. First of all, it is a standardized multifactorial method of personality research. This technique is, perhaps, the main technique that allows us to qualitatively and systematically determine the personal spheres of clients in need of corrective action.

Nevertheless, as practice shows, a significant part of penitentiary psychologists are not able to determine the actual personal spheres of persons convicted of terrorism for correctional influence, and, consequently, penitentiary psychologists need to develop this ability. The path (possibilities) of the development of this ability is disclosed in this article. In particular, these possibilities are clearly presented in the results of our study, the interpretation of which is the best visual way to determine the personal spheres of persons convicted of terrorism in need of corrective action.

Unfortunately, the issue of developing the abilities of prison psychologists to determine the personal spheres of persons convicted of terrorism who need corrective action remains extremely relevant today.

Keywords: development, ability, prison psychologists, convicts, terrorists, correction, personal spheres, correction

*Сидорова А.Е., кандидат социологических наук,
Академия труда и социальных отношений*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ АФФЕКТИВНЫХ, КОГНИТИВНЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ АСПЕКТОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОД СУГГЕСТОПЕДИИ

Аннотация: стандартные методы обучения английскому языку уже не могут в полной мере задействовать все когнитивные сферы современных учеников, ведь реципиенты педагогического процесса в настоящее время существенно эволюционировали в своём видении мира, заключенного в континуум стремительного научно-технического прогресса. Это требует необходимости внедрения в учебный процесс методов, основанных на психолингвистических техниках воздействия на мыслительный процесс учеников. Суггестология – это наука психического раскрепощения и когнитивного стимулирования личности как под руководством, так и в одиночку, которая лежит в основе педагогического метода обучения английскому языку – суггестопедии, признанного ЮНЕСКО эффективным методом, доступным в рамках образовательного процесса любой степени.

В работе исследована связь суггестопедии и аффективных, когнитивных, психомоторных аспектов педагогического процесса обучению английскому языку; определены конструкты мультимодального ядра суггестопедического подхода через призму полидисциплинарности; раскрыты базовые нейрофизиологические и психологические концепции, обуславливающие эффективность метода. Проанализированы дискуссионные вопросы, сопровождающие практику применения данного метода в обучении английскому языку и решены ключевые научные вопросы, касающиеся рациональности и научного обоснования эффективности внедрения суггестопедии в образовательный процесс. Обоснована необходимость налаживания ряда технических и организационных факторов для включения данной методики в учебный процесс, а также согласования темы десуггестивных занятий с основной учебной программой.

Ключевые слова: суггестопедия, психолингвистические методы, педагогический процесс, периферийное обучение, мультимодальный подход, нейрофизиология когнитивной деятельности, обучение английскому языку, психологический барьер

Методы преподавания языков неоднократно менялись качественно и количественно на протяжении всей истории, обуславливая трансформации процесса изучения иностранных/вторых языков различными группами детского и взрослого населения мира. Согласно исследованию R. Titone, с шестнадцатого по девятнадцатый века закладывался фундамент педагогической науки в данной сфере – происходило постепенное развитие различных методов, которые первоначально были сосредоточены на обучении языку лишь с помощью инструментов грамматики [8, с. 212]. Впоследствии фокус методов обучения языку переместился на охват различных дидактических и когнитивных аспектов. К двадцатому веку появилось множество стандартных и нестандартных подходов и методов обучения иностранному/второму языку, в которых больше внимания уделялось функциональным и интерактивным характеристикам, а не только структурным и грамматическим. В нашем веке мы переосмысливаем классические подходы, комбинируем их с нестандартными, синтезируем новые, а также находим современное научное обоснование тем методикам, которые с момента своего возникновения вызывают жаркие дискуссии в научном мире.

Цель данной работы заключается в обосновании того факта, что в аспекте переосмысления актуальности нестандартных методик обучения английскому языку, самый глубокий метод в контексте проникновения в психолингвистический континуум учащегося – метод десуггестопедии, который является составной частью суггестопедического подхода в преподавании языков. Данный метод приобретает особую актуальность именно в текущей мировой социальной обстановке, когда английский язык призван быть интегративным межконтинентальным элементом, связующим звеном; при этом, стандартные методы обучения английскому уже не могут в полной мере задействовать все когнитивные сферы учеников, ведь реципиенты педагогического процесса в настоящее время существенно отличаются от тех учащихся, которые жили в прошлом веке.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи: исследовать связь суггестопедии и аффективных, когнитивных, психомоторных аспектов педагогического процесса обучению английскому языку; определить конструкты мультимодального ядра суггестопедического подхода через призму полидисциплинарности; раскрыть базовые нейрофизиологические и психологические концепции, обуславливающие эффективность метода.

Стремительный научно-технический прогресс и множественные трансформации в психике людей, смена социальных парадигм и новые формы восприятия обуславливают необходимость переосмысления данной педагогической методики [1, с. 55].

В данной работе использованы методы анализа и синтеза, метод дедукции и аналитического обобщения. В качестве материалов выступали научные рецензируемые источники как классиков педагогической мысли, так и разработки современных зарубежных и отечественных авторов.

В 1978 году после долгих дискуссий и множества исследований, ЮНЕСКО объявила о неоспоримых преимуществах суггестопедии и десуггестопедии и сделала вывод, что их можно применять в качестве эффективной педагогической методики обучения языкам. На сегодняшний день многие учёные сообщают о положительных результатах его применения как метода, который обеспечивает интеграцию эмоциональных и гуманистических факторов, столь необходимых на занятиях по иностранному языку. Поскольку этот метод затрагивает аффективные аспекты обучения, когнитивные и психомоторные, а также иные мультимодальные интрапсихические процессы, его часто называют психотерапевтически-психогигиеническим образовательным методом, который вызывает множество научных дискуссий и споров, когда речь заходит о практической стороне его применения.

Согласно современной интерпретации С. Helena, A. Fejes (2021), суггестопедия – это «педагогическое применение «суггестологии»; метод, который использует влияние внушения на поведение человека» [3, с. 320]; он также известен как суггестопедия, десуггестопедия или метод Lozanova. Первые два термина образованы сочетанием двух слов, а именно: внушение и педагогика. Что касается последнего термина, то он относится к создателю этого метода – профессору G. Lozanov, психиатру, психотерапевту, физиологу мозга и педагогу, который изучал психологическое внушение и применил науку суггестологию к педагогике. Сам G. Lozanov определяет «суггестологию как науку или искусство раскрепощения и стимулирования личности как под руководством, так и в одиночку» и представляет суггестопедию как «суггестологию, применяемую в процессе обучения» [4, с. 1121].

По нашему мнению термин «десуггестопедия» не может быть синонимом «суггестопедии» так как концептуально он отражает зеркальный психический процесс. Данный момент крайне важен для обоснования мнения относительно исследуемого метода. Термин «десуггестопедия» важно применять для обозначения процесса десуггестирования любых потенциальных ограничений в обучении ввиду того, что наряду с процессом внушения, педагог должен быть настолько обучен технике психотерапевтического воздействия на учеников (или, как минимум, иметь запредельно высокий уровень эмпатии), чтобы быть способным выявлять и устранять психологические барьеры, мешающие обучению.

Чтобы понять глубинную сущность метода десуггестопедии важно осмыслить все научные аспекты, интерпретирующие основные положения суггестопедии. В данной работе мы не будем останавливаться на описании этапов суггестопедического обучения и на подробных характеристиках каждого из них, перейдём сразу к наиболее важной части – к обоснованию научной глубины данного метода, а также к дискуссиям, которые он вызывал в научном мире ввиду своей нестандартности и того, что он не фокусируется на обучении структуре английского языка, а имеет тенденцию знакомить учащихся с языком посредством трёх видов суггестии: психологической, дидактической и художественной, отдавая приоритет психологическим и гуманистическим факторам, непреднамеренно игнорируемым большинством традиционных методов.

1. Опровержение псевдонаучности. Некоторые противники данного метода многие годы выдвигали постулаты о том, что он псевдонаучен. Так, Scovel писал: «If we have learnt anything at all in the seventies, it is that the art of language teaching will benefit very little from the pseudo-science of suggestology», имея в виду то, что субъективный процесс внушения слишком аморфен в своём разложении на чёткие структуры и не подлежит научной интерпретации в контексте педагогики [5, с. 260]. Однако с этим нельзя согласиться, ведь субъективная сторона педагогического процесса не менее важна, чем объективная: не только дидактический материал важен в процессе обучения, важна сама подача, а также психическое состояние ученика. По мнению E. Sundari каждый аспект учебного занятия важен, наряду с умением педагога создать атмосферу, которая придает учащимся уверенность в своих силах и сводит к минимуму как внешние, так и внутренние отвлекающие факторы [7, с. 60].

Именно из-за страха учащиеся «не используют умственные способности в полной мере», устанавливают «психологические барьеры» потому что боятся, что они не смогут выполнить задание, что они будут ограничены в своих способностях к его выполнению или что они потерпят неудачу. Негативные мысли, которые возникают у учащихся (о себе и своем обучении) нужно устранить (Ларсен-Фриман, 2018) [3, с. 321]. Кроме того, G. Lozanov рассматривает обучение как «глобальное событие» с участием всех психических сфер человека, который постоянно реагирует на бесчисленные влияния, некоторые из которых являются сознательными и рациональными, но большинство из которых либо бессознательны, либо нерациональны,

либо и то, и другое. Таким образом, важность признания единства объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, априори не может быть признана псевдонаучной в контексте педагогики.

2. Музыка как составная часть метода. Другая часть критики метода десуггестопедии сводилась к тому, что музыка, которая является важным инструментом, помогающим педагогу доносить информацию, способна отвлекать от процесса обучения и оказывать прямо противоположный желаемому результат. В целом, звучание музыки не совсем корректно ассоциируется с некоторым весельем, отдыхом и развлечением, что якобы противоречит дидактическим целям и вредит педагогическому процессу во время которого ученик (по распространённому классическому мнению) должен быть крайне сконцентрирован (вплоть до напряжения).

Однако наиболее заметной особенностью суггестопедии является центральное место музыки и музыкального ритма в обучении. Суггестопедия в данном контексте имеет родство не с весельем, а с другим не менее важным функциональным использованием музыки – в процессе психотерапии. Knapik-Szweda (2019) определяет три функции музыки в терапии, которые мы можем применить и к десуггестопедии: 1) способствует установлению и поддержанию личных отношений; 2) повышает самооценку за счет повышения самоудовлетворенности в музыкальном исполнении; 3) использует уникальный потенциал музыки – ритм, который заряжает энергией и способствует упорядочиванию когнитивных компонентов на бессознательном уровне [2, с. 990].

Эта последняя функция, по-видимому, является той, к которой G. Lozanov призывает в своем педагогическом использовании музыки: чтобы расслабить учащихся, а также структурировать, акцентировать изучаемый материал с помощью музыкального ритма. Итак, в этом методе музыка является одним из основных инструментов для создания психического состояния, в котором материал легче усваивается и удерживается. Музыка звучит, пока ученики расслабляются и слушают, как учитель драматически разыгрывает диалог урока. Примечательно, что ученики не концентрируются на словах, а входят в восприимчивое состояние, в котором слова учителя могут наводить на мысли, и диалог поглощается без сознательных усилий.

Данный аспект имеет колоссальный научный нейрофизиологический фундамент – G. Lozanov использует музыку, написанную в ритме 4/4, исполняемую в определённом темпе (60 ударов в минуту), потому что именно такая музыка способствует переходу структур головного мозга в восприимчивое состояние, когда он полностью расслаблен, но также активен и открыт для раздражителей. В частности, электроэнцефалографы показали, что мозг реагирует на музыку измененными мозговыми волнами; G. Lozanov использует это качество, чтобы побудить разум и тело расслабиться, оставаясь восприимчивым [4].

3. Нейрофизиология мозговой волновой активности. Впоследствии, используя данные, открытые немецким неврологом Хансом Бергером в середине 1920-х годов, о закономерностях электрической активности, происходящих в мозге, или мозговых волнах, G. Lozanov провел многочисленные тесты и пришел к выводу, что люди учатся на разных уровнях мозговой волновой активности. (Альфа, бета, тета, дельта или комбинация мозговых волн), соответственно, дающие разные результаты. G. Lozanov основывал свои аргументы на объемистых данных электроэнцефалограмм: альфа-уровень - это состояние глубокой релаксации, когда человек грезит наяву или перед сном. Бета-уровень нормально работает, когда человек активен, а мозг напряжен. Это происходит, когда человек сосредоточен на решении проблем. Уровень тета - это то место, где человек просто погружается в сновидения. Это свидетельствует о внутренней сосредоточенности: в этом состоянии возникают сны и яркие образы. Дельта-уровень - это стадия глубокого сна. G. Lozanov обнаружил, что альфа-тета-уровень - лучшая волна для обучения, поэтому лучшим методом было перевести студентов на альфа-тета-уровень и объединить функции обоих полушария. Имея это в виду, G. Lozanov предложил использовать музыку в стиле барокко, потому что с ее специфическим ритмом она создает расслабление, которое может вызвать и улучшить запоминание огромного количества учебного материала.

Следовательно, слушая музыку в стиле барокко (Бах, А. Вивальди, Г. Гендель, К. Монтеверди, Д. Скарлатти, Х. Перселл, Х. Шютц, А. Корелли, Дж. Рамо, Г. Телеман), можно сохранять в долгосрочной памяти большее количество изучаемого материала.

4. Преодоление психологических барьеров. Третий аспект критики связан с тем, что педагогика не может вмешиваться в психику человека прямым образом (суггестия – прямое воздействие на психические процессы), поэтому метод десуггестопедии может быть неэтичным ввиду того, что он направлен на устранения некоторых психических аспектов с которыми должны работать психотерапевты, а не педагоги; существует даже мнение, что десуггестопедия это вид нейролингвистического программирования [9, с. 133]. Однако, педагог с помощью десуггестопедии не работает с конкретными переживаниями или установками ученика, не входит в его личное пространство. Десуггестопедию называют аффективно-гуманистическим подходом, потому что в ней уважаются чувства учащихся, а сам процесс психического воздействия направ-

лен исключительно на антисуггестивные барьеры, которые являются фильтром между стимулами окружающей среды и бессознательной умственной деятельностью. Они взаимосвязаны и взаимно усиливают друг друга, а положительный эффект обучения может быть достигнут только в том случае, если помнить об этих барьерах. Преодоление барьеров означает осведомлённость о них. Более того, G. Lozanov выдвигает предположение о том, что ум способен учиться гораздо эффективнее, когда устраняются навязанные самим себе барьеры, ведь именно внутренние, а не внешние раздражители способны искажать педагогический процесс (и даже делать его невозможным). При этом, слово «суггестия» в контексте десуггестивного подхода очень часто неверно трактуется и ставится учёными в один ряд с «гипнозом», хотя G. Lozanov удалось доказать, что для эффекта гипермнезии необязательным является гипнотическое состояние или состояние мышечно-го расслабления.

5. Целостное мышление. Ещё одна часть критики десуггестопедии связана с длительно существовавшей неопределённостью, касающейся того, не мешают ли процессы, за которые ответственно левое полушарие, процессам, протекающим в правом полушарии. То есть, было сомнение, способен ли ученик одновременно пребывать в расслабленном художественном состоянии восприятия музыкального или литературного произведения и вместе с этим активно обучаться и создавать новые нейронные связи.

Заблуждения на этот счёт начались с неверной интерпретации теории правого полушария/левого полушария мозга, основанной на работе Роджера Сперри, который был удостоен Нобелевской премии в 1981 году за его работу по исследованию мозговой активности. Согласно этой теории, левое полушарие отвечает за аналитическое мышление, факты, логику, науку, слова и словесное выражение, критическое мышление, навыки счета, письмо, в то время как правое полушарие отвечает за понимание искусства и музыки, творчество, визуализацию, память, интуицию, чувства и целостное мышление. Хотя людей иногда называют правополушарными или левополушарными, никто не является полностью правополушарным или левополушарным. Вместе с тем, недавние исследования показывают, что мозг - это не дихотомия, как считалось ранее, а как раз единство - полушария взаимосвязаны. Каждая сторона мозга управляет мышцами другой стороны. Например, информация из правой части мозга переходит в левую. Мозолистое тело позволяет двум полушариям быть связанными друг с другом путем передачи сообщений по нейронным путям между правым и левым полушариями. Оба полушария взаимодействуют с попеременным распределением ответственности в зависимости от задачи [6, с. 1224].

Таким образом, есть основания полагать, что их одномоментное вовлечение в процесс обучения может оказаться благоприятным для более глубокого познания новой информации, а идея усиления работы двух полушарий в тандеме и извлечения из этого выгоды представляется уместной, поскольку обучение значительно улучшается качественно и количественно.

6. Периферийное обучение. G. Lozanov заложил основы понятия периферийное обучение, которое явно или косвенно используется практически во всех образовательных учреждениях. G. Lozanov впервые выдвинул в концепции десуггестопедии, что студенты могут подсознательно усваивать многие вещи, которые они видят вокруг себя. Например, в обстановке класса многие языковые материалы представлены в виде плакатов, и учащимся не поручается их изучение. Периферийное обучение относится к восприятию, происходящему неявно и случайно в результате постоянного воздействия все большего количества информации.

Ошибка многих исследователей заключается в том, что обычно периферийное, неявное или случайное обучение противопоставляется основному, явному или преднамеренному обучению, поскольку оно происходит косвенно в рамках подсознательного восприятия – в большинстве своих форм оно происходит ниже абсолютного порога сознательного восприятия учащихся. Однако, нам представляется разумным сочетать оба аспекта обучения – явный/неявный, преднамеренный/случайный или основной/второстепенный – для достижения наилучших результатов в учебном курсе по приобретению новых коммуникативных привычек и навыков.

Larsen-Freeman (2018) утверждает, что если языковое воздействие осуществляется в контекстуально значимых условиях и облегчается достаточными контекстуальными подсказками, словарные единицы будут легче закрепляться в сознании учащихся [3, с. 320].

Итак, на сегодняшний день метод десуггестопедии имеет мощную базу научного обоснования современными нейрофизиологическими и психологическими науками, одобрен ЮНЕСКО и является мультимедальным подходом, который способен помочь достичь результата в обучении английскому даже в сложных педагогических условиях. Однако данный метод не используется широко ввиду того, что учебным заведениям необходимо наладить ряд технических и организационных факторов для его включения в учебный процесс, а также согласовать темы десуггестивных занятий с основной учебной программой. Помимо этого, десуггестопедия требует высокой психологической грамотности педагога, его базовых психотерапевти-

ческих навыков, достаточного уровня эмпатии, а также умения полностью абстрагироваться от внутренних проблем и переживаний, чтобы суметь сформировать искомую комфортную атмосферу для учеников. Это подразумевает необходимость создания специальных курсов психолого-педагогической подготовки для учителей, на которых они получают необходимый внутренний инструментарий для преодоления психологических барьеров учеников, а также понимания сущности процессов психологической, дидактической и художественной суггестии, которые способны с помощью субъективных аспектов дать конкретный объективный результат улучшения общей успеваемости по предмету «английский язык».

Литература

1. Colliander H., Fejes A. The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. Т. 34. № 1. P. 51 – 64.
2. Knapik-Szweda S. The Significance of Qualitative Research-Arts-based Research in Special Needs Education and Music Therapy // *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. 2019. № 26. P. 980 – 1001.
3. Larsen-Freeman D. Task repetition or task iteration? // *Learning Language through Task Repetition*. Amsterdā: John Benjamins Publishing Company. 2018. P. 311 – 330.
4. Lozanov G. Suggestopaedia-Desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind // *International Centre for Desuggestology: Austria*. 2005. P. 1120 – 1124.
5. Scovel T. Review of Georgi Lozanov // *Suggestology and outlines of suggestopedy*. TESOL Quarterly. 1979. Т. 13. № 2. P. 255 – 266.
6. Sperry R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres // *Science*. 1982. Т. 217. № 4566. P. 1223 – 1226.
7. Sundari E. et al. The Use of Suggestopedia to Solve Students' Literacy Difficulties // *International Conference on Madrasah Reform 2021 (ICMR 2021)*. Atlantis Press, 2022. P. 58 – 66.
8. Titone R. Teaching foreign languages: An historical sketch. Georgetown University Press, 1968. P. 210 – 216.
9. Vlachos K., Makri K., Soubassi S. Suggestopedia Meets TELTL: A Perfect Match? // *Emerging Concepts in Technology-Enhanced Language Teaching and Learning*. IGI Global, 2022. P. 128 – 152.

References

1. Colliander H., Fejes A. The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*. 2021. Т. 34. № 1. P. 51 – 64.
2. Knapik-Szweda S. The Significance of Qualitative Research-Arts-based Research in Special Needs Education and Music Therapy. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*. 2019. № 26. P. 980 – 1001.
3. Larsen-Freeman D. Task repetition or task iteration? *Learning Language through Task Repetition*. Amsterdā: John Benjamins Publishing Company. 2018. P. 311 – 330.
4. Lozanov G. Suggestopaedia-Desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind. *International Centre for Desuggestology: Austria*. 2005. P. 1120 – 1124.
5. Scovel T. Review of Georgi Lozanov. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. TESOL Quarterly. 1979. Т. 13. № 2. P. 255 – 266.
6. Sperry R. Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. *Science*. 1982. Т. 217. № 4566. P. 1223 – 1226.
7. Sundari E. et al. The Use of Suggestopedia to Solve Students' Literacy Difficulties. *International Conference on Madrasah Reform 2021 (ICMR 2021)*. Atlantis Press, 2022. P. 58 – 66.
8. Titone R. Teaching foreign languages: An historical sketch. Georgetown University Press, 1968. P. 210 – 216.
9. Vlachos K., Makri K., Soubassi S. Suggestopedia Meets TELTL: A Perfect Match? *Emerging Concepts in Technology-Enhanced Language Teaching and Learning*. IGI Global, 2022. P. 128 – 152.

*Sidorova A.E., Candidate of Sociological Sciences (Ph.D.),
Academy of Labor and Social Relations*

**METHODOLOGICAL INTEGRATION OF AFFECTIVE, COGNITIVE,
PSYCHOMOTOR ASPECTS OF THE PROCESS OF LEARNING
ENGLISH: THE METHOD OF SUGGESTOPEDIA**

Abstract: standard methods of teaching English can no longer fully utilise all the cognitive spheres of modern students, because the recipients of the pedagogical process have now significantly evolved in their vision of the world enclosed in a continuum of rapid scientific and technological progress. This requires the need to introduce into the educational process methods based on psycholinguistic techniques of influencing the mental process of students. Suggestology is the science of mental emancipation and cognitive stimulation of the individual both under the guidance and alone, which is the basis of the pedagogical method of teaching English – suggestopedia, recognised by UNESCO as an effective method available within the educational process at any stage.

The paper examines the relationship between suggestopedia and affective, cognitive, psychomotor aspects of the pedagogical process of teaching English; defines the constructs of the multimodal core of the suggestopedic approach through the prism of polydisciplinarity; reveals the basic neurophysiological and psychological concepts that determine the effectiveness of the method. The discussion issues accompanying the practice of using this method in teaching English are analysed and the key scientific questions concerning the rationality and scientific justification of the effectiveness of the introduction of suggestion therapy in the educational process are solved. The necessity of establishing a number of technical and organisational factors for the inclusion of this methodology in the educational process, as well as the coordination of the topic of suggestive classes with the main curriculum is substantiated.

Keywords: suggestopedia, psycholinguistic methods, pedagogical process, peripheral learning, multimodal approach, neurophysiology of cognitive activity, English language teaching, psychological barrier

*Шкитронов М.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Войтенко О.В., кандидат технических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России*

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ)

Аннотация: общепрофессиональные компетенции руководства, как концептообразующего звена в системе работы пожарной безопасности, должны включать в себя перечень лидерских и деловых качеств, ориентированных на решение рабочих задач и управление персоналом. Ключевые черты, которые потенциальным руководителям противопожарной безопасности рекомендуется постоянно совершенствовать, касаются таких областей, как коммуникация и навыки оказания влияния, а также сферы инициирования обеспечения и установки систем по борьбе и профилактике пожаров и задымлений с учетом современных инновационных систем.

При этом руководитель должен быть способен выстраивать конструктивные взаимоотношения с сотрудниками, что имеет большое значение при работе в сфере реализации противопожарных мер, а также обладать определенным спектром личных черт, способствующих профессиональному становлению и эффективизации труда специалистов пожарной безопасности. Общепрофессиональные компетенции руководителя также оказывают непосредственное воздействие на функционирование коллектива, в частности, и организации, в целом. Объективно, данный перечень должен включать, в том числе, такие качества, как стратегическое мышление, долгосрочное и краткосрочное планирование, способность своевременно выявлять и решать проблемы, возникающие в процессе трудовой деятельности; анализировать пожарные риски, иметь аналитический склад ума, а также общекультурные компетенции.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, специалист по противопожарной защите, специалист пожарной безопасности, пожарная безопасность, противопожарная защита, МЧС России, руководство, компетенции руководителя, ОПК

Основной целью руководителей специалистов пожарной безопасности является управление и надзор за другими сотрудниками в сфере пожаротушения и аварийно-спасательных служб. В том числе, сотрудники администрации могут отвечать за подготовку бюджета, определение организационной политики, а также планирование и реализацию программ пожарной службы и служб скорой помощи, и т.д. [10].

Согласно исследованиям N.M. Moghaddam, S. Jame, S. Rafiei, A. Sarem, A. Ghamchili, M. Shafii (2019), общепрофессиональные компетенции руководителей следует классифицировать по четырем основным управленческим задачам: (1) планирование, (2) организация, (3) руководство и (4) контроль. Исходя из результатов исследования ученых, наивысший приоритет отдается стратегическому мышлению, а наименьший – принятию решений на основе фактических данных [1, р. 30-31], что обусловлено, прежде всего, превалярованием спасения жизней и здоровья людей в (потенциальной) динамично меняющейся чрезвычайной ситуации.

Управление – это набор процессов, которые поддерживают функционирование организации и включают планирование, составление бюджета, подбор персонала, утверждение вакантных мест, изменение производственных и иных профессионально значимых задач, решение рабочих проблем и т.д.

С другой стороны, лидерство ориентировано на то, чтобы организовать коллектив согласно целевым установкам организации. При этом компетенции потенциальных руководителей проявляются в их заинтересованности, коммуникации, мотивационных установках и вдохновении [2, р. 229-230]. Хотя лидерство и управление – это разные дефиниции, существует определенное совпадение между навыками, которыми должны обладать данные сотрудники.

Концепция лидерских и управленческих компетенций определяет знания, навыки и качества, релевантные для руководства, способствующие тому, чтобы стать экспертом в своей профессиональной области. Данный факт относится к компетенциям, необходимым для эффективной работы и функционирования в обществе, а также для повышения и совершенствования необходимых знаний, навыков, ценностей, мотиваций, отношений и связанных с ними уровней способностей [2, р. 229-230].

При этом на формирование общепрофессиональных управленческих компетенций способны оказывать прямое влияние некоторые из фоновых факторов, например, семейное положение, родной язык и образование, а также самовосприятие, которые способны стать преобладающими «статистически значимыми» компонентами.

Работа специалистом противопожарной безопасности является важной частью повседневной практики обеспечения социальной безопасности. Она проводится в часто меняющихся обстоятельствах, формирующих управленческий потенциал и существенно влияющих на восприятие основной миссии сотрудников, принимающих противопожарные меры, осуществляющих руководство и управление, что в целом оказывает воздействие на становление соответствующих компетенций административных единиц [2, р. 231-232].

Исходя из исследований Л.А. Маюрниковой и И.А. Килиной (2019) [3, с. 58], когнитивные общепрофессиональные компетенции потенциальных руководителей специалистов пожарной безопасности должны включать в себя следующие навыки и умения:

1) выявление проблем и поиск их решений, организация контроля за противопожарным оборудованием и автоматическими системами пожарной защиты;

2) анализ, оценка пожарных рисков и своевременное (периодически оперативное) принятие релевантных решений;

3) аналитическое мышление, которое является фундаментообразующим звеном всех видов данного рода деятельности и способствует «глубокому и всестороннему осмыслению исходной информации (данных) на основе системного анализа, выделению главного, разработке и формулированию обоснованных предложений / замыслов и решений по выполнению стоящих задач» [4, с. 23];

4) долгосрочное и краткосрочное планирование; сбор и использование данных о реагировании, показателях эффективности, данных организации для поддержки и реализации решений; прогнозирование пожарной опасности, в том числе, сценарное планирование [5, с. 225]; проведение комплексного стратегического планирования организации, связанного с потребностями и целями обслуживаемого объекта и т.д.;

5) конструктивные убеждения и влияние на сотрудников и смежные организации;

6) администрирование политики, практики и процессов отбора, продвижения, адаптации и назначения лиц, ответственных за обеспечение пожарной безопасности монофункциональных и полифункциональных объектов, в том числе, за «исправность и сохранность пожаротушения и автоматических систем пожарной защиты» [6, с. 112]; обеспечение руководства организацией; релевантное делегирование ответственности и полномочий [10];

7) правовые компетенции: защита решений, действий и/или ошибок пожарной службы перед законными органами, избранными должностными лицами, заинтересованными лицами из числа граждан, членами профсоюзов или ассоциаций и т.д.

8) инновационно-ориентированные компетенции: наличие практических знаний в области информационных систем управления и технологий; управление процессами повышения эффективности организации за счет совершенствования процессов и инициатив по внедрению передовых практик [10];

9) коммуникативные компетенции: эффективное общение и ведение переговоров с должностными лицами, административными органами, гражданами, трудовыми группами или ассоциациями, смежными и взаимокоррелятивными организациями (такими, как скорая помощь, Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий – МЧС России и т.д.);

10) общекультурные компетенции.

Канадская ассоциация начальников пожарной безопасности дифференцируют следующие актуальные общепрофессиональные компетенции:

1) персональное и организационное лидерство;

2) HR- и трудовые отношения, ориентированные на командное взаимодействие сотрудников;

3) управление отношениями с заинтересованными сторонами и смежными организациями; рассмотрение, утверждение или подготовка технических документов и спецификаций, политики организации, стандартных операционных процедур и других официальных внутренних сообщений; подготовка и представление предложений и различных крупных инициатив с заинтересованными сторонами, включая граждан, должностных лиц, мэрии города, сотрудников пожарной службы и пр. [10];

4) деловая хватка, включающая в себя «нестандартность и практичность мышления, инициативность, мобильность, решительность и т.д.» [8, с. 126-127], способствующая принятию эффективных решений, отвечающих экономическим и отраслевым стандартам, а также удовлетворяющих нуждам организации;

5) финансовая компетенция, включающая, в том числе, финансовое обеспечение мер пожарной безопасности [9], подготовку и управление финансовыми отчетами и многолетними бюджетами, отслеживание доходов и расходов, оценку финансовых показателей и тенденций и принятие операционных решений на основе экономических возможностей [10];

6) компетенции по предотвращению пожаров, в том числе, владение:

- (а) практическими знаниями о современных проблемах пожарной службы, включая подходы к противопожарной защите и оказанию экстренной помощи;
- (б) методами предотвращения пожаров, обеспечения безопасности людей и управления рисками, а также отношениями между персоналом и смежными организациями [10];
- 7) пожарно-технические навыки.

Выводы

Будущим руководителям исследуемой сферы деятельности целесообразно формировать и, в последующем, усиливать свои общепрофессиональные компетенции посредством научных исследований по обозначенной проблематике, а также расширять знания в рамках юридических вопросов, финансового планирования и качества предоставляемых услуг, в том числе, отслеживать международные тенденции реализации противопожарных мер.

Литература

1. Moghaddam N.M., Jame S.Z., Rafiei S., Sarem A.A., Ghamchili A., Shafii M. Managerial competencies of head nurses: a model and assessment tool // British journal of nursing. 2019. № 28 (1). P. 30 – 37.
2. Kantanen K., Kaunonen M., Helminen M., Suominen T. Leadership and Management Competencies of Head Nurses and Directors of nursing in Finnish Social and Health Care. 2017. № 22 (3). P. 228 – 244. DOI: 10.1177/1744987117702692
3. Маюрникова Л.А., Килина И.А. Когнитивные модели компетенций руководителя в сфере принятия управленческих решений. С. 53 – 60.
4. Подгорных Ю.Д., Кулькова Н.Е. Развиваем аналитическое мышление: обучение аналитической деятельности // Вестник военного образования. 2020. № 2 (23). С. 22 – 25.
5. Попов В.А. Принципы стратегического управления в современной России // Вопросы совершенствования системы государственного управления в современной России: международный сборник научных статей / ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Институт государственной службы и управления, Кафедра государственной службы и кадровой политики; под общей редакцией Л.В. Фотиной. Москва: МАКС Пресс, 2019. 351 с.
6. Профессиональное обучение граждан, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительную систему РФ: учебное пособие: в 2 т. / Федеральная служба исполнения наказаний, Вологодский институт права и экономики; под общей редакцией И.А. Янчука. 2-е изд., испр. и доп. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2021. Т. 2. 227 с.
7. Executive Chief Fire Officer Handbook. Canadian Association of Fire Chiefs. Version 3: February 2018. 87 p.
8. Посохова А.В. Деловая хватка как характеристика конкурентоспособности предпринимателей // Власть. 2016. № 6. Т. 24. С. 126 – 130.
9. Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «О пожарной безопасности». Статья Финансовое и материально-техническое обеспечение служб пожарной безопасности.
10. Kauser F. (2015) 14 Competencies for Your Climb on the Fire Service Career Ladder. Firehouse. URL: <https://www.firehouse.com/careers-education/article/12053897/competence-for-fire-service-fire-officer-career-goals>. Date: 17.07.2022

References

1. Moghaddam N.M., Jame S.Z., Rafiei S., Sarem A.A., Ghamchili A., Shafii M. Managerial competencies of head nurses: a model and assessment tool. British journal of nursing. 2019. № 28 (1). P. 30 – 37.
2. Kantanen K., Kaunonen M., Helminen M., Suominen T. Leadership and Management Competencies of Head Nurses and Directors of nursing in Finnish Social and Health Care. 2017. № 22 (3). P. 228 – 244. DOI: 10.1177/1744987117702692
3. Majurnikova L.A., Kilina I.A. Kognitivnye modeli kompetencij rukovoditelja v sfere prinjatija upravlencheskikh reshenij. S. 53 – 60.
4. Podgornyh Ju.D., Kul'kova N.E. Razvivaem analiticheskoe myshlenie: obuchenie analiticheskoy dejatel'nosti. Vestnik voennogo obrazovanija. 2020. № 2 (23). S. 22 – 25.
5. Popov V.A. Principy strategicheskogo upravlenija v sovremennoj Rossii. Voprosy sovershenstvovanija sistemy gosudarstvennogo upravlenija v sovremennoj Rossii: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. FGBO UVO «Rossijskaja akademija narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente RF», Institut gosudarstvennoj sluzhby i upravlenija, Kafedra gosudarstvennoj sluzhby i kadrovoj politiki; pod obshhej redakciej L.V. Fotinoj. Moskva: MAKS Press, 2019. 351 s.

6. Professional'noe obuchenie grazhdan, v pervye prinjatyh na sluzhbu v ugovolno-ispolnitel'nuju sistemu RF: uchebnoe posobie: v 2 t. Federal'naja sluzhba ispolnenija nakazanij, Vologodskij in-stitut prava i jekonomiki; pod obshhej redakciej I.A. Janchuka. 2-e izd., ispr. i dop. Vologda: VIPJe FSIN Rossii, 2021. T. 2. 227 s.

7. Executive Chief Fire Officer Handbook. Canadian Association of Fire Chiefs. Version 3: February 2018. 87 r.

8. Posohova A.V. Delovaja hvatka kak harakteristika konkurentosposobnosti predprinimatelej. Vlast'. 2016. № 6. T. 24. S. 126 – 130.

9. Federal'nyj zakon ot 21.12.1994 № 69-FZ (red. ot 16.04.2022) «O pozharnoj bezopasnosti». Stat'ja Finansovoe i material'no-tehnicheskoe obespechenie sluzhb pozharnoj bezopasnosti.

10. Kauser F. (2015) 14 Competencies for Your Climb on the Fire Service Career Ladder. Firehouse. URL: <https://www.firehouse.com/careers-education/article/12053897/competence-for-fire-service-fire-officer-career-goals>. Date: 17.07.2022

*Shkitronov M.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Voitenok O.V., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia*

GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A POTENTIAL MANAGER (USING THE EXAMPLE OF FIRE SAFETY SPECIALISTS)

Abstract: the general professional competencies of the management, as a conceptual link in the fire safety system, should include a list of leadership and business qualities focused on solving work tasks and personnel management. The key features that potential fire safety managers are encouraged to constantly improve relate to areas such as communication and influence skills, as well as the areas of initiating the provision and installation of fire and smoke control and prevention systems, taking into account modern innovative systems.

At the same time, the manager should be able to build constructive relationships with employees, which is of great importance when working in the field of fire protection measures, as well as have a certain range of personal traits that contribute to the professional development and efficiency of the work of fire safety specialists. The general professional competencies of the manager also have a direct impact on the functioning of the team, in particular, and the organization as a whole. Objectively, this list should include, among other things, such qualities as strategic thinking, long-term and short-term planning, the ability to identify and solve problems arising in the course of work in a timely manner; analyze fire risks, have an analytical mindset, as well as general cultural competencies.

Keywords: general professional competencies, fire protection specialist, fire safety specialist, fire safety, fire protection, EMERCOM of Russia, management, competence of the head, GPC

*Эпштейн О.В., кандидат филологических наук, доцент,
Оренбургский государственный педагогический университет*

АКТУАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)» В РАМКАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье обуславливается необходимость актуализации рабочих программ дисциплин, в частности по рассматриваемому автором направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в рамках цифровизации образовательного процесса. В статье рассматриваются обновления рабочей программы определенной дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)», выбранной автором ввиду высокой актуальности сферы деловой коммуникации в современном высокотехнологичном бизнес-обществе. Целью данной работы является доказать эффективность интеграции не только знаний о цифровых инструментах в процесс обучения, но и приобретения устойчивых навыков работы с ними, а также важность такой интериоризации «цифры» в обучении с точки зрения перспектив востребованности специалиста на рынке труда. Научная новизна и практическая ценность исследования заключается в адаптации цифровых ресурсов к программам ФГОС 3++ и ФГОС 4, а также во включении ограниченного количества цифровых инструментов с целью более углубленного совершенствования цифровых компетенций обучающихся. Представленную в статье рабочую программу можно воспринимать как образец цифровой актуализации подобных учебно-методических материалов, предлагаемый автором в детальном рассмотрении каждого раздела рабочей программы, начиная с изменений в индикаторах компетенций, заканчивая цифровыми нововведениями в оценочные средства промежуточного контроля.

Ключевые слова: актуализация рабочей программы дисциплины, цифровизация образования, деловая коммуникация, цифровые инструменты, дистанционное обучение, иноязычная коммуникативная компетенция

Любая историческая эпоха имеет свой портрет «образованного человека», члена общества, который отвечал бы социальному запросу своего времени. Если в начале века первенство среди социальных процессов отдавалось глобализации, то сейчас общество характеризуется двумя преобладающими тенденциями: информатизация и цифровизация. Будучи неотъемлемыми компонентами развития современного общества, эти тенденции не могут не предъявлять новых требований и к системе образования. Следовательно, федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает создание нового портрета «образованного человека» – активного участника межкультурной коммуникации, владеющего хотя бы одним иностранным языком и информационно-телекоммуникационными технологиями.

Последние события с распространением коронавирусной инфекции показали насколько затруднительно оказалось для образовательных учреждений перейти в режим дистанционного обучения. Стало очевидно, что громкие заявления о легкости перехода в дистанционный формат образования осуществить на практике не так просто. Помимо материально-технических проблем с обеспечением компьютерами, выходом в Интернет, достаточным объемом мощности образовательных Интернет-платформ и площадок, с которыми столкнулись школы и вузы в стране, и которые были достаточно быстро и повсеместно ликвидированы, стало ясно, что более насущной и к сожалению, не так легко решаемой проблемой является отсутствие практических навыков и опыта у членов педагогического сообщества в реализации дистанционного формата обучения. Последняя проблема влечет за собой еще одну – недостаточную проработанность или вовсе отсутствие учебно-методических материалов для дистанционного преподавания дисциплин или для их преподавания в интегрированном предметно-цифровом формате. Очевидным решением является разработка рабочих программ, фондов оценочных средств и учебно-методических комплексов дисциплин, в которых будут учтены современные реалии любой профессиональной области будущих специалистов, а именно знания, умения и навыки (ЗУВ) не только в рамках изучаемых по своему направлению подготовки дисциплин, но и таковые в области непрерывного процесса цифровизации. На выходе из высшего учебного заведения дипломированный специалист должен свободно ориентироваться в цифровой среде, уметь подбирать и использовать в работе необходимые цифровые инструменты, а также соблюдать требования цифровой безопасности, и всё это без потери качества трудового продукта. Эти требования к будущему выпускнику должны быть учтены при составлении всех учебно-методических материалов, что были упомянуты выше.

Итак, цель данной работы заключается в разработке измененной, или актуализированной рабочей программы по дисциплине «Деловой иностранный язык (английский)» для студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в рамках цифровизации образования. Задачами исследования являются: – обозначить научно-педагогические основы исследования; – дока-

зять важность выбора дисциплины «Деловой иностранный язык» для обучения квалифицированных трудовых ресурсов; – представить апробированные в образовательном процессе результаты актуализации рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)».

Методология исследования включает методы комплексного анализа, синтеза и описания.

Список последних исследований, публикаций и трудов, посвященных методологическим вопросам внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, довольно обширен, он представлен такими исследователями как Баржанов А.Б., Горелик О.М., Григорова К., Малышева Е.Ю., Зимица М.В., Люляева Н.А., Иванов А.А., Итинсон К. С., Кислица Н.А., Ковалева А.Л., Подвойский Г. Л., Полат Е.С., Пономарев А.О., Понюкова С.В., Роберт И.В., Самчик Н. Н., Тимохина Т.В., Троицкая Е.А., Артюшина Л.А., Филиппова О.А., Долгополова Л.Ю. и т.д.

Практическая значимость исследования заключается в актуализации рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)» для формирования, развития и совершенствования цифровых компетенций обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В результате актуализации рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)» были скорректированы индикаторы компетенций дисциплины (УК-4, ПК-1), ЗУВ дисциплины, в разделы содержания дисциплины внесены темы для изучения цифровых ресурсов и тенденций цифровизации в обществе, разработаны тесты и практические задания для текущего контроля успеваемости обучающихся, в которых проверяются не только знания, но и навыки использования ИКТ, подготовлен комплект заданий для самостоятельной работы студентов, разработаны образцы индивидуально-практических заданий для проведения промежуточной аттестации (зачета).

Одной из актуальных тенденций в отечественной педагогике является повышение личной эффективности субъекта обучения, которая рассматривается как совокупность параметров, позволяющих достичь определенного уровня коммуникативной компетентности. Иными словами, общение может быть признано эффективным только, когда его взаимодействующие стороны проявляют должную коммуникативную компетентность в каждой отдельно взятой ситуации. В широком понимании компетентность в общении предполагает систему внутренних ресурсов личности, необходимых для построения и поддержания адекватной коммуникации в определённой ситуации личностного взаимодействия. В более узком понимании коммуникативная компетентность – это система коммуникативных навыков и умений в рамках определенного социального института, или функциональная языковая информационно-техническая грамотность человека [2]. Такой подход к пониманию коммуникативной компетентности личности вписывается в систему требований современного образования к образованной личности и предполагает развитие в ней межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции и цифровой компетенции.

Очевидно, что проблема цифровизации образования и методов обучения является чрезвычайно актуальной. Система образования как важнейший социальный поставщик трудовых ресурсов на современный рынок труда обязана способствовать личностному самосовершенствованию будущих специалистов с целью повышения качества их жизни с тем, чтобы на выходе из образовательного учреждения обществу предстал не только полноправный, но и компетентный профессионал, легко адаптирующийся к постоянно меняющимся условиям трудового процесса и адекватно реагирующий на запросы современного общества. Всё это предполагает большую долю внимания изучению иноязычного делового общения с учетом современных цифровых технологий.

Роль курсов делового иностранного языка в системе высшего образования заключается не столько в том, чтобы вооружить студента лингвистическими знаниями и навыками в узкоспециализированной сфере бизнеса, сколько в том, чтобы подготовить учащегося к выходу в большой деловой мир, где межкультурная коммуникативная компетенция является обязательным условием успеха. Понимание этого должно изменить подход разработчиков рабочих программ, учебно-методических комплексов или преподавателей курсов делового общения на иностранном языке к эффективной реализации всех этих средств в области профессионального образования.

С учетом вышеизложенных тенденций и требований на кафедре английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета были актуализированы рабочие программы по предмету «Деловой иностранный язык (английский)» для студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в соответствии с ФГОС 3++ и ФГОС 4. Содержательное наполнение рабочих программ было составлено идентичным, тем не менее, в зависимости от поколения ФГОС варьированию подлежали количество часов и ЗЕТ, 3 ЗЕТ и 108 часов для ФГОС 3++ и 2 ЗЕТ и 72 часа для ФГОС 4. Изменялись также формы обучения, виды и сложность заданий фондов оценочных средств, исходя из сочетания профилей (Иностранный язык и Иностранный язык, Исто-

рия и Иностранный язык, Информатика и Иностранный язык, Дополнительное образование детей и взрослых и Иностранный язык) и языкового уровня подготовки студентов.

В рамках обеих ФГОС дисциплина «Деловой иностранный язык (английский)» формирует две компетенции. Одна из них, УК-4, относится к универсальным компетенциям выпускника и звучит одинаково в обеих версиях федерального стандарта как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [3]. Тем не менее, индикаторы достижения компетенции в ФГОС 3++ были актуализированы с учетом внедрения в процесс обучения цифровых технологий: УК-4.1. Использует различные формы, виды устной и письменной коммуникации на русском, родном и иностранном(ых) языке(ах) *в том числе с использованием цифровых средств*; УК-4.4. Использует языковые средства *и цифровые инструменты* для достижения профессиональных целей на русском, родном и иностранном(ых) языке(ах). Учитывая опыт актуализации индикаторов компетенции УК-4 для ФГОС 3++, цифровой компонент образования был учтен при формулировке индикаторов компетенции УК-4 в ФГОС 4 изначально, был создан отдельный индикатор УК-4.3 с формулировкой *«осуществляет коммуникацию в цифровой среде для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия»*.

В один из индикаторов достижения профессиональной компетенции ПК-1 «способность осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач» так же был внедрен цифровой компонент: ПК-1.3 разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные.

В актуализированную версию рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)» были внесены результаты освоения дисциплины, способствующие формированию эффективного продукта обучения в интегрированной информационно-лингвистической среде:

Знать: - *цифровые инструменты, сервисы и приложения для создания материалов и интерактивных презентаций, совместной проектной работы и организации межличностной деловой коммуникации.*

Уметь: - *осуществлять поиск информации и данных, воспринимать, анализировать, воспроизводить и транслировать информацию в условиях межличностной коммуникации с использованием цифровых инструментов.*

Владеть: - *навыками уверенного пользователя приложений, инструментов и сервисов для организации межличностной деловой коммуникации онлайн.*

Переходя к содержательному наполнению предмета, необходимо подчеркнуть важную роль данной дисциплины в том числе и для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Деловая коммуникация как предмет исследования давно привлекает внимание совокупности областей: экономики, лингвистики, педагогики, методики преподавания и пр. Термин «деловой дискурс» является довольно широким понятием. Это видовое понятие для «институционального дискурса», традиционно понимаемого как общение в рамках статусно-ролевых отношений, и родовое понятие для термина «бизнес-дискурс». Таким образом, деловой дискурс – это многомерная система отражения профессиональной картины мира, манифестируемой через концепты деловой культуры, нормы, ситуации, фреймы и стратегии институционального межличностного поведения. Нередко в понятие делового дискурса включают целенаправленную статусно-ролевую деятельность людей, общей характерной чертой которой являются деловые отношения, такие как производство и финансирование товаров, коммерция, страхование, продажа услуг и т.д. [4, с. 50]. С точки зрения лингвистики деловой дискурс рассматривается как профессиональная деловая интеракция или комплекс лингвокогнитивных моделей, стратегий и образцов речевого проведения участников делового сообщества. При обучении дисциплине Деловой иностранный язык (английский) совокупное понимание вышеизложенного должно найти своё обязательное отражение в разделе рабочей программы «Содержание дисциплины» и при составлении заданий текущего и промежуточного контроля фонда оценочных средств. Более того, процесс цифровизации должен внедряться в программу не только на уровне приобретения цифровых навыков обучающимися, что находит свое отражение в формулировке индикаторов компетенций, ЗУВ и перечня средств оценивания результатов обучения, но также влиять и на выбор тем в содержании дисциплины. Так, для примера, в рабочую программу дисциплины «Деловой иностранный язык (английский)» были включены следующие разделы:

Раздел 1. Виды делового общения. Простое общение и светская беседа. Беседа с иностранным гостем, языковые и культурные различия. Разговор по телефону. Вебинары и видеоконференции (в режимах онлайн и оффлайн). Деловая переписка. Структура и типы деловых писем (письмо-напоминание; рекомендательное, рекламационное письмо; письмо-отказ; письмо-запрос; памятная записка).

Раздел 2. Деловое общение 21 века. Современные технологии, деловой и цифровой этикет. Деловое общение посредством современных технологий. Использование Интернета. Электронная почта. Деловая презентация. Особенности и цифровые средства успешного делового общения. Цифровая экономика как новая стадия глобализации. Деловой этикет и формальные клише. Национальные особенности ведения бизнеса.

Раздел 3. Деловое общение при трудоустройстве. Традиционные и современные виды трудоустройства (фриланс, удаленная работа, нетворкинг, краудфандинг и пр.). Технологическая безработица. Устройство на работу. Анкета, сопроводительное и рекомендательное письмо, резюме и CV, интервью. Общение на рабочем месте. Цифровая трансформация рынка труда.

Раздел 4. Маркетинг. Формы собственности. Преимущества и недостатки малого и крупного бизнеса. Маркетинговые стратегии. Технологии исследования рынка. Слияние и поглощение. Лингвистические особенности построения статистических отчетов об изменениях экономических показателей. Омникальный маркетинг в эпоху цифровых технологий.

Как видно из представленного выше содержания разделы дисциплины покрывают не только традиционные темы делового этикета, трудоустройства и маркетинга, наблюдаемые во множестве рабочих программ и УМК по дисциплине Деловой английский, но и цифровой компонент делового общения, как на элементарном уровне средств коммуникации (вебинары, деловая электронная переписка, видеоконференции), так и на уровне содержательного изучения таких понятий как цифровая экономика, цифровая трансформация рынка труда, омникальный маркетинг и т.д.

В качестве форм освоения данной дисциплины предлагаются практические занятия и самостоятельная работа. Практические занятия способствуют применению полученных теоретических знаний при решении практических задач, таких как написания делового письма, составления и перевода текста договора, оформления бизнес-презентации. Практические занятия предполагают следующие учебные технологии: проектная технология, кейс метод, диалоговые технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии, активные методы обучения.

Самостоятельная работа подразумевает подготовку студентов к практическим занятиям на основе предложенного списка литературы, программного обеспечения и интернет-ресурсов. Новым направлением повышения эффективности внедрения ИКТ является интеграция информационно-коммуникационных технологий и технологий обучения. Используемые в ходе обучения, самостоятельной работы технологии и инструменты, включая информационные и цифровые, представлены в рабочей программе следующим набором:

- 1.повторение учебного материала, освещенного в ходе практических занятий;
- 2.подготовка к практическим занятиям (ответы на контрольные вопросы, выполнение практических заданий, составление презентаций (Microsoft Power Point/Prezi), проектная работу в группах (сервис Miro), подготовка к и выполнение тестов и контрольных работ (Moodle));
- 3.поиск информации по рассматриваемым в рамках практических занятий вопросам на основе списка учебной литературы и интернет-ресурсов.

Неотъемлемой частью самостоятельной работы студентов является выработка навыков цифровой грамотности. Ключевой задачей этого вида грамотности так же, как и любого другого вида грамотности, является создание новых знаний. В рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» грамотность также связана с коммуникационным компонентом, который радикально изменился в цифровую эпоху. ИКТ обеспечивают более быструю передачу информации и более убедительную ее презентацию для более широкой аудитории, чем могли предоставить любые прежние средства коммуникации. Таким образом, навыки цифровой грамотности, приобретенные в рамках изучаемой дисциплины, должны позволить обучающимся продемонстрировать умения осуществлять деловую коммуникацию посредством наиболее адекватных и удобных каналов с целью адаптации и предоставления информации в определенном социокультурном контексте [1].

Набор онлайн сервисов и Интернет-платформ в рабочей программе дисциплины намеренно ограничен. За 108 часов, тем более за 72 часа охват большого количества цифровых инструментов не приведет к выработке устойчивых навыков их применения, т.е. к их качественному использованию. Следовательно, выбор был остановлен на пяти инструментах и сервисах для различных видов оценочных средств контроля успеваемости по дисциплине. Рассмотрим их подробнее:

1. **Презентация.** Для оценочного средства «Презентация» предлагается использовать приложение Microsoft Power Point, традиционно встроенное в офисный пакет приложений программного обеспечения для самых распространенных операционных систем компьютера. Вторым инструментом, с которым

предлагается работать будущим специалистам является сервис Prezi, который удобен в рамках данной дисциплины тем, что предлагает готовые шаблоны маркетинговых презентаций.

Так, в рамках изучения трех разделов содержания дисциплины обучающимся предлагается создать презентацию в указанных выше приложениях: *Раздел 2. Новые цифровые технологии в профессиональной коммуникации. Раздел 3. Устройство на работу после получения диплома. Раздел 4. Новый продукт нашей фирмы (презентация продукта, исследование рынка, графическая презентация расчетов прибыли, опросов общественного мнения и пр.)*

2. **Деловая игра.** Данный вид текущего контроля позволяет доступно преподнести принципы менеджмента и процессы принятия решений. Основным преимуществом игр становится активное участие группы, команды игроков. В рамках данной дисциплины деловую игру предлагается проводить на реви́зионном занятии по окончанию тематического раздела в любом из двух режимов: офлайн и онлайн. При выборе онлайн режима задействуется цифровая платформа Zoom. Проверке подлежат как речевые, экстралингвистические, так и цифровые навыки обучающихся. Примерный список тем для деловой игры включает: 1) Переговоры с потенциальным клиентом; 2) Конфликтный клиент; 3) Собеседование при приеме на работу; 4) Производственное совещание.

3. **Публичное выступление/Доклад.** Данный вид текущего контроля предполагает активацию как языковых и коммуникативных навыков, так и цифровых, т.к. этот вид задания проводится на платформе Webinar в режиме вебинара.

Список предлагаемых тем для выступления:

1. Political and administrative structure of English-speaking countries.
2. Digital economy as a new stage of globalization.
3. Omnichannel marketing in the digital age.
4. 4 P-s of Marketing replaced by 5 B-s

4. **Проект.** Проектная деятельность призвана стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и развивать рефлексорное (или критическое) мышление. Групповые проекты в рамках данной дисциплины реализуются на платформе Migo.

Примерные темы для групповых бизнес-проектов: Бизнес-проект языковой школы; бизнес-проект центра детского творчества; бизнес-проект детского туристического клуба; бизнес-проект компьютерных курсов; бизнес-проект курсов по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ.

5. **Тест.** Предлагаемые варианты тестов выгружаются на страницу курса «Деловой иностранный язык (английский)» на платформе Moodle (система дистанционного обучения ОГПУ) по форме задания на множественный выбор. При загрузке, или создании теста на платформе Moodle необходимо помнить о соблюдении всех настроек, таких как наименование теста, описание, синхронизация (т.е. ограничение времени выполнения теста как защита от списывания), оценка или проходной балл, ограничение числа попыток, структурирование теста (т.е. расположение вопросов вместе или одного вопроса на одной вкладке), итоговый отзыв (т.е. обратная связь по тесту от проверяющего). Для облегчения задачи адаптации курса к уровню знаний студентов новые тесты в том числе и реви́зионные тесты по нескольким пройденным разделам дисциплины можно составлять, используя банк вопросов Moodle в личном кабинете преподавателя, в который постепенно выгружаются все созданные преподавателем проверочные задания.

Актуализация рабочей программы невозможна без обновления списка учебной литературы, иными словами без включения в учебно-методическое и информационно-справочное обеспечение дисциплины новых цифровых сервисов и инструментов, онлайн образовательных платформ и сервисов, электронных библиотек и пр.

В заключении необходимо отметить, что цифровизация оказывает влияние на все аспекты общественных и межличностных отношений, создает свою «виртуальную» реальность, в которой эти отношения реализуются

посредством общения и взаимодействия. Следовательно, логичным представляется комбинация цифрового компонента с лингвистическим именно на базе дисциплины, целью которой является обучение деловой коммуникации. Интегрированное информационно-лингвистическое поле дисциплины получается путем актуализации матрицы, или учебно-методического алгоритма под названием рабочая программа дисциплины, что представляет собой довольно сложный, но динамичный процесс, не лишенный потенциала для дальнейшего видоизменения. Корректировке должны подлежать все разделы рабочей программы, начиная с целей осваиваемого предмета и индикаторов компетенций, заканчивая оценочными средствами промежуточного контроля. Отбор цифровых сервисов и инструментов носит рекомендательный характер, и должен

оставаться на усмотрение разработчика курса или ведущего преподавателя, при обязательном сохранении типов таких инструментов: для создания материалов и интерактивных презентаций, для совместной проектной работы и для организации межличностной деловой коммуникации.

Литература

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
2. Паршуков В.Г. Принципы формирования коммуникативной компетентности // Современные исследования социальных проблем, 2010. № 4 (04). С. 145 – 151.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>
4. Ширяева Т.А. К вопросу о статусе дискурса // Вестник ПГЛУ, 2006. С. 49 – 55.

References

1. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: monografija. Pod redakciej Badarcha Dendeva. M.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
2. Parshukov V.G. Principy formirovanija kommunikativnoj kompetentnosti. Sovremennye issledovanija social'nyh problem, 2010. № 4 (04). S. 145 – 151.
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>
4. Shirjaeva T.A. K voprosu o statuse diskursa. Vestnik PGLU, 2006. S. 49 – 55.

*Epshtein O.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University*

UPDATING THE WORK PROGRAM OF THE DISCIPLINE "BUSINESS FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)" WITHIN THE DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract: the article determines the need to update the work programs of the disciplines, in particular in the area of study considered by the author 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), as part of the digitalization of the educational process. The article discusses the updates of the work program of a certain discipline "Business Foreign Language (English)", chosen by the author due to the high relevance of the field of business communication in a modern high-tech business society. The purpose of this work is to prove the effectiveness of integrating not only of knowledge about digital tools into the learning process, but also of acquiring stable skills to work with them, as well as the importance of such interiorization of the "digital component" in training from the point of view of the prospective demand in the labor market. The scientific novelty and practical value of the research lies in the adaptation of digital resources to the FSES 3++ and FSES 4 programs, as well as in the inclusion of a limited number of digital tools in order to improve the digital competencies of students in more depth. The work program presented in the article can be perceived as a sample of digital updating of such educational and methodological materials, proposed by the author in a detailed review of each section of the work program, starting with changes in competency indicators, ending with digital innovations in evaluative means of intermediate control.

Keywords: updating the work program of the discipline, digitalization of education, business communication, digital tools, distance learning, foreign language communicative competence

*Афанасьева О.Ю., доктор педагогических наук, доцент,
Быстрой Е.Б., доктор педагогических наук, профессор,
Федотова М.Г., кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*

ГИБРИДНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: цель статьи заключается в теоретическом и дидактическом обосновании разработки и организации гибридной иноязычной образовательной среды как необходимого условия модернизации иноязычного образования и реализации его многовекторного характера, повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка и развития его языковой личности. На основе использования системного и интегрального подходов в настоящей работе дано определение гибридной иноязычной образовательной среды, представлена ее структура как интегральная сущность, состоящая из четырех секторов (когнитивного, социокультурного, технологического, личностного) и в совокупности обеспечивающая развитие всех сторон вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка, а также проанализирована ее реализация на микро-, мезо- и макроуровнях. Особое внимание уделено технологическому сектору исследуемой среды, определяющему ее специфику в силу бурного развития информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

Подводя итоги, авторы определяют основные направления влияния гибридной иноязычной образовательной среды на иноязычный образовательный процесс (технологическое, методическое, прагматическое, эмоциональное, личностное) и делают вывод о том, что ее организация открывает путь принципиально новым способам решения задач в области подготовки учителей иностранного языка.

Ключевые слова: гибридная иноязычная образовательная среда, будущий учитель иностранного языка, иноязычное образование, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, вторичная языковая личность, технология

Состояние современного социума, обусловленное влиянием факторов различного характера, выдвигает на передний план идею устойчивого динамичного развития, что требует качественных изменений в профессиональной подготовке учителя (в частности, учителя иностранного языка), от которого во многом зависит будущее нашего общества. Ориентация на мобильную, конкурентоспособную личность, готовую к педагогическим инновациям, продуцированию новых идей и активному их внедрению в педагогическую практику, выступает сегодня драйвером модернизации педагогического образования. Как никогда педагогическое сообщество осознает настоятельную потребность в продуктивном, творческом образовании, что связано с созданием новых образовательных сред, которые способствуют:

- становлению социально активной, креативной, ответственной, инновационно ориентированной личности учителя иностранного языка;
- расширению диапазона интеллектуальных возможностей будущих учителей на основе сочетания познавательного, научно-исследовательского, квазипрофессионального и профессионального типов деятельности с предметной специализацией;
- развитию самостоятельной активности студентов в выборе учебно-познавательных стратегий, наиболее эффективных средств решения учебно-профессиональных задач на основе сочетания автономности с различными видами взаимодействия с другими участниками образовательного процесса;
- критическому осмыслению полученного социального опыта и готовности к производству и принятию нового знания с целью развития вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка во всех ее аспектах: познании, общении, деятельности;
- осознанию будущими учителями своих реальных способностей влиять не только на окружающий мир, но и на самого себя благодаря ценностно-смысловому самоопределению, развитому самосознанию, стремлению к самореализации и самосовершенствованию.

В связи с этим идея средового подхода, ориентированная на опосредованное воздействие на индивида, приобретает важное значение в плане создания необходимых и достаточных условий для гармоничного, целостного развития вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка. В этом смысле организация гибридной иноязычной образовательной среды, открывающей путь принципиально иным способам решения профессиональных задач, позволяет перевести образовательный процесс на качественно новую ступень [1, 2].

Понятие «гибридная иноязычная образовательная среда», вошедшее в научный оборот в последнее время, еще не получило однозначной трактовки и не нашло достойного места в терминологическом поле педагогики и лингводидактики, отражающем цели и задачи подготовки учителя иностранного языка. Но уже ясно, что, предоставляя место гибридной образовательной среде, иноязычное образование обеспечивает новое восприятие мира, демонстрируя, насколько каждый обучающийся может использовать его возможности для реализации своих способностей и достижения профессиональных успехов.

Ядром понятия «гибридная иноязычная образовательная среда» выступает понятие «гибридность», которое в общем смысле рассматривается как тесное взаимодействие двух переменных, ориентированных на создание целостности с новым качеством. Применительно к образованию гибридность – это педагогическая инновация, нацеленная на синтез традиционных и инновационных (информационных и цифровых) технологий и форм обучения для достижения синергетического эффекта в реализации образовательных целей [3, 4].

Вызванная к жизни стремительным вхождением в образовательный контекст информационно-коммуникационных и цифровых технологий, гибридная иноязычная образовательная среда характеризуется тем, что она:

- направлена на проектирование и эффективную реализацию образовательных программ профессиональной подготовки учителя иностранного языка за счет расширения номенклатуры разнообразных образовательных практик и комплексного использования как традиционных, так и инновационных средств и технологий обучения иностранному языку;

- обеспечивает сочетание традиционных форм обучения с инновационными технологиями, что повышает продуктивность и качество иноязычного образовательного процесса, удовлетворяя таким путем образовательные запросы и ожидания обучающихся;

- делает максимально доступным иноязычный учебный материал, повышает мотивацию к обучению, поддерживает интерес и желание учиться и открывает возможности для профессионального самосовершенствования;

- создает условия для организации личностного образовательного пространства с целью выработки индивидуальных стратегий обучения, которые позволяют достичь запланированных образовательных результатов, гарантирующих адаптацию к иноязычной профессиональной среде и иноязычному межкультурному общению;

- использует тип обучения, предполагающий наряду с персонификацией образовательного процесса трансформацию функций педагога, который должен уметь взаимодействовать с обучающимися в различных образовательных контекстах (профессиональных, межкультурных) и форматах обучения; развивать свои креативные способности; генерировать новые идеи, воспринимать инновации и активно внедрять их в педагогическую практику; иметь широкий лингвистический и культурный кругозор; владеть технологиями проектной, исследовательской деятельности и методами работы в команде; быть готовым к саморазвитию и самореализации [5, 6].

Именно такой тип среды создает условия для осуществления многовекторности иноязычного образовательного процесса, под которой подразумевается следующее:

- возможность выбора индивидуально-ориентированных обучающих программ на каждом этапе обучения;

- реализация концепции непрерывности образования (образование через всю жизнь);

- вариативность обучения (наполненность программ разнообразными иноязычными социальными и коммуникативными практиками, позволяющими актуализировать потенциал и новые качества вторичной языковой личности студента);

- самопроектированность (автономность в определении базовых приоритетов личностной успешности и самоактуализации как вторичной языковой личности) [7].

Таким образом, гибридная образовательная среда меняет наши представления об образовании в целом в том смысле, что, взаимодействуя через гибридную сеть физической, технологической и индивидуальной составляющих, будущие учителя могут совместно конструировать новые предметные и профессионально-педагогические знания и эффективно участвовать в практике их позиционирования, необходимой для своей самореализации [8].

Гибридная иноязычная образовательная среда в таком понимании выступает как открытая учебная архитектура со специфическими целями, методами, организационными формами и средствами обучения, где соединяются в единое целое иноязычное, коммуникативное, информационно-цифровое, физическое и индивидуальное пространства. Следовательно, обучение в гибридной иноязычной образовательной среде представляет собой новую образовательную систему, которая опирается на функциональную и дидактиче-

скую эффективность как информационно-коммуникационных, так и традиционных технологий, на непосредственную и опосредованную интерактивность, что способствует становлению новой культуры коммуникации в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности обучающихся.

Гибридная образовательная среда (в том числе, иноязычная) как социальная система обеспечивает условия для развертывания культурных механизмов образовательной деятельности с учетом динамично развивающегося общества. Социальный характер такой среды обусловлен тем, что внедрение технологических инноваций изменяет ее традиционную структуру, приводя к появлению микросред проявлений человека, т.е. разнообразных моделей профессиональной деятельности (как, например, дискурсивной, текстовой, коммуникативной и т.д.). Следовательно, с точки зрения социальной системы, гибридная образовательная среда – это динамическая социальная структура, которая является следствием дифференциации социальных систем в информационном обществе.

С точки зрения управления, гибридная образовательная среда – это процесс и результат проектирования средств достижения образовательных целей субъектами образования. Иными словами, это среда, нацеленная на системную поддержку непосредственного/опосредованного взаимодействия участников образовательного процесса, их педагогического сопровождения и на построение и эффективное осуществление образовательных практик.

Особенности рассмотрения гибридной образовательной среды как системного феномена состоят в том, что она:

- определяется субъектами образовательного процесса и изменениями в культурных механизмах профессиональной образовательной деятельности;
- равноправна с субъектами образовательного процесса в реальной и виртуальной действительности;
- представляет собой непрерывное, непосредственное/опосредованное взаимодействие, выражающееся в проектировании субъектами самой среды и в построении образовательных практик;
- обладает подвижными границами, которые не ограничиваются предметной сферой, а зависят от способности субъектов образовательного процесса выстраивать коммуникативные связи и отношения, направленные на саморазвитие и самореализацию.

Таким образом, опираясь на всю палитру мнений, касающихся сущности интересующего нас явления, мы рассматриваем гибридную иноязычную образовательную среду как педагогическую систему нового уровня; как комплекс условий и возможностей для обеспечения информационного ресурса иноязычного образования, для информационно-коммуникационного и педагогического сопровождения как группового иноязычного образовательного процесса, так и индивидуального сопровождения обучающегося с целью развития всех аспектов его языковой личности, а также цифровой культуры его мышления [9].

Следуя логике интегральной теории К. Уилбера [10], мы видим гибридную иноязычную образовательную среду как структуру, рассредоточенную по четырем секторам, функционирование которых запускается за счет активизации механизма взаимодействия в процессе коммуникации. Эти секторы – когнитивный, социокультурный, технологический, личностный – в совокупности обеспечивают развитие всех сторон вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка [11].

Знания определенной предметной области (в нашем случае это лингвистические и фоновые знания, умения и навыки) составляют содержание когнитивного сектора гибридной иноязычной образовательной среды. С помощью этих языковых (и внеязыковых) средств выстраивается сфера языкового сознания, отражающего действительность и осуществляющего отбор иноязычных средств коммуникации, которые обеспечивают функционирование будущего учителя в этой среде.

В рамках социокультурного сектора гибридной иноязычной образовательной среды происходит иноязычная коммуникация в различных форматах дискурсивной практики, а также осознание, интерпретация и оценка культурно-специфических смыслов, детерминированных культурными ценностями и доминантами страны изучаемого языка и родной страны. Эти процессы обуславливают успех или неуспех межкультурной коммуникации, осуществляемой вторичной языковой личностью будущего учителя иностранного языка, которая должна быть готовой, не утрачивая собственной идентичности, выходить за пределы своей культуры и выступать в качестве медиатора культур.

Технологический сектор гибридной иноязычной образовательной среды отвечает за технологическое оснащение образовательного процесса, причем в настоящее время происходит бурное развитие его информационно-коммуникационной части, которая характеризуется следующими признаками:

- смещением центра образовательных взаимодействий от педагога к обучающемуся, становящемуся центром, вокруг которого его собственными информационно-коммуникационными действиями разворачивается иноязычный образовательный процесс;

- функционированием в качестве нового объекта профессиональной деятельности педагога, который через специально создаваемую и управляемую информационно-коммуникационную часть гибридной иноязычной образовательной среды должен уметь не только корректировать обучение, но и оказывать воспитывающее и развивающее влияние на обучающегося как будущего профессионала и участника иноязычного коммуникативного процесса;

- соответствием интересам и образовательным запросам студентов, которые, применяя цифровое мышление и новые модели коммуникативного поведения, формирует свои представления о современной образовательной среде;

- новыми целями и задачами образовательной и профессиональной практики, которые заключаются в формировании цифровых компетенций, в результате чего учитель иностранного языка должен выполнять профессиональные функции не только в традиционных условиях иноязычного образования, но и через информационные и цифровые инструменты гибридной среды, организуя тем самым полноценную иноязычную коммуникацию.

Функция личностного сектора гибридной иноязычной образовательной среды состоит в оказании поддержки обучающимся в создании личностной образовательной среды, где имеют место процессы рефлексии и саморефлексии, направленные на осмысление оценочного отношения к вновь приобретенным лингвистическим и культурным знаниям, социокультурному и коммуникативному опыту, а также происходит процесс развития умений критического мышления, которое составляет основу осознанного самосовершенствования личности.

Как новый тип самоорганизующейся образовательной системы гибридная иноязычная образовательная среда реализуется на макро-, мезо- и микроуровнях.

На макроуровне мы выделяем четыре вида гибридной иноязычной образовательной среды, каждый из которых коррелирует с одним из аспектов вторичной языковой личности будущего учителя иностранного языка (языковым, билингвальным, поликультурным, коммуникативным), акцентируемым в зависимости от доминирования той или иной цели обучения иностранному языку. При этом каждый вид гибридной иноязычной образовательной среды представлен циклично организованной последовательностью компонентов (ресурсного, коммуникативного, технологического, индивидуального), которые в общем виде соответствуют четырем секторам гибридной образовательной среды, выделенным в соответствии с моделью К. Уилбера.

На мезоуровне в соответствии с аспектами вторичной языковой личности выделяются так называемые иноязычные образовательные микросреды, например, дискурсивная, коммуникативная, текстовая и т.д., соответствующие развиваемым в ходе иноязычного образовательного процесса профессиональным компетенциям будущего учителя иностранного языка. Взаимодействуя между собой, эти микросреды сохраняют и поддерживают функционирование гибридной иноязычной образовательной среды и каждого из ее видов, тем самым обеспечивая ее целостность.

На микроуровне гибридная иноязычная образовательная среда представляет собой единство информационно-цифровой и традиционно-педагогической технологических составляющих каждой микросреды. При этом в результате синергетического взаимодействия этих составляющих образуется некая целостность с новым качеством, которая изменяет характер и условия иноязычного образовательного.

Таким образом, иноязычная образовательная среда, приобретая новые качества и статус гибридной среды, демонстрирует обновленный потенциал, который:

а) способствует формированию действий по генерированию данных, необходимых для мониторинга индивидуальных и социальных процессов иноязычного обучения;

б) обеспечивает условия для расширения интеллектуального потенциала будущего учителя иностранного языка, оптимизации распределения времени и средств обучения, повышения эффективности обучения за счет интеграции средовых компонентов с целью достижения синергетического эффекта, оказывающего положительное влияние на результаты обучения;

в) предполагает развитие автономности студентов, повышение их мотивации к будущей профессионально-педагогической деятельности и иноязычной коммуникации, адаптацию к гибкому режиму работы;

г) помогает расширять номенклатуру средств диагностики и контроля, осуществлять мониторинг учебно-познавательной, коммуникативной, исследовательской и квазипрофессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка с целью получения данных о ее результатах, тем самым создавая информационную карту достижений студентов;

д) позволяют реализовать одно из современных требований государственных образовательных стандартов высшего образования, а именно – развитие способности будущего учителя работать в команде, что

придает образовательному процессу ярко выраженный социальный и прозрачный характер, объединяя индивидуальное и коллективное обучение и создавая единое физическое и цифровое пространство;

е) изменяет функции преподавателя иностранного языка в условиях гибридной иноязычной образовательной среды, которые теперь состоят в организации, стимулировании и сопровождении иноязычного образовательного процесса и интеграции в него всех обучающихся. При этом обучающийся сам ставит и решает задачи своего развития через созданную педагогом гибридную среду, видоизменяя и адаптируя ее под достижение планируемых профессиональных результатов и целей.

Подводя итог исследованию гибридной иноязычной образовательной среды, можно выделить следующие направления ее влияния на образовательный процесс:

1) эмоциональное (как комплекс иноязычных вербальных и невербальных элементов, необходимых для передачи чувств и эмоций субъектов среды);

2) прагматическое (как организация обратной связи и определенного уровня интерактивности участников образовательного процесса посредством многообразия иноязычных средств выражения личностных приоритетов и ценностей в обучении);

3) технологическое (как совокупность инновационных педагогических и цифровых технологий в иноязычном образовательном процессе, где активное взаимодействие его участников обеспечивает управление гибридной образовательной средой);

4) методическое (как поле для реализации готовности преподавателя к применению цифровых и педагогических технологий для обеспечения связей с другими преподавателями и обучающимися в новых формах коммуникации);

5) личностное (как индивидуальное пространство, где каждый из участников образовательного процесса способен выстраивать и реализовывать собственные познавательные траектории и осуществлять структурирование собственной индивидуальной образовательной среды).

Литература

1. Менг Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 52. С. 70 – 83.

2. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.

3. Goodyear P. Design and co-configuration for hybrid learning: Theorizing the practices of learning space design // British Journal of Educational Technology. 2020. № 51 (4). P. 1045 – 1060.

4. Cohen A., Mor Y., Norgard R.T. Hybrid learning spaces – Design data didactics // British Journal of Educational Technology. 2020. № 51 (46). P. 1 – 6.

5. Войтович И.К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе // Педагогика высшей школы. 2013. № 1. С. 76 – 79.

6. Волобуева Т.Б. Моделирование непрерывного гибридного обучения педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-neprepryvnogo-gibridnogo-obucheniya-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 22.03.2022)

7. Афанасьева О. Ю., Смирнова, М.В., Федотова М.Г., Радюк Ю.Г. Гибридная образовательная среда в профессиональной подготовке учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 7 – 18.

8. Cook J., Mor Y., Santos P. Three cases of hybridity in learning spaces: Towards a design for a zone of possibility // British Journal of Educational Technology. 2020. № 51 (1). P. 1 – 13.

9. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 168 с.

10. Уилбер К. Теория всего. Интегральный подход к бизнесу, политике, науке и духовности. М.: Рипол-классик, 2017. 288 с.

11. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Интегральный подход к иноязычной образовательной среде как фактору развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (168). С. 152 – 164.

References

1. Meng T.V. Sredovij podhod k organizaciji obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze. *Izv. Rossijskogo gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena*. 2008. № 52. S. 70 – 83.
2. Manujlov Ju.S. Sredovij podhod v vospitanii. 2-e izd., pererab. N. Novgorod: Izd-vo Volgo-Vjatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. 157 s.
3. Goodyear P. Design and co-configuration for hybrid learning: Theorizing the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*. 2020. № 51 (4). P. 1045 – 1060.
4. Cohen A., Mor Y., Norgard R.T. Hybrid learning spaces – Design data didactics. *British Journal of Educational Technology*. 2020. № 51 (46). P. 1 – 6.
5. Vojtovich I.K. Gibridnoe obuchenie v prepodavanii inostrannyh jazykov v vuze. *Pedagogika vysshej shkoly*. 2013. № 1. S. 76 – 79.
6. Volobueva T.B. Modelirovanie nepreryvnogo gibridnogo obuchenija pedagogicheskikh kadrov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov*. 2017. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-nepreryvnogo-gibridnogo-obucheniya-pedagogicheskikh-kadrov> (data obrashhenija: 22.03.2022)
7. Afanas'eva O. Ju., Smirnova, M.V., Fedotova M.G., Radjuk Ju.G. Gibridnaja obrazovatel'naja sreda v professional'noj podgotovke uchitelja. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020. № 6 (159). S. 7 – 18.
8. Cook J., Mor Y., Santos P. Three cases of hybridity in learning spaces: Towards a design for a zone of possibility. *British Journal of Educational Technology*. 2020. № 51 (1). R. 1 – 13.
9. Andreev A.A., Soldatkin V.I. *Prikladnaja filosofija otkrytogo obrazovanija: pedagogicheskij aspekt*. M.: RIC «Al'fa» MGOPU im. M.A. Sholohova, 2002. 168 s.
10. Uilber K. *Teorija vsego. Integral'nyj podhod k biznesu, politike, nauke i duhovnosti*. M.: Ripolklassik, 2017. 288 s.
11. Nikitina E.Ju., Afanas'eva O.Ju., Fedotova M.G. Integral'nyj podhod k inozazychnoj obrazovatel'noj srede kak faktoru razvitija funkcional'noj gramotnosti budushhego uchitelja inostrannogo jazyka. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № 2 (168). S. 152 – 164.

Afanasyeva O.Yu., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Bystray E.B., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor, Fedotova M.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University

HYBRID FOREIGN LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract: the purpose of the article is to theoretically and didactically substantiate the development and organization of a hybrid foreign language learning environment as a necessary condition for the modernization of foreign language education and the implementation of its multi-vector nature, improving the quality of professional training of a future foreign language teacher and developing his linguistic personality. Based on the use of systemic and integral approaches, this paper defines a hybrid foreign language learning environment, considers its structure as an integral entity, consisting of four sectors (cognitive, sociocultural, technological, personal) and ensuring the development of all aspects of the secondary linguistic personality of a future foreign teacher language, and also analyzes its micro-, meso- and macrolevel implementation. Particular attention is paid to the technological sector of the studied environment, which determines its specifics due to the rapid development of information and digital technologies.

Summing up the results of the study, the authors determine the main directions of the influence of a hybrid foreign language learning environment on the foreign language educational process (technological, methodological, pragmatic, emotional, personal) and conclude that its organization opens the way to fundamentally new ways of solving problems in the field of training teachers of a foreign language.

Keywords: hybrid foreign language learning environment, future teacher of a foreign language, foreign language education, professional training of a foreign language teacher, secondary language personality, technology

*Исупова М.М., кандидат филологических наук, доцент,
Дипломатическая академия МИД России*

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ АННОТИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: бурный научно-технический рост и развитие международных связей в научной сфере предполагают постоянный обмен информацией, а современный специалист в любой области должен уметь ее добывать, анализировать и синтезировать. Сегодня очевидно доминирование английского языка как средства международного общения: научного, политического, межкультурного и т.д. Процесс аннотирования англоязычного текста развивает у студентов навык обработки информации. Лапидарное обобщение профессиональной информации не является легкой задачей, для этого требуется определённый набор навыков, которым необходимо обучать. В данной статье сформулированы методические требования и упражнения, которые могут выступить в качестве основы для обучения студентов неязыковых вузов аннотированию аутентичных текстов на английском языке.

Целью статьи является определение эффективных видов учебной работы, направленных на обучение студентов неязыковых вузов аннотированию аутентичных англоязычных текстов. Активизация учебно-исследовательской работы по поиску и извлечению полезной профессиональной информации в результате зрелого прочтения специальной литературы. В основу публикации легли практические навыки редактирования англоязычных текстов (научные статьи, аннотации к статьям, заглавия статей).

В статье предлагается ряд заданий для развития компетенций и навыков аннотирования англоязычных текстов, которые можно использовать при обучении бакалавров аннотированию статей, в том числе и научно-исследовательской направленности, как в языковых, так и в неязыковых вузах.

Автор приходит к выводу, что обучение студентов неязыковых вузов аннотированию англоязычных текстов будет эффективным, если в его основу положить чёткую методическую систему, отобрав при этом целенаправленно организованные англоязычные тексты и задания, базируемые на текстах различных статей. Навыки и умения в процессе обучения аннотированию должны распределяться последовательно в соответствии с этапами обучения в неязыковом вузе.

Ключевые слова: аннотирование, аннотация, аутентичный текст, иноязычная компетенция, англоязычный текст, обучение английскому языку

Современная парадигма формирования личности нового типа обязывает будущего специалиста в любой области обладать не только профессиональными компетенциями, но и быть способным к межкультурной коммуникации. Сегодняшние реалии таковы, что научная работа не может протекать в нормальном ключе без обновления информации о новых достижениях в той или иной сфере, как в России, так и за рубежом.

Высококласный специалист должен верно и быстро ориентироваться в мире, где царствуют технологические инновации, получать из различных источников, в том числе и англоязычных, информацию, подвергать её анализу и синтезу. Подготовка обучающегося в неязыковом вузе в обязательном порядке включает обучение иностранному языку, составной частью которого выступает аннотирование аутентичного текста, что позволяет студентам повышать образовательный уровень и мотивацию к обучению.

В этой связи методисты высших учебных заведений неязыковой направленности убеждены в том, что необходимо развивать у обучающихся такие умения, как прогноз содержания аутентичного англоязычного текста с опорой на его заглавие, обобщение и формулирование собственных выводов по англоязычному тексту, цитирование авторов исходного материала, структурирование и компрессию информации, выделенной из оригинального документа и т.д. Опираясь на указанные требования, цель настоящей статьи состоит в том, чтобы определить эффективные виды учебной работы по обучению студентов неязыковых вузов аннотированию аутентичных англоязычных текстов в соответствии со специальностью. По мнению автора, это позволит активизировать учебно-исследовательскую работу обучающихся по поиску и извлечению полезной информации в результате осмысленного и зрелого прочтения специальной литературы, овладеть навыками англоязычной профессионально ориентированной письменной коммуникации, изучить лингвистические особенности вторичного текста, выделив виды и структуру аннотации.

Научная/профессиональная статья является одним из функциональных видов научных/профессиональных текстов, который рассматривали многие отечественные и зарубежные специалисты с точки зрения научного/профессионального дискурса, среди которых можно выделить работы В.Е. Чернявской, Е.А. Баженовой, Л.М. Алексеевой и др. По мнению В.Е. Чернявской, научный/профессиональный текст в контексте научной/профессиональной коммуникации – это одна из самых востребованных сфер де-

тельности человека. В своей монографии она пишет о том, что английский язык, как средство международного научного/профессионального общения, доминирует [5].

Отечественные исследователи приводят теоретическое обоснование проблемы обучения студентов неязыковых вузов аннотированию научных/профессиональных текстов, изучают лингвистические особенности вторичных текстов, на основе которых разрабатывают комплексы упражнений для обучения написанию аннотаций. Так, например, О.Г. Квасова убеждена, что обучающихся необходимо научить перерабатывать полученную информацию методами анализа и синтеза, чтобы студенты могли сократить исходный англоязычный текст к аннотации, которая включает главные обобщающие формулировки [2].

Согласно определению Т.Н. Корж, аннотирование – это связный письменный или устный текст, передающий основные мысли первичного текста [3]. Соответственно, аннотация – разновидность вторичного текста, кратко отображающий содержание первоисточника, что развивает зрелое чтение и письмо.

В процессе работы над аннотацией аутентичного текста, как правило, используются языковые клише и словесные обороты. Задания, направленные на обучение аннотированию англоязычных текстов, должны включать два основных вида деятельности – внимательное прочтение первичного текста и письменное (реже – устное) изложение основных тезисов первоисточника в рамках вторичного текста. Именно поэтому студента необходимо в первую очередь научить зрелому и осознанному чтению аутентичного англоязычного текста, то есть его полному пониманию. На следующем этапе обучающиеся уже перерабатывают усвоенную информацию, анализируя и синтезируя её. И только после этого, они смогут перейти к изучению материалов по созданию своих новых текстов, в которых передаётся главная мысль и тезисное содержание первичного текста.

Прежде чем готовить студентов к аннотированию англоязычных первоисточников, важно изучить специальную терминологию, значение основных терминологических единиц, научить понимать концепцию оригинального текста. Смысловая переработка аутентичного текста на английском языке в обязательном порядке предполагает предварительное проведение анализа сложных синтаксических оборотов и грамматических конструкций, декодирование графической и табличной информации, составление лексической карты. Всё это позволяет обучающимся ориентироваться в информационном потоке, выделяя главные мысли автора первичного текста, обобщать информацию и формулировать логические выводы во вторичном тексте, то есть в аннотации.

Требования, которые необходимо соблюдать студентам в процессе аннотирования англоязычных текстов, отражены на рис. 1.

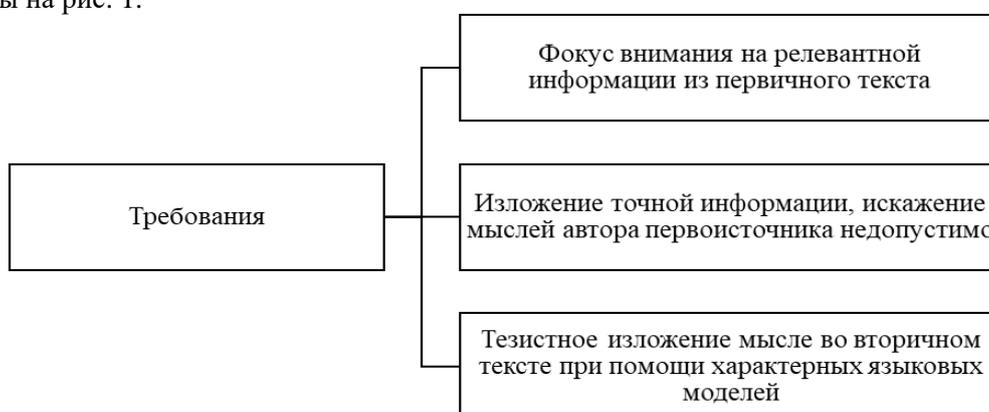


Рис. 1. Требования, предъявляемые к аннотации англоязычного аутентичного текста

Важным видом учебной деятельности, на котором предлагается акцентировать внимание при обучении аннотированию, является редактирование и оформление аннотаций, взаимное обсуждение качества вторичных текстов между студентами в аудитории, оценка аннотаций обучающимися во время презентаций. Такого рода совместная работа обеспечивает интерактивность образовательного процесса и повышает степень его результативности.

Учебная практика показывает, что студенты не всегда готовы к процедуре взаимного обсуждения подготовленного вторичного текста, а также не знают, на какой алгоритм опираться при оценивании аннотации товарища. Для преодоления такой ситуации студентам может быть предложен ряд конкретных вопросов в задании, направленном на взаимную работу над совершенствованием текста аннотаций. Представим примерный перечень вопросов:

1. What are the most important parts of the article? (Каковы самые значимые части статьи?)
2. What is most striking in the article? (Что больше всего бросается в глаза в статье?)

3. Do you consider the tone of the article appropriate? (Как вы считаете, уместен ли тон статьи?)
4. How biased is the author in his/her judgements? (Насколько объективен автор в своих суждениях?)
5. What lexical and grammatical structures attracted your attention? (На какие лексические и грамматические структуры вы обратили внимание?)
6. Что неясно, трудно понять или неубедительно? (What is unclear, difficult to understand or unconvincing?)

При помощи таких вопросов обучающиеся учатся дискутировать друг с другом более предметно, развивают навыки критического мышления и, улучшают возможности аргументирования и, в конечном, счёте, расширяют свой кругозор в профессиональном плане.

Взаимная деятельность студентов неязыковых вузов, направленная на рецензирование и корректирование аннотаций, развивает их творческий потенциал, активизирует интеллектуальные способности, стимулирует к самосовершенствованию профессиональных умений и навыков [1]. В результате обучения аннотированию специальных текстов, у обучающихся формируются иноязычная коммуникативная и профессиональная компетенции, которые выступают в качестве основополагающей предпосылки для повышения уровня конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда [4].

Успешное обучение студентов неязыковых вузов аннотированию на английском языке должно включать несколько этапов:

- повторение лексико-грамматических явлений, свойственных языку научной/профессиональной литературы;
- ознакомление обучающихся с речевыми образцами;
- работа над специальными англоязычными текстами для общего понимания их содержания.

Самым основным требованием к аннотации является соответствие вторичного текста логической структуре (табл. 1).

Таблица 1

Логическая структура аннотации

| № п/п | Название | Описание |
|-------|----------------------|--|
| 1 | Вводная часть | Основная проблематика первоисточника |
| 2 | Содержание | Тезисное изложение основных положений первоисточника |
| 3 | Заключительная часть | Краткие выводы |

Студентам можно предложить составить аннотацию:

1. **В трех предложениях**, где первое предложение аннотации передает the topic and/or problem статьи. Здесь уместны такие клише:

| | | | | | |
|---------|---------------------------|---------|------------|-------------------------|---|
| In this | informative | article | the author | addresses | a (serious, acute, major, urgent, pressing, growing, long-standing) problem of |
| | in-depth | review | | considers | the key aspects of... |
| | critical controversial | | | discusses focuses on | some topic questions ... |

Второе предложение аннотации передает the author’s suggested solution to the problem. Здесь могут быть использованы следующие клише:

| | | | |
|------------|----------------|---------|--|
| The author | considers | that... | |
| | states | | |
| | maintains | | |
| | makes it clear | | |

Третье предложение аннотации передает the author’s conclusions с использованием следующих клише:

| | | | |
|------------|--|--|--|
| The author | arrives at the (following) conclusions | | |
| | elaborates a new theory /approach to | | |

2. В пяти предложениях, где первое предложение аннотации передает the topic. Здесь могут быть использованы следующие клише:

| | | | | | |
|---------|---------------------------|---------|------------|-------------------------|-----------------------------|
| In this | informative | article | the author | addresses | problem of / the idea of... |
| | in-depth | review | | considers | the key aspects of... |
| | critical controversial | | | discusses Focuses on | some topic questions ... |

Или

| | | | |
|------|---------|---------------------------|-----------------------|
| This | article | deals with / touches upon | |
| The | | focuses on/ tackles | |
| | | is concerned with | the question(s) of... |

Во втором предложении аннотации передается the problem and its topicality с помощью таких клише как:

| | | | | | | | |
|--|----------|---------------------|-------------------|-----------|------------|---------------------|---------------------|
| The serious, acute, major, urgent, pressing, growing | problem | considered | is of presents | much | interest | for those who... | Russia, Europe, etc |
| | question | discussed | | great | importance | | |
| | subject | in question | | paramount | | | |
| | | under consideration | | growing | | | |

Третье предложение аннотации передает main points of the article:

| | | | |
|------------|------------------------------|---------|--|
| The author | argues | that... | |
| | states | | |
| | makes it clear | | |
| | maintains | | |
| | mentions | | |
| | emphasizes | | |
| | expresses the view (opinion) | | |

Четвертое предложение также передает main points of the article (здесь можно кратко дать некоторые примеры, которые автор приводит в статье)

| | | | | |
|------------|------------|------|--|--|
| It is also | stated | that | | |
| | mentioned | | | |
| | maintained | | | |
| | emphasized | | | |

Или

| | | | | |
|------------------|------------------------|------------------------------------|--|--|
| Various examples | supplied by the author | serve to illuminate his standpoint | | |
| The examples | given in the article | illustrate well enough the... | | |

В пятом предложении аннотации передается the author's conclusion:

| | | | | |
|---------------|------------|--------------------------------------|---------------------|--|
| To sum up, | the author | considers | the problem that... | |
| In conclusion | | states | that | |
| To conclude, | | makes it clear | | |
| Finally, | | maintains | | |
| Therefore, | | (concludes) | | |
| On this basis | | elaborates a new theory/ approach to | | |

Как уже было упомянуто ранее, аннотирование основано на глубоком понимании англоязычного текста. Контроль понимания прочитанного материала необходимо вести по двум направлениям:

- понимание текста первоисточника;
- интерпретация первичного текста.

Задания, направленные на контроль понимания текста, могут быть следующими (предполагается, что преподаватель выбирает задания, исходя из сложности текста и уровня языковой подготовки студентов):

1. Read the article and determine the main idea of the text. (Прочитайте текст статьи и определите его основную идею);
2. Arrange the headings in the order used by the author of the article. (Расположите заголовки частей статьи в порядке, используемом автором статьи) – преподаватель может добавить 1-2 «лишних» заголовков;
3. Give the headings to each part of the article. (Озаглавьте части статьи).
4. Give the headline to the article. (Дайте название статье);
5. Find the part of the article where the answer to the question indicated in the headline of the article is. (Определите в какой части статьи находится ответ на вопрос, указанный в названии);
6. Make up an outline of the article (Составьте план статьи).
7. Convey the main idea of each paragraph in one sentence. (Передайте главную мысль каждого абзаца в одном предложении).

Задача эффективного обучения аннотированию англоязычных статей – научить студента ориентироваться в тексте первоисточника. Для достижения этой цели могут быть использованы такие вопросы, как:

1. What is the main problem of the article? (Какова основная проблема статьи?)
2. In which paragraph of the article is the main idea revealed? (В каком абзаце статьи раскрывается основная идея?)
3. What significant details help determine the main idea of the article? (Какие существенные детали помогают определить основную идею статьи?)
4. What minor details are used by the author to reveal the topic? (Какие второстепенные детали используются автором для раскрытия темы статьи?)

Наиболее простая форма задания, направленного на понимание содержания аутентичного текста – составление плана по прочитанному. Ещё одна форма контроля понимания англоязычного текста – резюме, суть которого сводится к тому, что студенты получают резюме статьи, содержащее факты, противоречащие её содержанию. Задача обучающегося – определить и откорректировать неверную информацию. Кроме того, в развитии навыков аннотирования англоязычных текстов, отлично помогают домашние задания с составлением таблиц и схем с использованием данных, приведённых в тексте/статье. Несмотря на то, что данный тип упражнений не языковой, в сочетании с языковыми методами он является весьма эффективным.

Выводы

Работа с англоязычными текстами профессиональной научной литературы с целью аннотирования позволяет обучающимся языковой и неязыковой направленности сформировать сложное аналитико-синтетическое умение извлекать и преобразовывать во вторичный текст актуальную информацию из той или иной научной сферы. Обучение студентов неязыковых вузов аннотированию аутентичных англоязычных текстов будет эффективным, если в его основу положить чёткую методическую систему, отобрав при этом целенаправленно организованные первичные тексты и задания, базируемые на текстах различных научных статей. Навыки и умения в процессе обучения аннотированию должны распределяться последовательно в соответствии с этапами обучения в неязыковом вузе. В ходе обучения аннотированию специальных текстов на английском языке, у студентов формируются иноязычная коммуникативная и профессиональная компетенции, которые являются основополагающей предпосылкой для повышения степени конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

Литература

1. Горелая М.В., Обучение аннотированию и реферированию иноязычных текстов профессиональной направленности в неязыковом вузе // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2014. Т. 2 № 1 (5). С. 24 – 28.
2. Квасова О.Г. Обучение реферированию англоязычного текста в языковом вузе // Іноземні мови. 2004. № 3. С. 15 – 23.
3. Корж Т.Н. Обучение аннотированию профессионально-ориентированных текстов (когнитивно-коммуникативный подход). Севастополь: РЕБЕСТ, 2015. 162 с.

4. Неверова Н.В., Рыбакова Л.В. Основы формирования коммуникативной компетенции в процессе иноязычного общения у студентов неязыкового вуза // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 96 – 102.

5. Чернявская В.Е. Научный дискурс. Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М.: ЛЕНАНД, 2017. 144 с.

References

1. Gorelaja M.V., Obuchenie annotirovaniju i referirovaniju inozazychnyh tekstov professional'noj napravlenosti v nejazykovom vuze. Pozharnaja bezopasnost': problemy i perspektivy. 2014. T. 2 № 1 (5). S. 24 – 28.

2. Kvasova O.G. Obuchenie referirovaniju anglozazychnogo teksta v jazykovom vuze. Inozemni movi. 2004. № 3. S. 15 – 23.

3. Korzh T.N. Obuchenie annotirovaniju professional'no-orientirovannyh tekstov (kognitivno-kommunikativnyj podhod). Sevastopol': REBEST, 2015. 162 s.

4. Neverova N.V., Rybakova L.V. Osnovy formirovanija kommunikativnoj kompetencii v processe inozazychnogo obshhenija u studentov nejazykovogo vuza. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2017. № 2. S. 96 – 102.

5. Chernjavskaja V.E. Nauchnyj diskurs. Vydvizhenie rezul'tata kak kommunikativnaja i jazykovaja problema. М.: LENAND, 2017. 144 s.

*Isupova M.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Diplomatic Academy of Russia's Foreign Ministry*

TO THE ISSUE OF TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES TO SUMMARIZE ENGLISH-LANGUAGE TEXTS

Abstract: rapid scientific and technological growth and the growth of international relations in the scientific field imply a constant exchange of information. A modern specialist in any field should be able to extract, analyze and synthesize information. English, as a means of international scientific communication, dominates today. The process of summarizing an English text develops students' information processing skills. Lapidary generalization of professional information is not an easy task for them, it requires a certain set of skills that need to be taught. This article formulates methodological requirements and exercises that can serve as a basis for teaching students of non-linguistic universities to summarize authentic texts in English.

The objective of the article is definition of effective types of educational work aimed at teaching students of non-linguistic universities to summarize authentic English-language texts. The publication is based on practical skills of editing English-language texts (scientific articles, summaries to articles, titles of articles).

The proposed tasks for the development of competencies and skills of summarizing English-language texts can be used when teaching bachelors to summarize articles both in linguistic and non-linguistic universities.

The author comes to the conclusions that teaching students of non-linguistic universities to summarize English-language texts will be effective if it is based on a clear methodological system, while selecting English-language texts and tasks based on the texts of various articles. Skills and abilities in the process of summarizing should be distributed sequentially in accordance with the stages of training in a non-linguistic university.

Keywords: summarizing, summary, authentic text, foreign language competence, English text, teaching of English language

*Кузнецова А.Г., доктор педагогических наук,
Тихоокеанский государственный университет*

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ СИСТЕМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА 60-Х – 80-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация: в статье представлены результаты исследования первого этапа разработки советскими учебными методиками применения системного подхода в педагогических исследованиях (60-80-е годы XX века). Анализ состояния современных системологических исследований и педагогических исследований с использованием системного подхода показал, что интерес к этому подходу сохраняется, несмотря на появление большого количества новых методологических инструментов в арсенале педагогов. Однако очень часто применение системного подхода парадоксально несистемно, его эвристический потенциал слабо реализуется в силу недостаточного понимания исследователями, какие процедуры системного подхода необходимо проделать в соответствии с целями и гуманитарной, человекоразмерной природой объекта исследования. На основе реконструкции генезиса системно-педагогических исследований в отечественной педагогике периода 60-80-е гг. прошлого столетия представлен инвариант методики применения системного подхода к изучению педагогических объектов.

Ключевые слова: системный подход в педагогике, методика системно-педагогического исследования, история методологии педагогики

Введение

Системный подход в современной российской педагогической науке остается одним из самых популярных познавательных инструментов. Так, по поисковому запросу «системный подход в педагогике» сайт Google Академия выдает более 16 тысяч публикаций за последние 5 лет, при этом только за 2022 год – более 8 тысяч. Учитывая, что в результатах поиска отражены только публикации, в названии которых присутствует упоминание системного подхода, мы можем предположить, что исследований, в которых системный подход используется как методологический инструмент без указания в заголовке, на порядок больше.

Весь этот массив публикаций можно разделить на две группы.

Первая, значительно большая группа работ – это собственно системно-педагогические исследования, которые применяют системный подход к тому или иному педагогическому объекту. Анализ методики применения системного подхода авторами этих работ позволяет утверждать, что «детские болезни» про вхождении системного подхода в педагогику в 60-е годы прошлого столетия очень часто воспроизводятся и современными исследователями: прямой перенос общенаучного системного подхода в исследования по педагогической проблематике [12], использование отдельных системологических процедур, то есть фактический отказ от системного подхода при его декларировании [16], сведение системного подхода к системе управления образовательной системой [28] и др. Наконец, много работ, в которых системный подход упоминается только в заголовке, и его применение никак не обнаруживается в тексте исследования, оставаясь, по-видимому, неким фоновым методологическим ориентиром для автора [9, 23].

Вторая группа – это небольшое количество системологических исследований, авторы которых не оставляют попытки выстроить целостную системологию педагогики или внести свою лепту в разработку методологии системно-педагогического исследования. Так, продолжая и развивая попытки целостного выстраивания методологии системного подхода в науках об образовании, предпринятые Сидоркиным А.М. (1989 г.) [27], Суббето А.И. (1994 г.) [30], Прикотом О.И. (1997 г.) [22], Кузнецовой А.Г. (2000 г.) [17], Бордовской Н.В. (2009 г.) [5], свое видение педагогической системологии представил А.М. Столяренко (2015 г.) [29], а затем и Александр Иванович Суббето обобщил и комплексно представил все свои наработки в большой монографии 2018 года [31]. Однако в большинстве системологических работ методика системного исследования копируется с общенаучного системного подхода, а специфика системного педагогического исследования ограничивается только занятием специальной исследовательской позиции для выделения в изучаемом объекте педагогической системы как объекта познания, иногда – выработкой общей программы исследования, но без должного внимания к специфике его методики.

Кроме того, время от времени появляются системологические работы, посвященные отдельным аспектам системного подхода в образовании: педагогическому процессу как объекту системного исследования [13], педагогическим системам [10], обоснованию универсальности системного подхода как инструмента педагогического исследования [11] и др. Но эти работы, как правило, не пополняют системологическое знание, а выполняют служебную роль, помогая исследователям лучше освоить системный подход как познавательный инструмент.

Таким образом, сложившееся противоречие между популярностью системного подхода как методологического инструмента в науках об образовании, с одной стороны, и недостаточным пониманием тонкостей методики его применения к различным педагогическим объектам, и, следовательно, потерей его эвристического потенциала, с другой стороны, определяет актуальность обращения к истории формирования методики системного подхода в отечественной педагогике.

Целью работы является реконструкция процесса формирования методики системно-педагогического исследования в отечественной педагогике 60-80-х годов XX века, целостное представление инварианта методики и определение её значения для современной педагогической науки.

Методы и материалы

В ходе исследования использовались методы историко-педагогического познания и методы теоретического обобщения при изучении источников рассматриваемого периода: монографии и сборники научных статей, материалы Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований (1969-1984 гг.), посвященные различным аспектам системологии в педагогике, материалы конкретных педагогических исследований с использованием системного подхода; материалы архивов: Научного архива РАО (фонды Президиума АПН СССР, НИИ ОП, НИИ ОПВ, личные фонды Н.К.Гончарова, М.А.Данилова, Ф.Ф.Королева), Центрального государственного архива Российской Федерации (фонд Министерства образования Российской Федерации).

Результаты исследования

Советская педагогика обратилась к системному подходу в период его активного распространения во всех областях науки, когда набирала популярность системная парадигма научного мышления. Поэтому, с одной стороны, критичность в отношении возможности его применения в педагогике была снижена в силу этой всеобъемлющей популярности, а с другой стороны, сразу возникла необходимость проработки собственно педагогической версии системного подхода. Весь массив материалов исследуемого периода, так или иначе связанных с применением системного подхода в педагогике, можно условно разделить на четыре группы:

- исследования, в которых сразу, без корректировки, стал применяться общенаучный системный подход путем простого применения его процедур как универсальных без учета природы педагогических объектов;
- исследования, в которых очень активно использовалась терминология системного подхода, он заявлялся в методологических основах исследования, но не использовались его процедуры (Ю.П. Азаров, Т.С. Буторина, М.И. Кондаков, И.П. Подласый, А.П. Сидельковский и др.) [1, 6, 14, 21, 25];
- исследования, в которых проводилась работа по локализации общенаучного системного подхода в сфере педагогики, оформлялась методология системно-педагогических исследований (В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, А.М. Саранов) [4, 15, 19, 24];
- исследования, в которых ученый, планирующий применение системного подхода к педагогическому объекту, проделывал сначала глубокую методологическую работу по обоснованию специфики и методики системно-педагогического исследования (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин) [20, 26].

В рамках нашего исследования мы не использовали материалы первой и второй группы, как не содержащие методологической рефлексии.

Понятие «методика» в современной науке имеет и гносеологический (как область знаний об осуществлении деятельности), и праксеологический (как нормативную упорядоченность действий) аспекты. Но в целях нашего исследования мы будем использовать определение, соединяющее оба аспекта: «средства построения новой деятельности, как обобщенные знания о прошлом опыте и как продукт методологической деятельности, ее средств и методов мышления методолога» [3, 15].

Методолог О.С. Анисимов описывает три варианта формирования методики: на основе фиксированных норм; путем проектирования новых средств; проектирование деятельности, которая пока не имеет нормативных или научных оснований [2, 15]. Но в рассматриваемый период норма (инвариант) даже общенаучного системного подхода продолжал формироваться и уточняться в приложении к педагогике, поэтому сложился еще один, четвертый путь формирования методики системно-педагогического исследования – на основе соединения содержательных и формальных методов педагогики и процедур системного подхода.

Эвристический потенциал системного подхода в применении к педагогическим объектам мог быть максимально использован лишь тогда, когда гносеологическая природа системного подхода как инженерного стиля мышления, основанного на формализации и редукции, компенсировалась путем синтеза содержательных и формальных методов в методике системного исследования. В рассматриваемый период в ряде системологических работ (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский и др.) было сформулировано методологическое предписание, требующее учитывать специфическую природу педагоги-

ческих объектов.

И тем не менее, анализ массива исследований этого периода показывает, что в целом на характер определения специфики педагогических объектов системного исследования оказывает существенное влияние сциентистская или гуманитарная индивидуальная научная картина мира исследователей, в пределах познавательных эталонов которой выстраивалась методика конкретной работы. Приходится отметить, что реализовать эвристический потенциал модного подхода и получить с его помощью значимые научные результаты, раскрывающие сложную природу педагогических систем, смогли исследователи, работающие в рамках гуманитарной парадигмы, которые сумели формальные исследовательские манипуляции нового познавательного средства сочетать с содержанием гуманитарной системы – ее природой и внутренними закономерностями, ценностями гуманитарной культуры (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин и др.).

Но в том случае, когда в методике системного исследования средство подчиняло себе содержание на основе познавательных норм естественнонаучной парадигмы, продуктами были формализованные схематичные представления педагогических явлений и процессов как систем (почти не дающие приращения научного знания об этих феноменах) и такие же формализованные предписания педагогической практике (В.П. Беспалько, Л.В. Беспалько, Г.Н. Зубенко, Ю.К. Лазичная, А.Ю. Уваров, А.А. Ченцов и др.).

Легко заметить, что в первой группе чаще встречаются фамилии ученых, работающих в сфере системологии – разрабатывающих специально методологию системно-педагогического исследования в целом или в применении к крупному объекту. А во второй группе – авторы прикладных исследований, посвященных частным аспектам педагогического процесса, в которых методологии исследования была отведена служебная роль, и специально под задачи исследования и под специфику объекта методологическая программа детально не прорабатывалась. Важно отметить, что в этот период продолжался сравнительно недавно начавшийся процесс концептуального оформления отечественной методологии педагогики как самостоятельного направления в науке. При этом разрыв между теорией и методологией педагогики нарастал в силу повышения сложности методологического знания. Теперь от ученого требовался не просто подбор цитат из партийных документов и работ классиков, а методическая деятельность, которая должна была начинаться с разработки методологических оснований и выстраиванием на этом фундаменте непротиворечивой методики конкретного исследования.

Таким образом, на результативность системно-педагогического исследования влияли (и влияют в настоящее время) методологическая культура исследователя, гуманитарная направленность методики системного исследования, способность соблюсти баланс в сочетании формальных и содержательных методов.

Рамки статьи не позволяют отразить все многообразие поисков педагогов-исследователей советского периода в области методики системно-педагогического исследования, поэтому мы представим обобщенную методику идеального применения системного подхода к исследованию педагогического объекта, соотнося понятие методики как «средства построения новой деятельности, как обобщенные знания о прошлом опыте и как продукт методологической деятельности, ее средств и методов мышления методолога» [3, 15] с уровнями модели методологии педагогики, обоснованной нами ранее [18].

Методика системно-педагогического исследования

1. **Онтологический уровень методологии исследования.** На этом этапе исследователь должен обратиться к теоретическому опыту, уже имеющемуся в науке, чтобы выделить педагогический объект как целое, взаимодействующее со средой; выяснить – что есть гуманитарные, человекоразмерные, педагогические системы и их классификации; место педагогической системы в общей классификации систем и среди гуманитарных систем, какова ее специфика в отличие от систем другой природы (пока не применительно к объекту исследования); какие существуют классификации педагогических систем.

2. **Гносеологический уровень методологии исследования.** Ученому необходимо специально настроить познавательную «оптику», позволяющую увидеть педагогический объект как полисистемный, выделить в нем педагогическую систему как объект познания. Для этого необходимо понять принципы полисистемности и полиструктурности педагогических систем, удерживать представления об ограниченности и относительности системного описания педагогического объекта. Без этого невозможно перейти на следующий этап (методический уровень), где нужна будет строгая дифференциация конкретной системы в педагогическом объекте от других возможных системных описаний этого же объекта, даже если в целях исследования необходим будет синтез этих описаний. Например, школу можно исследовать как социальную, воспитательную, дидактическую, коммуникативную, информационную, управленческую, инклюзивную и др. систему. Приведенный пример – это описание системы на основе главной цели, под которую система упорядочивается (А.М. Сидоркин), или угла зрения, под которым мы ее собираемся рассматривать. В данном примере цель создания системы или цель её рассмотрения становятся системообразующими факторами. Сме-

шение описаний разных систем в одном объекте снижает эвристический потенциал системного подхода.

3. **Методический уровень методологии исследования.** На этом уровне ученому необходимо сформировать программу системного исследования как алгоритма методологических процедур. Программа будет включать в себя два этапа: исследование с целью получения статического и динамического состояния системы.

Процедуры, необходимые для получения статического описания системы:

– представить исследуемую систему как часть метасистемы (важно удержать здесь ту же оптику, с помощью которой выделяли систему в педагогическом объекте – метасистема должна быть выделена на основе того же системообразующего фактора: *например, в качестве метасистемы для школы как воспитательной системы может быть рассмотрена система воспитательных воздействий, возникающих за её пределами*);

– описать состав системы, то есть выделение относительно автономных материальных элементов, необходимых и достаточных для образования системы, потенциально способных образовывать интегративное системное качество (выделяются на основе того же системообразующего фактора – *в состав педагогической системы школы как инклюзивной системы или как воспитательной системы будут входить разные элементы!*);

– охарактеризовать связи между элементами системы (те, что объединяют элементы в систему), определить системообразующую связь, которая может становиться системообразующим фактором или быть связана с ним;

– описать, ориентируясь на системообразующий фактор, подсистемную структуру системы (удерживая правило связи функции и структуры): выделить подсистемы как элементарные единицы системы, сохраняющие интегративное системное свойство (*точно так же - подсистемы у воспитательной, дидактической или инклюзивной систем будут разные*)

Строгое выполнение названных процедур уже на этом этапе может позволить получить новое знание об изучаемом объекте или увидеть новые возможности его исследования. Но теперь необходимо увидеть систему в динамике.

Процедуры, необходимые для получения динамического описания системы, должны обеспечить описание функционирования и развития системы, управления ею. Эти процедуры могут быть связаны с применением методов социологических, психологических и др. исследований, методов моделирования, прогнозирования, проектирования – при условии педагогической интерпретации результатов их применения.

Отечественными учеными-педагогами в изучаемый период обосновывалась возможность в соответствии с конкретными целями исследования осуществления лишь отдельных этапов системологической программы и применения одного из подходов: системно-структурного, системно-морфологического, системно-функционального, системно-исторического, системно-кибернетического, системно-целевого, системно-деятельностного, системно-мыследеятельностного, системно-личностного, системно-оптимизационного и др. Нам представляется, что осуществление лишь одной из процедур не может называться системным исследованием и может быть определено лишь как один из этапов познания системного объекта, искусственно выделенный под локальную задачу при условии удержания в качестве рамки исследования целостной системной природы объекта.

4. **Праксеологический уровень методологии исследования** (уровень «методологии практики»). На этом уровне исследователь разрабатывает предписания практикам либо программу собственных действий с целью целостного преобразования реального системного педагогического объекта.

Лучшие идеальные схемы могут оказаться нежизнеспособными при их непосредственно-наивной реализации, если не предпринять специальных процедур перевода абстрактных моделей в реальные планы и программы развития системы с определением условий их практического претворения.

В изучаемый период стали появляться попытки осмысления проблемы онтологизации идеальных моделей, построенных путем применения системного подхода к педагогическим объектам. Например, Б.С. Гершунский соотносил понятия «целостность», «системность» и «комплексность» с разными уровнями методологии – философским, общенаучным и практическим (81, 19-20). В этой логике авторы практико-ориентированных системных исследований обосновывали необходимость специальных подходов – комплексного, оптимизационного, концепции воспитательных систем, концепции социально-педагогических учебно-воспитательных комплексов – как «переходников» от абстрактных схем к реальным объектам [17, с. 324-328].

Выводы

Анализ системологических поисков периода 60-80-х годов прошлого столетия в советской педагогической науке позволяет утверждать, что общенаучный системный подход получил полноценную педагогическую интерпретацию, однако результаты «системного бума» в педагогике не были обобщены и представлены целостно. В рамках нашего исследования системологический опыт ученых-педагогов реконструирован и представлен в виде методологической программы и методики системно-педагогических исследований, которые соотносятся как с моделью общенаучного системного подхода, так и с моделью методологии педагогики. Представленный инвариант методики системно-педагогического исследования может быть востребован современными учеными и в сочетании с другими исследовательскими методами приводить к приращению научного знания о педагогических объектах.

Литература

1. Азаров Ю.П. Научный отчет по теме «Теория и практика всестороннего и гармоничного развития личности советского школьника в целостном процессе воспитания». НА РАО, ф. 31, оп. 2, д. 1358, 1977. 53 л.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 416 с.
3. Анисимов О.С. Методология: функции, сущность, становление. М.: «ЛМА», 1996. 380 с.
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1977. 304 с.
5. Бордовская Н.В. Педагогическая системология. М.: ДРОФА, 2009. 464 с.
6. Буторина Т.С. Стиль педагогического руководства как фактор формирования комсомольского коллектива класса: дис. ... к.п.н. Л., 1976. 180 с.
7. Герасимова Т.А. Системный подход в философии и образовании: сущностные характеристики // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 3, Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 1. С. 101 – 108.
8. Гершунский В.С. О взаимоотношениях категорий «целостность», «системность», «комплексность» // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации. М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1985. С.1 4 – 24.
9. Глузман А.В., Глузман А.А. Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход // Гуманитарные науки. 2019. № 1 (45). С. 43 – 56.
10. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 2 (66). С. 62 – 77.
11. Герасимова Т.А. Системный подход в философии и образовании: сущностные характеристики // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 3, Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 1. С. 101 – 108.
12. Ившина Г. В. и др. Системный подход в инновационном развитии вуза: опыт внедрения электронного обучения в КНИТУ-КАИ // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 2. С. 414 – 423.
13. Камалева А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). С. 13 – 23.
14. Кондаков М.И. Методологические и теоретические основы школоведения // Теоретические основы школоведения. М.: Педагогика, 1982. С. 9 – 51.
15. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания / Ред. Л.П. Буева, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов. М.: Педагогика, 1974. С. 209 – 222.
16. Косонова А.С., Зайцева О.Ю. Аспекты системного подхода в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 263 – 266.
17. Кузнецова А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60-х-80-х годов XX века: дис. ... д.п.н. Хабаровск, 2000. 383 с.
18. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. Хабаровск, 2001. 152 с.
19. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. С. 82 – 117.
20. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе в исследовании педагогических явлений: Тезисы доклада. М., 1969. 29 с.
21. Подласый И.П. Теоретические проблемы дидактического прогнозирования: автореф. дис. ... д.п.н. Киев, 1977. 52 с.

22. Прикот О.С. Методологические основания педагогической системологии: дис. ... д.п.н. СПб., 1997. 303 с.
23. Романченко М.К. Профессиональное образование: системный подход к подготовке специалистов. Новосибирск: Наука, 2019. 140 с.
24. Саранов А.М. Научный отчет «Принцип системности как методологическая установка. Построение теории целостного учебно-воспитательного процесса». НА РАО, ф. 31, оп. 1, д. 1450, 1976. 12 л.
25. Сидельковский А.П. Взаимодействие школьников с природой как воспитательный процесс (системный подход): автореф. дис. ... д.п.н. М., 1987. 38 с.
26. Сидоркин А.М. Методология системного подхода в педагогике // Обзор. инф. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по информационному обеспечению педагогических программ и основным направлениям развития педагогической науки и практики» Вып. 3 (33). М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989. 56 с.
27. Системный подход в воспитании / ред. Л.И. Новикова, А.Т. Куракин. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. 78 с.
28. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду. М., МПГУ, 2018. 160 с.
29. Столяренко А.М. Педагогическая системология. Теория, методика, исследования, практика: учеб.-метод. Пособие. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 320 с.
30. Суббето А.М. Системологические основы образовательных систем: в 2-х Ч. М., 1994. Ч. I. 284 с.; Ч. II. 321 с.
31. Суббетто А.И. Теория знания и системология образования: монография / под науч. ред. д.ф.н., проф. Л.А. Зеленова. СПб.: Астерион, 2018. 142 с.

References

1. Azarov Ju.P. Nauchnyj otchet po teme «Teorija i praktika vsestoronnego i garmonichnogo razvitija lichnosti sovetskogo shkol'nika v celostnom processe vospitanija». NA RAO, f. 31, op. 2, d. 1358, 1977. 53 l.
2. Anisimov O.S. Metodologicheskaja kul'tura pedagogicheskoi dejatel'nosti i myshlenija. M.: Jekonomika, 1991. 416 s.
3. Anisimov O.S. Metodologija: funkcii, sushhnost', stanovlenie. M.: «LMA», 1996. 380 s.
4. Bepal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem. Voronezh: VGU, 1977. 304 s.
5. Bordovskaja N.V. Pedagogicheskaja sistemologija. M.: DROFA, 2009. 464 s.
6. Butorina T.S. Stil' pedagogicheskogo rukovodstva kak faktor formirovanija komsomol'skogo kollektiva klas-sa: dis. ... k.p.n. L., 1976. 180 s.
7. Gerasimova T.A. Sistemnyj podhod v filosofii i obrazovanii: sushhnostnye harakteristiki. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija 3, Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2020. № 1. S. 101 – 108.
8. Gershunskij V.S. O vzaimootnoshenijah kategorij «celostnost'», «sistemnost'», «kompleksnost'». Problemy povyshenija jeffektivnosti pedagogicheskogo processa na osnove idej optimizacii. M.: NII OPV APN SSSR, 1985. S.14 – 24.
9. Gluzman A.V., Gluzman A.A. Tehnologija professional'no-pedagogicheskoi podgotovki studentov universiteta: sistemnyj podhod. Gumanitarnye nauki. 2019. № 1 (45). S. 43 – 56.
10. Golovleva S.M. Razvitie predstavlenij o pedagogicheskikh sistemah. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2020. T. 1. № 2 (66). S. 62 – 77.
11. Gerasimova T.A. Sistemnyj podhod v filosofii i obrazovanii: sushhnostnye harakteristiki. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija 3, Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2020. № 1. S. 101 – 108.
12. Ivshina G. V. i dr. Sistemnyj podhod v innovacionnom razvitii vuza: opyt vnedrenija jelektronnogo obuchenija v KNITU-KAI. Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2018. T. 21. № 2. S. 414 – 423.
13. Kamaleeva A.R. Sistemnyj podhod v pedagogike. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2015. № 3 (9). S. 13 – 23.
14. Kondakov M.I. Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy shkolovedenija. Teoreticheskie osnovy shkolovedenija. M.: Pedagogika, 1982. S. 9 – 51.
15. Korolev F.F. Sistemnyj podhod i vozmozhnosti ego primenenija v pedagogike. Problemy teorii vospitanija. Red. L.P. Bueva, L.I. Novikova, G.N. Filonov. M.: Pedagogika, 1974. S. 209 – 222.
16. Kosogova A.S., Zajceva O.Ju. Aspekty sistemnogo podhoda v doskol'nom obrazovanii. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7. № 1 (22). S. 263 – 266.

17. Kuznecova A.G. Razvitie sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike konca 60-h-80-h godov HH veka: dis. ... d.p.n. Habarovsk, 2000. 383 s.
18. Kuznecova A.G. Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike: Monografija. Habarovsk, 2001. 152 s.
19. Kuz'mina N.V. Sistemnyj podhod v pedagogicheskikh issledovanijah. Metodologija pedagogiche-skih issledovanij. red. A.I. Piskunov, G.V. Vorob'ev. M.: NII OP APN SSSR, 1980. S. 82 – 117.
20. Kurakin A.T., Novikova L.I. O sistemnom podhode v issledovanii pedagogicheskikh javlenij: Tezisy doklada. M., 1969. 29 s.
21. Podlasyj I.P. Teoreticheskie problemy didakticheskogo prognozirovaniya: avtoref. dis. ... d.p.n. Kiev, 1977. 52 s.
22. Prikot O.S. Metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskoj sistemologii: dis. ... d.p.n. SPb., 1997. 303 s.
23. Romanchenko M.K. Professional'noe obrazovanie: sistemnyj podhod k podgotovke speciali-stov. Novosibirsk: Nauka, 2019. 140 s.
24. Saranov A.M. Nauchnyj otchet «Princip sistemnosti kak metodologicheskaja ustanovka. Postroenie teorii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa». NA RAO, f. 31, op. 1, d. 1450, 1976. 12 l.
25. Sidel'kovskij A.P. Vzaimodejstvie shkol'nikov s prirodoj kak vospitatel'nyj process (sistemnyj podhod): avtoref. dis. ... d.p.n. M., 1987. 38 s.
26. Sidorkin A.M. Metodologija sistemnogo podhoda v pedagogike. Obzor. inf. NII OP APN SSSR. Ser. «Obzory po informacionnomu obespecheniju pedagogicheskikh programm i osnovnym napravlenijam razvitija pedagogicheskoy nauki i praktiki» Vyp. 3 (33). M.: NII OP APN SSSR, 1989. 56 s.
27. Sistemnyj podhod v vospitanii. red. L.I. Novikova, A.T. Kurakin. M.: NII OP APN SSSR, 1979. 78 s.
28. Solov'eva T.A. Sistemnyj podhod k organizacii processa vkljuchenija mladshih shkol'nikov s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja v obshheobrazovatel'nuju sredu. M., MPGU, 2018. 160 s.
29. Stoljarenko A.M. Pedagogicheskaja sistemologija. Teorija, metodika, issledovanija, praktika: ucheb.-metod. Posobie. Moskva: JuNITI-DANA, 2015. 320 s.
30. Subbeto A.M. Sistemologicheskie osnovy obrazovatel'nyh sistem: v 2-h Ch. M., 1994. Ch. I. 284 s.; Ch. II. 321 s.
31. Subetto A.I. Teorija znaniya i sistemologija obrazovanija: monografija. pod nauch. red. d.f.n., prof. L.A. Zelenova. SPb.: Asterion, 2018. 142 s.

*Kuznetsova A.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Pacific National University*

DEVELOPMENT OF METHODS OF SYSTEM-PEDAGOGICAL RESEARCH IN SOVIET PEDAGOGY OF THE LATE 60S – 80S OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract: the article presents the results of the research of the first stage of the development by Soviet scientists of the methodology of applying a systematic approach in pedagogical research (60-80-ies of the twentieth century). An analysis of the state of modern systemological research and pedagogical research using a systematic approach has shown that interest in this approach remains, despite the emergence of a large number of new methodological tools in the arsenal of teachers. However, very often the application of the system approach is paradoxically unsystematic, its heuristic potential is poorly realized due to insufficient understanding by researchers of what procedures of the system approach need to be done in accordance with the goals and the humanitarian, human-sized nature of the object of research. Based on the reconstruction of the genesis of system-pedagogical research in the domestic pedagogy of the period of the 60-80s of the last century, an invariant of the methodology for applying a systematic approach to the study of pedagogical objects is presented.

Keywords: system approach in pedagogy, methodology of system-pedagogical research, history of methodology of pedagogy

*Афанасьев В.В., доктор педагогических наук, профессор,
Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет,
Куницына С.М., кандидат педагогических наук, доцент,
Академия социального управления,
Ковалев Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет*

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ КАК КОНСТРУКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: рассматриваются вопросы проектирования образовательной среды школы, которая постепенно конструируется по мере реализации в образовательной практике рабочих программ воспитания; особое внимание уделяется проектированию такого компонента образовательной среды как Интернет-среда; затронуты проблемы школьного самоуправления, создание и эффективное функционирование которого позволит выявить проявления лидерских качеств обучающихся, их творческого потенциала, возможностей самоутверждения; подчеркивается важность создания и функционирования детских общественных организаций в школах. Отмечается необходимость использования правила событийности школьной жизнедеятельности, которое наполняет жизнь детей положительными эмоциями и яркими впечатлениями. Сформулирован вывод о том, что необходимо не просто применять некие воспитательные технологии, которые способствуют развитию у детей определенного спектра свойств и качеств в рамках систематических мероприятий, проводимых в школе, а создавать соответствующую воспитывающую среду внутри школы. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что ряд ее положений уточняют имеющиеся представления о сущности педагогическом проектировании образовательной среды школы, ее внутренних и внешних противоречиях и причинно-следственных связях. Представленные материалы могут быть использованы для совершенствования методических конструктов в виде рабочих программ воспитания, выступающих одновременно генетической основой формирования воспитывающей среды современной школы.

Ключевые слова: рабочая программа воспитания, воспитывающая среда, образовательная среда школы, проектирование среды, общеобразовательная организация

В отечественной системе образования существуют определённые проблемы, решение которых обуславливает необходимость проектирования воспитывающей среды школы.

Для российских учителей процессы воспитания на любом уровне школьного образования ассоциируются с планом, реализуемым через многочисленные воспитательные мероприятия. Это в первую очередь объясняется устойчивыми требованиями существующей образовательной системы, которая определяет план воспитательной деятельности как важный критерий качества работы педагогов.

На протяжении длительного времени воспитание определяли как руководство процессами личностного становления ребенка посредством организации и выполнения различных видов внеучебной работы. И в итоге воспитание в школьных стенах сводится к использованию ряда разных технологий, создаваемых и применяемых в пределах внеурочной деятельности. Предполагается, что педагог, используя воспитательные технологии, может воспитать определенные качества у детей.

Немало специалистов в школе и сегодня по-прежнему считают, что воспитательная система в школе – это «правильно систематизированная воспитательная деятельность», однако они не принимают во внимание тот факт, что нельзя формировать личность как обычный комплекс определенных качеств и черт. Становление личности происходит в процессе того, как ребенок включается в некую систему отношений: сопоставляет и оценивает происходящее, анализирует принятые в этой системе установки, ценности и стремления, и, переработав это в себе, создаёт собственное мировоззрение, свою ценностную систему. То же самое происходит и во всей отечественной образовательной системе. Отношения взрослого и ребенка в рамках любого обучения характеризуются возможностями как эффективного образования, равно как и воспитания и не бывают индифферентными. Учитывая это, нужно понимать, что необходимо не просто применять некие воспитательные технологии, которые способствуют развитию у детей определенного спектра свойств и качеств в рамках систематических мероприятий, проводимых в школе, а создавать соответствующее воспитывающее пространство внутри школы. Появится оно исключительно внутри взаимоотношений всех сторон процесса школьного образования, и в первую очередь – в рамках взаимодействия учителя и его учеников. Практически любое окружающее пространство влияет на

формирование у детей определенных установок и ценностей, но важно понимать, что конкретно при этом закладывается в ребенке.

Становление и укрепление устанавливаемых социумом значимых гуманистических установок и моральных норм может осуществляться в пространстве, где царит не только доверие, уважение и принятие значимости личностного развития, но и есть единая цель, понимаемая всеми участниками взаимодействия и действия.

На сегодняшний день следует отметить реальное существование в школе отдельного от взрослого собственного детского мира, в котором приняты свои установки, нормы общения, правила поведения и ценности. Современный ребенок иначе относится к самому себе, к ровесникам и взрослым, окружению и природе вокруг из-за смены ориентации и целей образовательного процесса в пользу индивидуального подхода, сокращения совместной деятельности со взрослыми и др. Дети стали более эгоистичными: на первом месте стоят собственные желания и чувства, они не ценят чужих переживаний и эмоций, не готовы сопереживать и помогать другим бескорыстно и по доброму умыслу. Поэтому тема создания воспитательного пространства в общеобразовательной организации сегодня как никогда звучит особо остро.

Рассматриваемая тематика не раз становилась предметом исследования российских педагогов, таких как А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др. [1, 7, 10, 12].

Непосредственно вопросам образовательной среды посвящены труды В.А. Ясвина, В.В. Рубцова, И.М. Улановской, О.В. Яркиной, В.И. Слободчикова, Т.Н. Щербаковой [9, 11, 12].

Вопросом формирования эффективных систем воспитания и педагогической работы с детьми занимались исследователи А.А. Бодалев, П.И. Бабочкин, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, В.М. Коротков, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, В.А. Ясвин [5, 13, 14].

В содержании исследований таких ученых как А.А. Бодалев, В.В. Зеньковский, А.Г. Ковалев, Г.С. Костюк, В.А. Крутецкий, А.В. Мудрик, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин определена значимость воспитательного процесса в становлении личности в обществе [1, 2, 3, 5].

С 2020 года каждая общеобразовательная организация разрабатывает свою рабочую программу воспитания. Такие программы должны решить проблему гармоничного вхождения обучающихся в социальный мир и наладить ответственные взаимоотношения с окружающими их людьми.

И.В. Вагнер отмечала, что «успешное самоопределение ребёнка возможно тогда, когда главная ценность в школьной деятельности – это полноценная гармоничная человеческая личность, когда в школе создано такое пространство, которое даёт возможность выбора вариантов деятельности для школьников, где оказывается поддержка детям в формировании их личностных установок, креативности, творческого потенциала...» [4].

Рабочая программа воспитания школы включает в себя разделы, реализуемые модули воспитания (инвариантные и вариативные), в разработку которых включаются все участники образовательных отношений: педагоги, школьники, родители, социальные партнёры через проведение внутришкольных конкурсов, круглых столов, голосования, через включение инициатив от классов и др.

Практическое осуществление данного подхода при составлении рабочей программы воспитания позволяет говорить о том, что педагоги могут проектировать пространство для реализации обучающимися их идей.

Например, отдельного внимания требует такое значимое в современных условиях пространство, как информационное и его возможности воспитательного воздействия [6, 8]. Принимая во внимание «продвинутость» современных школьников в информационной сфере, их заинтересованность в новых технологиях, нужно так формировать информационное пространство в школе, чтобы дети могли самореализоваться в этой сфере (проекты, конкурсы), повысить их информационную культуру, чтобы обезопасить и предотвратить их неподконтрольное «углубление» в интернет-среду.

Хочется обратить внимание на возможности воспитания за счет мероприятий, о которых пишет И.В. Вагнер [4]. Специфика программы воспитания обычно отражена в ее модулях, которые желательно разработать с учётом мнения всех участников образовательных отношений. Причём у программы должны быть свои закономерности, актуальные направления, определенная заглавная тематика. Проведение мероприятий в честь общероссийских значимых событий и праздников становится более насыщенным и своеобразным согласно следуемой общей теме программы, а также применению длительных игр, подходящих игровых технологий к модулям, и благодаря активности школьников.

Для формирования необходимых социальных компетенций, для стимулирования активностей школьников необходимо, чтобы события и мероприятия в школе были яркими, интересными, давали детям эмоции, с которыми воспитательная деятельность приобретает определяющее значение. Предоставление детям си-

туации успеха – это как раз организация и проведение интересных ярких мероприятий, встреч, праздников, соревнований, конкурсов и много другого, что дает детям стимул к раскрытию их способностей и креативного видения ситуации [2, 3].

Если в школе запланировано массовое мероприятие (в рамках воспитательного процесса), оно должно содержать элемент деятельности, т.е. школьники должны принимать в нем активное участие, проявляя свой потенциал и занимаясь социально важной деятельностью, подготавливая мероприятие, реализуя его (при этом педагогами используются игровые инструменты).

Использование правила событийности школьной жизнедеятельности наполняет жизнь ребят положительными эмоциями и яркими впечатлениями, способствующими раскрытию детского потенциала в разных сферах. Воспитание в школе должно иметь демократический характер. Педагогам следует работать с детьми так, чтобы стимулировать их активность, коллективную творческую работу, поддерживать и направлять их инициативы, создавать условия содружества и совместной деятельности педагогов и учеников, формировать социальный диалог, помогать взаимодействию различных историко-культурных сообществ.

Необходимо отметить важность реализации детского самоуправления в рамках воспитательной программы. Педагоги и родители должны создать условия для успешной деятельности участников школьного самоуправления, проведения выборов для замещения управленческих должностей. При этом особо важно наличие не просто структуры школьного самоуправления, а настоящей деятельностной среды, иначе все эти подходы будут только чистой формальностью, и дети будут относиться равнодушно или негативно к такой возможности и будут искать другие пути проявления своих лидерских качеств и творческого потенциала, возможностей самоутверждения.

Становление самоуправления школьников на базе класса обусловлено созданием и работой малых групп, которые образуются в связи с различными основаниями работы: замысел деятельности, определенный игровой сюжет, в связи с узконаправленными функциями данных групп для реализации конкретного проекта. У школьника могут меняться его социальные роли в школьной жизни, благодаря его активному участию в разных сообществах, проектах, конкурсах, центрах школьного самоуправления (школьная газета, центр защиты природы, центр досуга). Чем шире и разнообразнее структура самоуправления, тем больше у школьника возможностей реализовать себя, примерить разные социальные роли. Все это направлено на приобретение ребенком разных социальных компетенций и собственного социального опыта, развитие его жизненной позиции в целом.

Отдельно хочется отметить важность создания и функционирования детских общественных организаций в школах, поддержка игрового формата самоуправления – некой конструкции школьной страны со своим президентом и правительством, или модели «города самых-самых» и др. То есть необходимо вести деятельность, ориентированную на создание школьного актива в составе обучающихся. Для этого в школах проводятся специальные занятия и тренинги для формирования у детей качеств лидеров, развития ответственности, исполнительности, активности, стремления реализовать себя и для раскрытия детских талантов и способностей.

Итак, при создании и реализации рабочей программы воспитания в школе необходимо акцентировать внимание на таких средствах и механизмах, которые помогают динамичному развитию у детей навыков самореализации в работе в кругу коллектива; формированию навыков самоопределения, когда ребенок, имея возможность выбирать свою социальную роль, свое занятие и творческую деятельность, своих партнеров по ней, принимает собственное решение в этом выборе.

Программа воспитания может принести продуктивный результат, если в процессе ее разработки и осуществления будут учтены позиции всех субъектов воспитания.

Литература

1. Агапов В.С., Кузнецова Л.Н. Проблемы воспитания в трудах С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко // Известия тульского государственного университета. Педагогика. 2017. № 1. С. 104 – 115.
2. Афанасьев В.В., Афанасьев И. В., Куницына С.М. Конвергентный подход как стратегический ресурс и методологическая основа образовательной политики московского региона // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 24 – 27.
3. Афанасьев В.В., Афанасьев И. В., Васильева М.А., Куницына С.М. Фещенко Т.С. Основания и принципы конструирования организационной модели среды профессионального самоопределения школьников // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. 2018. № 1. С. 90 – 107.

4. Вагнер И.В. Реализация субъектного подхода к оценке результатов реализации программы воспитания в общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12 (66). Ч. 1. С. 103 – 106.
5. Куницына С.М., Нечаев М.П., Фролова С.Л. Проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография. М., 2017. 100 с.
6. Майстренко Г.А., Майстренко А.Г. Источники правового регулирования защиты персональных данных работника в России // Legal Bulletin. 2020. № 1. С. 24 – 29.
7. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступ. статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
8. Остроушко А.В. Защита информационной безопасности несовершеннолетних в КНР // Legal Bulletin. 2018. Т. 3. № 1-2. С. 56 – 60.
9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177 – 184.
10. Сорока-Росинский В.Н. От принудительства к добровольчеству. М., 1991. С. 156.
11. Рубцов В.В., Улановская И.М., Яркина О.В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып. 2. МИПКРО. 1998.
12. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. М., 1980. Т. 1. С. 254.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Afanasyev V.V., Ivanova O.A., Rezakov R.G., Afanasyev I.V., Kunitsyna S.M. Organizational environment for the schoolchildrens' professional identities: establishing, modelling, efficiency expectations and long-term development // International journal of civil engineering and technology. 2019. Т. 10. № 2. С. 1612 – 1637.

References

1. Agapov V.S., Kuznecova L.N. Problemy vospitaniya v trudah S.T. Shackogo, V.N. Soroka-Rosinskogo, A.S. Makarenko. Izvestija tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2017. № 1. S. 104 – 115.
2. Afanas'ev V.V., Afanas'ev I. V., Kunicyna S.M. Konvergentnyj podhod kak strategicheskij resurs i metodologicheskaja osnova obrazovatel'noj politiki moskovskogo regiona. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 58-2. S. 24 – 27.
3. Afanas'ev V.V., Afanas'ev I. V., Vasil'eva M.A., Kunicyna S.M. Feshhenko T.S. Osnovaniya i principy konstruirovaniya organizacionnoj modeli sredy professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20, Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 1. S. 90 – 107.
4. Vagner I.V. Realizacija sub#ektnogo podhoda k ocenke rezul'tatov realizacii programmy vospitaniya v obshheobrazovatel'noj organizacii. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2017. № 12 (66). Ch. 1. S. 103 – 106.
5. Kunicyna S.M., Nechaev M.P., Frolova S.L. Problemy razvitija vospityvajushhego potenciala obrazovatel'noj sredy shkoly: ot istorii k sovremennosti: monografija. M., 2017. 100 s.
6. Majstrenko G.A., Majstrenko A.G. Istochniki pravovogo regulirovaniya zashhity personal'nyh dannyh rabotnika v Rossii. Legal Bulletin. 2020. № 1. S. 24 – 29.
7. Makarenko A.S. O vospitanii. Sost. i avt. vstup. stat'i V.S. Helemendik. M.: Politizdat, 1988. 256 s.
8. Ostroushko A.V. Zashhita informacionnoj bezopasnosti nesovershennoletnih v KNR. Legal Bulletin. 2018. Т. 3. № 1-2. S. 56 – 60.
9. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury. Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol. Vyp. 7. Innovator-Bennet college. M., 1997. S. 177 – 184.
10. Soroka-Rosinskij V.N. Ot prinuditel'stva k dobrovol'chestvu. M., 1991. S. 156.
11. Rubcov V.V., Ulanovskaja I.M., Jarkina O.V. Psihologicheskij klimat kak harakteristika obrazovatel'noj sredy shkoly. Jeksperimental'nye ploshhadki v moskovskom obrazovanii. Vyp. 2. MIPKRO. 1998.
12. Shackij S.T. Pedagogicheskie sochinenija. M., 1980. Т. 1. S. 254.
13. Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniju. M.: Smysl, 2001. 365 s.
14. Afanasyev V.V., Ivanova O.A., Rezakov R.G., Afanasyev I.V., Kunitsyna S.M. Organizational environment for the schoolchildrens' professional identities: establishing, modelling, efficiency expectations and long-term development. International journal of civil engineering and technology. 2019. Т. 10. № 2. S. 1612 – 1637.

*Afanasiev V.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Institute of Pedagogy and Educational Psychology,
Moscow City Pedagogical University,
Kunitsyna S.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Academy of Social Management,
Kovalev G.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Pedagogy and Educational Psychology,
Moscow City Pedagogical University*

WORKING PROGRAM OF EDUCATION AS A CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN SCHOOL

Abstract: the issues of designing the educational environment of the school are considered, which is gradually being constructed as the work programs of education are implemented in educational practice; special attention is paid to the design of such a component of the educational environment as the Internet environment; the problems of school self-government are touched upon, the creation and effective functioning of which will make it possible to reveal the manifestations of the leadership qualities of students, their creative potential, self-affirmation opportunities; the importance of the creation and functioning of children's public organizations in schools is emphasized. The necessity of using the rule of eventfulness of school life, which fills the life of children with positive emotions and vivid impressions, is noted. The conclusion is drawn that it is necessary not only to apply certain educational technologies that contribute to the development of a certain range of properties and qualities in children within the framework of systematic activities carried out at school, but to create an appropriate educational environment within the school. The theoretical significance of the article lies in the fact that a number of its provisions clarify the existing ideas about the essence of the pedagogical design of the educational environment of the school, its internal and external contradictions and cause-and-effect relationships. The presented materials can be used to improve methodological constructs in the form of working programs of education, which at the same time act as the genetic basis for the formation of the educational environment of the modern school.

Keywords: working program of education; educational environment; the educational environment of the school; environment design; educational organization

*Павлов А.В., кандидат технических наук, доцент,
Ярославский государственный технический университет*

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МИСТИФИКАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ О ПРОИЗВОДСТВЕ

Аннотация: некоторые педагогические технологии, не свойственные традиционному техническому образованию, формируют искаженное представление о производственном технологическом процессе у бакалавров технического профиля. Для устранения искаженного представления о производстве возникает необходимость в дополнительных стажировках, тренингах и ротациях дипломированных бакалавров за счет базовых предприятий, на которых будут трудиться данные выпускники технического профиля. Привлекательный мажорный экстерьер от революционных моментальных технических решений, создаваемый современными педагогическими технологиями, не совместим с реальным интерьером технических задач промышленного предприятия. Результаты большинства современных педагогических технологий, создаваемые на основе цифровых трансформаций, не подвергаются анализу по полному циклу Хайпа, ограничиваясь только технологическим триггером и пиком чрезмерных ожиданий. В связи с этим возникающие негативные последствия от неучтенных проектных рисков, характерные современным педагогическим технологиям, ретушируются, и создают предпосылки для создания мифических представлений о реальном производстве. Поэтому руководители предприятий перерабатывающей отрасли промышленности скептически относятся к современным педагогическим технологиям, создаваемых на основе цифровых трансформаций, и к весьма затратным проектам цифровой трансформации своих производств.

Ключевые слова: педагогические технологии, проектные риски, техническое образование, мистификация, бакалавры технического профиля

За последнее время всё чаще и чаще приходится встречаться с практикой внедрения в учебный процесс технических высших учебных заведений новых экспериментальных педагогических технологий, которые направлены на получения некоторого положительного опыта за сравнительно короткий промежуток времени. Однако известно, что технический университет представляет собой симбиоз технического института и классического университета [5], в связи с этим создаётся определенный заслон автоинтрузии, применительно к новым экспериментальным педагогическим технологиям, направленных в основном на привлекательность обучения студентов в ВУЗе.

Не апробированные в достаточном объёме экспериментальные педагогические технологии не свойственные техническим высшим учебным заведениям, для которых основной целью является подготовка производственных инженеров [6] для работы на промышленных предприятиях, способствуют формированию у выпускников высшей технической школы (бакалавров и магистров) многовариантный подход к решению абсолютно конкретных задач. Результаты, получаемые в ходе реализации экспериментальных педагогических технологий, не применимы в формировании профессиональных компетенций производственных инженеров, и могут быть использованы с большой натяжкой в формировании некоторых компетенций, свойственных индустриальным и сервисным инженерам.

Практика контроля полученных знаний студентами в форме тестирования вместо традиционных зачета и экзамена не может способствовать созданию условий для принятия единственно правильного технического решения, от которого зависит, порой техническое состояние всего производственного процесса и благополучие людей, участвующих в этом производственном процессе. В связи с этим, будучи принятым на работу, бакалавр проходит "доучивание", чтобы стать специалистом [1]. "Доучивание" предусматривает стажировки, тренинги и ротацию и другие известные практические формы обучения и направлено на обеспечение и приобретение бакалавром отсутствующих единственно правильных технических решений, получаемых за счет специальных знаний и умений и навыков практической профессиональной работы в конкретной области. Практически все крупнейшие компании мира имеют отработанные технологии "доучивания" в учебных центрах и полигонах, а также персонал тьюторов [2, 14]. Иначе говоря, принимая на работу бакалавра, заведомо не доученного, так как ни рост продолжительности учебы, ни увеличение объемов финансирования уже не приводят к дальнейшему повышению у будущих бакалавров качества знаний, умений и навыков [7], предприятия дополнительно затрачивают финансовые ресурсы, чтобы корректировать ошибки, связанные с использованием в том числе и экспериментальных педагогических технологий.

Полученный некоторый положительный опыт от новых экспериментальных педагогических технологий за короткий промежуток времени способствует формированию у студентов ложных представлений о мо-

ментальности в принятии современных «революционных» технических решений на существующих промышленных предприятиях. Однако, практика показывает, что любое, даже незначительное изменение в технологическом процессе приводит к изменению технологического регламента производства, которое влечет за собой изменение всей инфраструктуры, задействованной в производстве – от поставки сырья до реализации готовой продукции [3]. Следует отметить, что скорость создания самих экспериментальных педагогических технологий мало чем отличается от постоянно растущей скорости создания цифровых сквозных технологий, например "больших данных". Если в период с 1917 по 1990 гг. с достижениями педагогических технологий можно было ознакомиться на стенах лестничных пролетов 3-4 этажных зданий областных Институтов Развития Образования, то за последние годы – не хватит и 34 этажей Главного корпуса Московского Государственного Университета.

Новых крупных промышленных предприятий, на которых могли бы работать выпускники химико-технологического направления, и соответствовать требованиям, предъявляемым к инженерам 21 века [15, 17] для реализации шестого технологический уклад в России можно пересчитать на пальцах одной руки. На многих предприятиях резинотехнической промышленности уровень развития технологии остается на уровне пуска предприятий в эксплуатацию. Тем не менее ВУЗы России ежегодно выпускают бакалавров и магистров для этой промышленности, учитывая, что вкладываемые в человеческий капитал инвестиции обеспечивают отдачу на 500-600% большую, чем те же инвестиции, но в материальное производство. Так, по тем же подсчетам, более 15% экономического роста производства обусловлено физическим капиталом, около 20% – природным и 65% роста связано с человеческим и социальным капиталом [11].

Ввиду того, что технические университеты вынуждены делать подготовку студентов все более привлекательной [4, 8], даже при износе основных фондов образовательных учреждений до 70% (по данным Министерства образования и науки РФ) и несоответствии лабораторной базы ВУЗов на 88% современным требованиям [12], в штат сотрудников университета вводятся педагогические работники, которые занимаются, в том числе, апробацией новых экспериментальных педагогических технологий. Можно было только приветствовать эту деятельность, если бы она была направлена на реализацию "мягкой" модели дифференциации научной подготовки студентов технического вуза [16]. Однако результатами от внедрения новых экспериментальных педагогических технологий являются поверхностные мажорные привлекательные решения, которые отбирают определенное учебное время у студентов, необходимое для освоения учебных курсов, предусмотренных учебной программой, доводят предельную норму учебной нагрузки основных преподавателей до максимально возможной и не способствуют повышению привлекательности карьеры в сфере науки и высшего образования [9, 13, 19].

Поверхностные мажорные привлекательные решения являются результатом «скрытого образования» или вторичным продуктом образовательного процесса [13], сюда относятся все результаты, направленные на формирование инженерной компетенции, личного опыта, которые нельзя получить простым суммированием знаний и умений.

Используемый набор приложений для обеспечения цифровых компетенций в реализации экспериментальных педагогических технологий не анализируется по полному циклу Хайпа, ограничиваясь только технологическим триггером и пиком чрезмерных ожиданий, позволяет манипулировать результатами реализации данных технологий, и обезличивает их, порождая безответственность [18]. Педагогические работники, занимающиеся апробацией своих новых экспериментальных технологий в технических вузах, не несут ни какой ответственности за результаты своей деятельности в образовательном процессе.

Проведение производственных практик в дистанционном формате не дает ни каких реальных представлений у бакалавров технического профиля о производстве. Мистификации о «фабриках будущего» ни когда не заменят лекцию или беседу со специалистом технического производства, который отвечает за технологический процесс «здесь и сейчас». Необходимо сказать, что цифровая трансформация перерабатывающей отрасли промышленности, в которой работают и будут работать бакалавры и магистры химико-технологического направления, сегодня в РФ находится на начальном этапе [10]. Руководители предприятий перерабатывающей отрасли промышленности скептически относятся к весьма затратным проектам цифровой трансформации своих производств. Будучи реалистами и постоянно ощущая за своей спиной многотысячное дыхание трудовых коллективов, руководителям предприятий нужна реальная, а не мистическая или виртуальная, прибыль, получаемая на предприятии уже сегодня.

Литература

1. Мартынов В.Г., Кошелев В.Н., Шейнбаум В.С. Теория производства полуфабрикатов в приложении к высшему профессиональному образованию // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 96 – 101.
2. Наташкина Е.А., Ажлуни А.М. Инновационная деятельность и процессы на предприятиях химической промышленности // Вестник ОрелГАУ. 2019. № 5 (80) С. 69. URL-адрес: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-i-protsessy-na-predpriyatiyah-himicheskoy-promyshlennosti> (дата обращения: 26.07.2021)
3. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Модернизация российского высшего технического образования // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 257 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-rossiyskogo-vysshego-tehnicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.07.2022)
4. Мансуров В.А., Семенова А.В., Стрельцова И.А. Модернизация инженерного образования в России: проблемы и решения // Теория и практика общественного развития. 2019. № 11 (141) С. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-inzhenernogo-obrazovaniya-v-rossii-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 25.07.2022)
5. Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы // Инженерное образование. 2012. № 9. С. 5 – 11.
6. Воробьев Е.А., Алферов И.Н., Мурзаева А.К. Научно-исследовательские технологии в современном высшем профессиональном образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. Т. 01. С. 213. DOI:10.25198/1814-6457-213-12
7. Павлов А.В. О перспективах развития высшего технического образования в России // Социальная педагогика в России. 2020. № 5. С. 11 – 17.
8. Кудюкин П.М. У российских преподавателей самая большая нагрузка в мире [Электронный ресурс]. URL: <http://netreforme.org/news/pavel-kudyukin-u-rossiyskih-vuzovskih-prepodavateley-samaya-bolshaya-nagruzka-v-mire/> (дата обращения: 25.07.2022)
9. Майкл Рейвенкрофт. Видение Cefic из 8 пунктов будущего Европы и ее успешной, конкурентоспособной химической промышленности в 2050 году/ 27.07.2019. С. 64.
10. Омирбаев С.М. Инновации в высшем образовании Республики Казахстан // Образование: традиции и инновации: материалы XIV Международной научно-практической конференции (27 апреля 2017 г.). Прага: Издательство WORLD PRESS s. r. o., 2017. С. 172 – 177.
11. Баканов М.В., Караваев А.В., Титлов А.Ю. Региональное профессиональное образование и проблемы совершенствования его качества // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. С. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnoe-professionalnoe-obrazovanie-i-problemy-sovershenstvovaniya-ego-kachestva> (дата обращения 29.07.2021)
12. Чигиринская Н. Стратегия инженерного образования: междисциплинарный подход // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 36 – 40.
13. Муршед. М., Фаррел Д., Бартон Д. От образования до трудоустройства, Разработка системы, которая работает; McKinsey Center for Government, 2013. С. 46.
14. Камп А. Инженерное образование в быстро меняющемся мире: переосмысление видения высшего инженерного образования. Нидерланды: Делфтский технологический университет. 2014. С. 35.
15. Федорова М.А. Самореализация студентов технического вуза в исследовательской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 15 – 21.
16. Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019г. №377 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Научно-технологическое развитие Российской Федерации".
17. Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин: учебное пособие. АНО ВО «Университет ИННОПОЛИС» ООЦ Университета ИННОПОЛИС. Казань, 2020. С. 125.
18. Эрштейн Л.Б. Чрезмерная нагрузка преподавателей ВУЗов как фактор разрушения высшего образования в России // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2021. № 2. С. 75 – 87 DOI: 10.15593/2224-9354/2021.2.6
19. Джеймс Маника и Эрик Шмидт, "Взгляд Google на будущее бизнеса: интервью с генеральным директором Эриком Шмидтом", Mc Kinsey Quarterly, сентябрь 2008 г. С. 117.

References

1. Martynov V.G., Koshelev V.N., Shejnbaum V.S. Teorija proizvodstva polufabrikatov v prilozhenii k vysshemu professional'nomu obrazovaniju. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012. № 11. S. 96 – 101.
2. Natashkina E.A., Azhluni A.M. Innovacionnaja dejatel'nost' i processy na predpriyatijah himicheskoj promyshlennosti. *Vestnik OrelGAU*. 2019. № 5 (80) S. 69. URL-adres: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovacionnaya-deyatelnost-i-protsessy-na-predpriyatijah-himicheskoy-promyshlennosti> (data obrashhenija:26.07.2021)
3. Vorob'ev A.E., Murzaeva A.K. Modernizacija rossijskogo vysshego tehničeskogo obrazovanija. *Sibirskij pedagogičeskij žurnal*. 2018. № 1. S. 257 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-rossijskogo-vysshego-tehničeskogo-obrazovanija> (data obrashhenija:25.07.2022)
4. Mansurov V.A., Semenova A.V., Strel'cova I.A. Modernizacija inženernogo obrazovanija v Rossii: problemy i reshenija. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija*. 2019. № 11 (141) S. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-inženernogo-obrazovanija-v-rossii-problemy-i-resheniya> (data obrashhenija: 25.07.2022)
5. Poholkov Ju.P., Agranovich B.L. Podhody k formirovaniju nacional'noj doktriny inženernogo obrazovanija Rossii v uslovijah novoj industrializacii: problemy, celi, vyzovy. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012. № 9. S. 5 – 11.
6. Vorob'ev E.A., Alferov I.N., Murzaeva A.K. Nauchno-issledovatel'skie tehnologii v sovremennom vysshem professional'nom obrazovanii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018. T. 01. S. 213. DOI:10.25198/1814-6457-213-12
7. Pavlov A.V. O perspektivah razvitija vysshego tehničeskogo obrazovanija v Rossii. *Social'naja pedagogika v Rossii*. 2020. № 5. S. 11 – 17.
8. Kudjukin P.M. U rossijskih prepodavatelej samaja bol'shaja nagruzka v mire [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://netreforme.org/news/pavel-kudyukin-u-rossijskih-vuzovskih-prepodavatelej-samaya-bolshaya-nagruzka-v-mire/> (data obrashhenija: 25.07.2022)
9. Majkl Rejvenskroft. Videnie Cefic iz 8 punktov budushhego Evropy i ee uspeshnoj, konkurentosposobnoj himicheskoj promyshlennosti v 2050 godu/ 27.07.2019. S. 64.
10. Omirbaev S.M. Innovacii v vysshem obrazovanii Respubliki Kazahstan. *Obrazovanie: tradicii i innovacii: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii (27 aprelja 2017 g.)*. Praga: Izdatel'stvo WORLD PRESS s. r. o., 2017. S. 172 – 177.
11. Bakanov M.V., Karavaev A.V., Titlov A.Ju. Regional'noe professional'noe obrazovanie i problemy sovershenstvovanija ego kachestva // *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija*. 2018. № 59. S. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnoe-professionalnoe-obrazovanie-i-problemy-sovershenstvovanija-ego-kachestva> (data obrashhenija 29.07.2021)
12. Chigirinskaja N. Strategija inženernogo obrazovanija: mezhdisciplinarnyj podhod. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007. № 2. S. 36 – 40.
13. Murshed. M., Farrel D., Barton D. Ot obrazovanija do trudoustrojstva, Razrabotka sistemy, kotoraja rabotaet; McKinsey Center for Government, 2013. S. 46.
14. Kamp A. Inženernoe obrazovanie v bystro menjajushhemsja mire: pereosmyslenie videnija vysshego inženernogo obrazovanija. *Niderlandy: Delftskij tehnologičeskij universitet*. 2014. S. 35.
15. Fedorova M.A. Samorealizacija studentov tehničeskogo vuza v issledovatel'skoj dejatel'nosti. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2020. № 1 (112). S. 15 – 21.
16. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 marta 2019g. №377 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Nauchno-tehnologičeskoe razvitie Rossijskoj Federacii".
17. Cifrovye tehnologii v prepodavanii profil'nyh disciplin: uchebnoe posobie. ANO VO «Universitet INNOPOLIS» OOC Universiteta INNOPOLIS. Kazan', 2020. S. 125.
18. Jershtejn L.B. Chrezmernaja nagruzka prepodavatelej VUZov kak faktor razrušenija vysshego obrazovanija v Rossii. *Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomičeskie nauki*. 2021. № 2. S. 75 – 87 DOI: 10.15593/2224-9354/2021.2.6
19. Džejms Manika i Jerik Shmidt, "Vzgljad Google na budushhee biznesa: interv'ju s general'nym direktorom Jerikom Shmidtom", *Mc Kinsey Quarterly*, sentjabr' 2008 g. C. 117.

*Pavlov A.V., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Yaroslavl State Technical University*

THE INFLUENCE OF MODERN HOAXES ON THE FORMATION OF REAL IDEAS AMONG BACHELORS OF TECHNICAL PROFILE ABOUT PRODUCTION

Abstract: some pedagogical technologies, which are not typical of traditional technical education, form a distorted idea of the production technological process among bachelors of technical profile. In order to eliminate the distorted view of production, there is a need for additional internships, trainings and rotations of graduate bachelors at the expense of the basic enterprises where these graduates of the technical profile will work. An attractive major exterior from revolutionary instant technical solutions created by modern pedagogical technologies is not compatible with the real interior of the technical tasks of an industrial enterprise. The results of most modern pedagogical technologies created on the basis of digital transformations are not analyzed according to the full Hype cycle, being limited only to the technological trigger and the peak of excessive expectations. In this regard, the negative consequences arising from unaccounted project risks, characteristic of modern pedagogical technologies, are retouched, and create prerequisites for creating mythical ideas about real production. Therefore, the heads of enterprises of the processing industry are skeptical about modern pedagogical technologies created on the basis of digital transformations, and very costly projects of digital transformation of their productions.

Keywords: pedagogical technologies, project risks, technical education, hoax, bachelors of technical profile

*Нугуманова Л.Н., доктор педагогических наук, доцент, ректор,
Шайхутдинова Г.А., кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник,
Яковенко Т.В., кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
Институт развития образования Республики Татарстан*

ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ РАО

Аннотация: на современном этапе развития образования система наставничества в образовании – точка отсчета профессионального роста, а также мотивирующее образовательное пространство для самоактуализации и саморазвития педагогов. Учитель, директор школы может и должен учиться всю жизнь, но для того, чтобы данный процесс был эффективным, необходимо понимание цели обучения и умение выстраивать личный образовательный маршрут. В настоящее время дополнительное профессиональное образование становится непрерывным процессом и рассматривается как образовательная экосистема – это новая парадигма организации процесса профессионального развития педагогов на протяжении всей жизни. В этом контексте наставничество занимает лидирующую позицию, как способ обучения, в процессе которого возможно не только ликвидировать педагогу, директору школы профессиональные дефициты, но самому выступить наставником для других в тех областях, где они являются профессионалами. «Каждый для каждого» - основной принцип экосистемы проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», реализуемого в Институте развития образования Республики Татарстан. В статье приведены основные методологические принципы проекта и некоторые результаты.

Ключевые слова: экосистема, наставничество, региональный проект, профессиональные сообщества, субъекты образования

Трансформация процессов осуществления профессиональной деятельности в условиях VUCA-мира, стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий диктуют необходимость в совершенствовании системы дополнительного профессионального образования, как содержательного, так и инструментального.

Процессы профессионального развития и совершенствования для учителя и руководителя образовательной организации становятся непрерывными, и особая роль в данных процессах в нашей республике принадлежит региональной экосистеме наставничества, ориентированной прежде всего на решение актуальных вопросов школьного образования.

С 2019 года Институтом развития образования Республики Татарстан под патронажем Российской Академии наук реализуется инновационный проект «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» [1].

За три года в рамках проекта проведено 25 мероприятий, два из которых стали традиционными, это Всероссийская конференция «Наставничество в образовании: современная теория и инновационная практика» и конкурс наставнических практик «Педагогическое мастерство без границ».

К проекту присоединилось 45 районов Республики Татарстан, 12 регионов Российской Федерации (*города Москва, Санкт Петербург, Томск, Московская область, Самарская, Ульяновская, Рязанская области, республики Татарстан, Марий Эл, Мордовия, Башкортостан, Чувашская Республика и др.*, а также 2 участника – представители стран ближнего зарубежья: Белоруссии и Казахстана).

В мероприятиях проекта приняли участие более 6000 человек из Республики Татарстан и более 1 500 человек из других субъектов Российской Федерации.

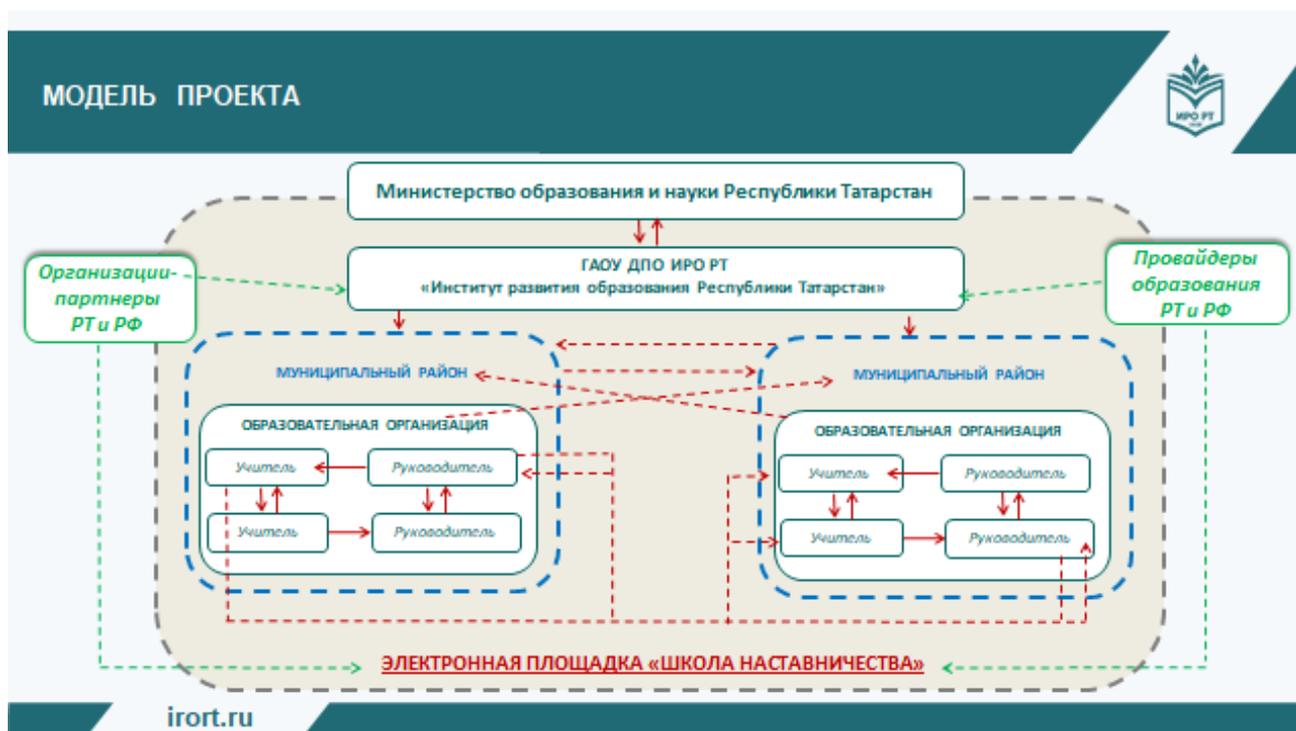


Рис. 1. Экосистема проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия»

Следует отметить, что экосистема объединяет всех участников на электронной площадке «Школа наставничества», обеспечивая научно-методическое сопровождение процесса непрерывного профессионального развития как учителя, так и директора школы.

Наставническая деятельность объединила Институт развития образования Республики Татарстан, педагогическую общественность, организации-партнеры (сегодня это 24 организации), в их числе провайдеры образования, например *интерактивная рабочая тетрадь «Skysmart», маркетплейс образовательных услуг, «Мобильное Электронное Образование» (платформа «МЭО»), «ЯКласс», образовательные ресурсы по подготовке к государственной итоговой аттестации, образовательный проект «Урок цифры», онлайн-курсы образовательного центра «Сириус», онлайн-платформы «Инфошкола», «Мои достижения», «Открытая школа 2035», «Российская электронная школа», образовательная платформа для онлайн-обучения iSpring, «Олимптум», портал «Билет в будущее», сервис «Яндекс.Учебник», Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», «Универсарium», и др. [2].*

Необходимо отметить, что экосистема проекта постоянно развивается и эволюционирует, весь комплекс образовательных услуг в рамках проекта направлен на повышение профессионального мастерства учителя, обеспечивающего качество образования и успех каждого ребенка.

Предпосылками для перехода проекта на экосистемный уровень являются: рост сложности профессиональной деятельности учителя и руководителя школы и увеличение спроса на новые навыки и знания.

Деятельность региональной экосистемы наставничества осуществляется на следующих принципах.

Принцип гибкости, обеспечивающий постоянное непрерывное и содержательное обновление системы с опорой на ее адаптивность и персонализацию. Данные качества обеспечиваются множеством внешних и внутренних связей, способных быстро реагировать на профессиональные запросы участников проекта.

Например, реализуемые краткосрочные мероприятия, проводимые на электронной площадке «Школа наставничества», формируются на основе изучения и удовлетворения запросов участников проекта. Персонализация индивидуального маршрута профессионального развития обеспечивается контентом электронных площадок, например «Портала сопровождения развития профессиональных компетенций». Непрерывное и постоянное обновление системы происходит за счет включения в нее новых участников, партнеров, программ наставничества, мероприятий и т.д.

Принцип целостности обеспечивается взаимосвязью организаций, входящих в экосистему дополнительного профессионального образования. Сегодня это 24 организации, реализующие программы дополнительного профессионального образования и вошедшие в республиканский реестр, а также их партнеры, напри-

мер Академия Министерства просвещения Российской Федерации, РАНХиГС, Санкт-Петербургская Академия последипломного образования, Кубанский государственный университет, Марийский государственный университет и многие другие.

Принцип эмерджентности как возможность возникновения новых образовательных структур, нехарактерных для системы дополнительного профессионального образования. Примером такой структуры может стать «Школа наставничества» Института развития образования Республики Татарстан, возникшая в рамках инновационного проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», реализуемого под патронажем Российской академии образования, а также сложившиеся наставнические пары «школа-лидер и муниципальный район»: Лицей им. Н.И. Лобачевского и образовательные организации Алексеевского района; Лицей «Ресурс» и образовательные организации Лаишевского района.

Можно отметить и такие свойства экосистемы проекта, как разнообразие, резильентность, многоуровневость, вариативность, системность, интерактивность. Все свойства и функции экосистемы находятся в тесной взаимосвязи между собой.

Экосистемный подход в реализации проекта, прежде всего, позволяет:

– Сочетать разные форматы взаимодействия (с одной стороны, участники могут сами выбирать время, место и формат занятий, контролировать образовательный маршрут и темп. С другой – благодаря встречам с наставником лицом к лицу происходит процесс мотивации, создаётся благоприятная среда для творчества и развития. Помимо новых знаний и передачи опыта, развиваются такие навыки, как планирование, самоконтроль, эмоциональный интеллект.

– Использовать опыт как инструмент обучения (участники проекта развиваются через профессиональные сообщества, практики, работают в командах, реализуют проекты, участвуют в акселераторах и мастер-классах).

Сегодня в рамках проекта уже проводится работа по сопровождению процесса перехода на отечественное программное обеспечение. Например, только для замены Zoom российский сайт «Переходим.рф» предлагает 10 вариантов:

• Видеозвонки Mail.ru – универсальный сервис, который позволяет проводить онлайн-уроки, совещания, вебинары или просто разговаривать с родными и близкими;

• Яндекс.Телемост – видеовстречи по ссылке;

• TrueConf – единственный российский ВКС-разработчик, неоднократно отмеченный в исследованиях авторитетных аналитических агентств Gartner и IDC;

• Контур.Толк – сервис для проведения видеоконференций;

• Бизон 365 – единая платформа для вебинаров, онлайн-курсов, тестов, продаж и приёма платежей;

• Глаголь – видеоконференции для 200 человек, 25 одновременно на экране;

• IVA MCU – российская платформа видео-конференц-связи для полноценного защищенного взаимодействия в едином интерфейсе, обеспечивающим видео- и аудиозвонки, передачу сообщений (мессенджер) и документов, и т.д. Доступна через веб-браузеры, на мобильных устройствах и ПК;

• Pruffme – платформа для совместной работы и обучения. Среди продуктов: вебинары, видеоконференции, тесты, курсы и интерактивные доски;

• VideoMost – программный продукт для проведения многоточечных видеоконференций на ПК, MAC, планшетах и смартфонах для корпоративных клиентов;

• Jazz by Sber – сервис видеоконференций от Сбера.

Многообразие электронных ресурсов дает возможность всем участникам образовательного процесса выбрать то, что наиболее подходит для того или иного формата взаимодействия субъектов образования. Появление такого количества отечественного программного обеспечения неслучайно. COVID-19 выступил в качестве катализатора внедрения в образовательный процесс большого разнообразия цифровых инструментов, обеспечивающих персонализацию, мотивацию и эффективность образовательного процесса. Для того, чтобы разобраться в предлагаемом разнообразии и особенностях использования В Институте развития образования Республики Татарстан создана в рамках проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» краткосрочная программа «Школы наставничества» для развития и совершенствования ключевых компетенций цифровой экономики в деятельности учителя и руководителя образовательной организации

Экосистема проекта создает большое многообразие образовательных возможностей, включает самые различные организации, активности и ресурсы. При этом экосистема проекта не заменяет существующие в республике образовательные форматы дополнительного профессионального образования, а «доразвивает»

сложившуюся систему за счет новых форм и инструментов, создавая многомерное пространство с уникальными возможностями для персонального и коллективного образования, для профессиональной адаптации молодых специалистов, их непрерывного профессионального развития и совершенствования.

Разработка и реализация проекта на основе экосистемного подхода показывает свою эффективность за счет того, что:

➤ сегодня в образовательных организациях Республики Татарстан наблюдается существенный спрос на наставников, поскольку в условиях перехода системы образования на инновационный путь развития, педагогические коллективы нуждаются в обновлении своих методологических, научно-методических, прикладных и технологических профессиональных компетенций;

➤ наставничество как социально-педагогический феномен в образовании выступает в качестве действенной формы обучения молодых педагогов, детей, нуждающихся в дополнительном образовательном сопровождении и учителей, имеющих профессиональные дефициты в области профессиональной компетентности;

➤ наставничество способствует поддержанию профессиональной конкуренции, жизнеспособности педагогических коллективов, повышению уровня статусности учительского труда, стабильности качества образования и сохранению кадровой устойчивости;

➤ процесс подготовки педагогов-наставников стал более адресным, мобильным и эффективным, поскольку построен на учете групповых и индивидуальных потребностей учителей и обеспечении их непосредственного участия

Реализуемый в Республике Татарстан инновационный проект Российской академии образования «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» доказал за три года его внедрения надежную устойчивость. В ходе его выполнения содержание проекта наполнилось новыми аспектами теории и практики педагогического наставничества, новыми подходами к реализации модели сетевого взаимодействия. Была реализована на практике современная модель наставнической деятельности педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия, апробированы методические инструменты наставничества на основе сетевого взаимодействия, созданы учебно-методические пособия и практические рекомендации.

Таким образом экосистема проекта позволила:

Охватить педагогов-наставников и их подопечных, включенных в республиканскую базу, новыми направлениями деятельности и включить их систему сетевого взаимодействия.

Повысить уровень нормативно-правовой и методической подготовки, определить зоны профессионального роста и профессиональных дефицитов, внедрить новые механизмы сетевого взаимодействия наставников и подопечных, содействующих развитию форм профессионально-дополняющего сотрудничества наставников разных квалификаций с молодыми учителями и учителями, испытывающими профессиональные затруднения в различных сферах педагогической деятельности.

Сформировать (разработать и внедрить) банк учебно-методических и технологических материалов для поддержки наставнической деятельности.

Осуществить объединение педагогов-наставников по их профессиональным интересам с возможностью формального и неформального общения на профессиональные темы, а также организацию профессионального сетевого общения и повышения квалификации и др.

Литература

1. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 302 – 305.

2. Дмитриева Н.Н. Образовательный потенциал научно-популярного контента в новых медиа// Выпускная квалификационная работа по направлению подготовки 50.04.01 «Искусства и гуманитарные науки» Магистерская программа «Межкультурное образование»: URL: http://pa:reviewSV_Otzyv__o_VKR_Dmitrievoj.pdf (spbu.ru) (дата обращения: 04.08.2022)

3. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования URL: [https://Образовательные_экосистемы:_возникающая_практика_для_будущего_образования_\(skolkovo.ru\)](https://Образовательные_экосистемы:_возникающая_практика_для_будущего_образования_(skolkovo.ru)) (дата обращения: 04.08.2022)

References

1. Nugumanova L.N., Jakovenko T.V. Nastavnichestvo kak forma nepreryvnogo obrazovanija i pro-fessional'noj samorealizacii pedagoga. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2018. № 60-4. S. 302 – 305.
2. Dmitrieva N.N. Obrazovatel'nyj potencial nauchno-populjarnogo kontenta v novyh media. Vypusknaja kvalifikacionnaja rabota po napravleniju podgotovki 50.04.01 «Iskusstva i gumanitarnye nauki» Magisterskaja programma «Mezhkul'turnoe obrazovanie»: URL: https://pa:reviewSV_Otzyv_o_VKR_Dmitrievoj.pdf (spbu.ru) (data obrashhenija: 04.08.2022)
3. Obrazovatel'nye jekosistemy: vznikajushhaja praktika dlja budushhego obrazovanija URL: [https://Obrazovatel'nye jekosistemy: vznikajushhaja praktika dlja budushhego obrazovanija](https://Obrazovatel'nye_jekosistemy_vznikajushhaja_praktika_dlja_budushhego_obrazovanija) (skolkovo.ru) (data obrashhenija: 04.08.2022)

Nugumanova L.N., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor, Rector, Shaykhutdinova G.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Leading Research Officer, Yakovenko T.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Leading Research Officer, Institute of Education Development, the Republic of Tatarstan

ECOSYSTEM APPROACH TO SOLVING URGENT PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INNOVATION PLATFORM OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

Abstract: at the present stage of education development, the mentoring system in education is the starting point of professional growth, as well as a motivating educational space for self-actualization and self-development of teachers. A teacher, a school principal can and should study all his life, but in order for this process to be effective, it is necessary to understand the purpose of learning and the ability to build a personal educational route. At present, additional professional education is becoming a continuous process and is considered as an educational ecosystem – this is a new paradigm for organizing the process of professional development throughout life. In this context, mentoring takes a leading position as a way of learning, in the process of which it is possible not only to eliminate professional deficits for the teacher, the school director, but also to act as a mentor for others in those areas where they are professionals. "Everyone for everyone" is the main principle of the ecosystem of the project "Regional system of organization of mentoring of pedagogical and managerial personnel on the basis of network interaction", implemented at the Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan. The article presents the main methodological principles of the project and some results.

Keywords: ecosystem, mentoring, regional project, professional communities, subjects of education

*Скопа В.А., доктор исторических наук, профессор,
Алтайский государственный педагогический университет*

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье на основе анализа научных работ и исследований раскрываются основания и перспективы реализации культурологического образования в школе. Определено, что современная российская действительность, трансформация существующих институтов, геополитическая ситуация в мире заставляют взглянуть по-иному на систему образования как первичную основу формирования гражданина и патриота и, задуматься о ее логической модернизации как внутренней, так и внешней. Для формирования идеологической константы современная школа остро нуждается в дисциплинах культурологического характера. Мировоззренческие функции в системе школьного образования выполняют многие дисциплины. В тоже время интегрирующую основу в единый культурно-философский блок они не могут свести, что в свою очередь может культурология. Для адекватной и логической реализации культурологических курсов необходимо учитывать ряд важнейших и основополагающих принципов: поликультурность; последовательность; толерантность. Говоря о перспективах школьного культурологического образования, следует выделить следующие из них: культурологизацию учебного процесса; введение в школьный курс новых культурологических дисциплин; дальнейшую интеграцию предметов и конкретных методик; разработку разнообразных элективных курсов по культурологическим направлениям; интенсификацию и компьютеризацию методов преподавания, и поиск новых форм обучения.

Ключевые слова: культурология, толерантность, система образования, учащиеся, школа, поликультурность

Современная российская действительность, трансформация существующих институтов, геополитическая ситуация в мире заставляют взглянуть по-иному на систему образования как первичную основу формирования гражданина и патриота и, задуматься о ее логической модернизации как внутренней (содержательный компонент), так и внешней (учет факторного влияния и воздействия). К тому же, к этому подталкивают и социально-культурные потребности российского общества, трансформационные изменения социальных систем и институтов.

Образовательная система России – основа гуманизации общественно-экономических, политических и социокультурных процессов и отношений, создание новых смысложизненных воззрений, определяющих развитие личности [5].

Для формирования идеологической константы, развития патриотических начал система школьного образования нуждается в дисциплинах культурологического характера, куда стоит отнести мировую художественную культуру, основы православной культуры, основы духовно-нравственной культуры народов России, этику. Все эти дисциплины во многом заставляют переосмыслить теоретико-методологические основы культурологического образования, а вместе с тем и ее структуру, и входящие в нее компоненты.

Базовой основой в развитии культурологии как образовательной области выступают категории о культуре как системе знаний, которые в свою очередь являются осевым стержнем в формировании современной личности и связывают поколения между собой. К тому же дисциплины данного цикла способствуют формированию целостного взгляда на процесс развития общечеловеческой культуры, как базовой категории человеческого бытия [7].

Создание культуроориентированного социума будет способствовать сохранению культурных традиций, а также выступать гарантом единого и здорового общества. Постепенный процесс вхождения и приобщения к культуре подрастающего поколения будет обеспечивать системное формирование ценностей и в тоже время способствовать гармонизации самого общества [3].

На сегодняшний день в педагогике под культурологическим образованием принято понимать культурное развитие личности, приобретение учащимися опыта освоения ценностей культуры с целью развития культурологического миропонимания.

Актуальность заявленной проблемы очевидна как с теоретической точки зрения, так и практикоориентированной. Во многом это объясняется дискуссионностью подходов и отсутствием единого понимания в реализации культурологического образования.

В рамках заявленной темы весь комплекс изученных работ можно систематизировать по ряду ключевых проблем, которые непосредственно или опосредованно связаны с проблемой культурологического

образования. Так, Ан С.А., Бессарабова И.С. затрагивают религиозное образование в системе школьного образования как элемент духовной культуры [1, 3]; Климов С.Н., Цыплаков Д.А. рассматривают философские проблемы образования [8, 14]; аспекты нравственности и культурфилософии в системе образования представлены в работах Петрий П.В. и Новоселовой В.О. [9, 10]. Проблемы культурологического образования в системе школьной подготовки представлены в работах Доманского В.А., Зобниной А.О. [6, 7]. В целом, комплекс проанализированных исследований позволяет подчеркнуть важность и своевременность поднятой проблемы и представить ее в научно-методическом аспекте.

Целью данной статьи является выявление перспектив реализации культурологического образования в школе в научно-методическом аспекте.

Основываясь на комплекс научных исследований и подходов, можно констатировать, что культурологическое образование как система знаний включает в себя:

- 1) комплексное понимание истории культуры и ее фактологическую основу;
- 2) развитие понятийного аппарата в предметной области и расширение терминологического ряда;
- 3) навыки научного анализа и интерпретаций явлений культуры как в отдельности, так и в контексте рассматриваемого исторического периода;
- 4) опыт, который направлен на культурное саморазвитие;
- 5) ценностное отношение к миру культуры [3, 8, 13].

Важность культурологического образования подчеркивается и тем, что оно выполняет мировоззренческие функции, позволяет систематизировать и обобщать знаниевый компонент у учащихся о мире и о себе, сформировать комплексную картину действительности [11]. Реализация дисциплин культурологического цикла в системе школьного образования имеет свою основу.

Во-первых, система культурологического образования логически обеспечивается и подчеркивается действующей нормативно-правовой базой (статья 14 Федерального закона «Об образовании»), где упор делается на «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» [4]. Данное положение позволяет отметить то, что культурная компетентность обучающихся во многом является основой для развития самосознания [12]. Учащиеся в контексте культурологического образования системно погружены в процесс познания национальной и мировой культуры, что во многом способствует развитию принципа толерантности.

Во-вторых, дисциплины культурологического характера в системе школьного курса имеют историческое обоснование [7, 13]. Культура – это неотъемлемая часть социума, структура которого изучается в историческом контексте посредством таких предметов как «история» и «обществознание». Предметы культурологического цикла способствуют интегрированию учебных дисциплин гуманитарной направленности и большему развитию межпредметных связей.

В-третьих, психологический аспект имеет место быть в реализации культурологических дисциплин. В этом случае ключевым звеном является «ориентация личности в сторону развития самосознания» [2]. Исходя из этого, ценностные ориентации усиливают социокультурные и философские стороны ученика, что позволит ему более «мягко» адаптироваться в социуме, адекватно оценивать происходящие изменения и трансформации, при этом сохраняя свою жизненную позицию и сильное «Я».

В-четвертых, важность и значимость культурологических дисциплин имеет и социально-педагогическое обоснование. Во многом это связано с проявлением асоциального поведения у подрастающего поколения, что находит выражение в этическом, культурном, нравственном, поведенческом аспектах. Это указывает на необходимость усовершенствования системы морально-этического и нравственного воспитания детей и подростков посредством культурфилософского образования [12]. Современный цикл гуманитарных дисциплин не позволяет это сделать. Введение в учебную программу таких курсов как «Мировая художественная культура», «Культурология» будут способствовать культурфилософскому образованию, а вместе с тем расширять знаниево-мировоззренческие горизонты учащихся.

Для адекватной и логической реализации культурфилософских курсов необходимо учитывать и ряд важнейших и основополагающих принципов:

Принцип поликультурности. В этой связи необходимо преподавание различных культур, путем выявления особенностей и специфики каждой, при этом подчеркивая уникальность и самобытность в отдельности.

Принцип последовательности и историзма. Его логическая основа проявляется в реализации курса в историко-хронологическом порядке. Дисциплины культурологической направленности опирается на принцип рассмотрения социокультурных явлений в их динамическом развитии.

Принцип толерантности заключается в уважении к чужому мнению, как «признак культуры конкретного человека, как показатель высокого уровня внутриличностного духовного развития» [2].

Принцип целостности. Мир культуры, в котором живет человек, при всем разнообразии един, как и целостен сам человек [13].

Принцип субъектности. Культура может рассматриваться как воплощение антропного принципа: мир культуры таков, каков человек – ее носитель, и наоборот, каков человек, таков и мир культуры, в которой он живет [6].

Главная функция культурологического образования – это формирование целостного субъекта социальных отношений, где существенное внимание уделено развитию культуры как неотъемлемой составляющей человека.

Уникальностью дисциплин культурологической направленности является их интеграционная основа и межпредметный базис. Интеграция основывается на комплексе научных знаний разных предметов гуманитарной направленности (история, литература, этнология). В данном случае это предоставляет возможность показать обучающимся единство научного знания, а вместе с тем установить межпредметные контакты в процессе обучения. Именно межпредметность является основанием поиска технологических приемов для эффективного формирования целостной картины мира.

В целом, подводя итог можно отметить, что реализация в системе школьного образования дисциплин культурологического характера во многом сможет снять проблемы, связанные с непониманием социокультурной толерантности, конфессиональной терпимости, миролюбивого сосуществования. К тому же, данные курсы предметно способствуют формированию гражданской позиции и укреплению ее, так как являются по своей сути связующим звеном в системе дисциплин гуманитарного цикла. Именно культурфилософское понимание проблем позволяет их рациональному разрешению, а культурологическая направленность дисциплин способствует усилению гражданской позиции учащихся в социуме.

Литература

1. Ан С.А. Проблема духовно-нравственной ценности религиозных курсов в государственной образовательной школе // *Философия образования*. 2012. № 5. С. 199 – 207.
2. Арнольдов А.И. Гуманитарное образование – социокультурный феномен // *Гуманитарное пространство*. 2012. Т. 1. № 2. С. 249 – 261.
3. Бессарабова И.С. Школа и религия в поликультурном образовании России и США // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 8. С. 68 – 70.
4. Бирюкова Н. С. Модернизация высшего образования: философский аспект // *Известия Российского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2012. № 152. – С. 19-26.
5. Деникин А.В., Деникина З.Д. Гуманизация образования в аспекте парадигмальности педагогического знания // *Право и образование*. 2015. № 7. С. 115 – 119.
6. Доманский В.А. Культурологическая школа: смена образовательной парадигмы // *Вестник Томского государственного университета*. 2004. № 282. С. 155 – 162.
7. Зобнина А.О. Культурологическое образование как фактор формирования социокультурной компетентности школьников // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. № 112. С. 127 – 134.
8. Климов С. Н. Философские проблемы высшего образования // *Педагогическое образование и наука*. № 2. 2015. – С. 31-32.
9. Новоселова В.О. Основы нравственного воспитания в традициях русской модели мира // *Философия образования*. 2013. № 2. С. 124 – 131.
10. Петрий П.В. Аксиологический характер образовательного пространства современной России: некоторые взгляды и подходы // *Педагогическое образование и наука*. 2017. № 2. С. 63 – 67.
11. Тесленко А.Н., Дмитриенко Е.А. Воспитательный потенциал как социально-философская категория // *Философия образования*. 2014. № 2. С. 114 – 125.
12. Тихомирова Е.Е. Актуализация этических концептов как основа воспитания толерантности // *Философия образования*. 2012. № 3. С. 84 – 89.
13. Хренов Н.А. Становление гуманитарных знаний в России: ситуация в эстетике в контексте смены культурных типов // *Культура и искусство*. 2011. № 3. С. 26 – 38.
14. Цыплаков Д.А., Пынтиков А.П. Секуляризация в России и национальное самосознание: аксиологический аспект // *Идеи и идеалы*. 2012. № 3. Т. 1. С. 141 – 150.

References

1. An S.A. Problema duhovno-nravstvennoj cennosti religiovedcheskih kursov v gosudarstvennoj obrazovatel'noj shkole. *Filosofija obrazovanija*. 2012. № 5. S. 199 – 207.
2. Arnol'dov A.I. Gumanitarnoe obrazovanie – sociokul'turnyj fenomen. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2012. T. 1. № 2. S. 249 – 261.
3. Bessarabova I.S. Shkola i religija v polikul'turnom obrazovanii Rossii i SShA. *Fundamental'nye issledovanija*. 2008. № 8. S. 68 – 70.
4. Birjukova N. S. Modernizacija vysshego obrazovanija: filosofskij aspect. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obshhestvennye i gumanitarnye nauki*. 2012. № 152. –S. 19-26.
5. Denikin A.V., Denikina Z.D. Gumanizacija obrazovanija v aspekte paradigmal'nosti pedagogicheskogo znanija. *Pravo i obrazovanie*. 2015. № 7. S. 115 – 119.
6. Domanskij V.A. Kul'turologicheskaja shkola: smena obrazovatel'noj paradigmy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004. № 282. S. 155 – 162.
7. Zobnina A.O. Kul'turologicheskoe obrazovanie kak faktor formirovanija sociokul'turnoj kompetentnosti shkol'nikov. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009. № 112. S. 127 – 134.
8. Klimov S. N. Filosofskie problemy vysshego obrazovanija. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. № 2. 2015. – S. 31-32.
9. Novoselova V.O. Osnovy npravstvennogo vospitaniya v tradicijah russkoj modeli mira. *Filosofija obrazovanija*. 2013. № 2. S. 124 – 131.
10. Petrij P.V. Aksiologicheskij harakter obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj Rossii: nekotorye vzglyady i podhody. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2017. № 2. S. 63 – 67.
11. Teslenko A.N., Dmitrienko E.A. Vospitatel'nyj potencial kak social'no-filosofskaja kategorija. *Filosofija obrazovanija*. 2014. № 2. S. 114 – 125.
12. Tihomirova E.E. Aktualizacija jeticheskikh konceptov kak osnova vospitaniya tolerantnosti. *Filosofija obrazovanija*. 2012. № 3. S. 84 – 89.
13. Hrenov N.A. Stanovlenie gumanitarnyh znanij v Rossii: situacija v jestetike v kontekste smeny kul'turnyh tipov. *Kul'tura i iskusstvo*. 2011. № 3. S. 26 – 38.
14. Cyplakov D.A., Pyntikov A.P. Sekuljarizacija v Rossii i nacional'noe samosoznanie: aksiologicheskij aspect. *Idei i idealy*. 2012. № 3. T. 1. S. 141 – 150.

*Skopa V.A., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Altai State Pedagogical University*

IMPLEMENTATION OF CULTURAL EDUCATION IN SCHOOL: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract: based on the analysis of scientific works and research, the article reveals the grounds and prospects for the implementation of cultural education at school. It is determined that the modern Russian reality, the transformation of existing institutions, the geopolitical situation in the world make us look differently at the education system as the primary basis for the formation of a citizen and patriot and think about its logical modernization, both internal and external. To form an ideological constant, the modern school is in dire need of disciplines of a cultural nature. Worldview functions in the system of school education are performed by many disciplines. At the same time, they cannot reduce the integrating basis into a single cultural and philosophical block, which in turn can cultural studies. For an adequate and logical implementation of culturological courses, it is necessary to take into account a number of important and fundamental principles: multiculturalism; subsequence; tolerance. Speaking about the prospects of school culturological education, the following should be singled out: culturalization of the educational process; introduction of new cultural disciplines into the school curriculum; further integration of subjects and specific methods; development of various elective courses in cultural areas; intensification and computerization of teaching methods, and the search for new forms of education.

Keywords: cultural studies, tolerance, education system, students, school, multiculturalism

*Занозина Ю.В.,
Бюро переводов АКЦЕНТ*

ВНЕДРЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация: в данной статье автором производится комплексный исследовательский анализ вопросов внедрения игровых технологий обучения в практику преподавания иностранного языка для взрослого населения. Подчеркивается перспективность применения технологий игрового обучения, выявляются концептуальные возможности с перспективой адаптации под специфические особенности практики преподавания иностранного языка. В качестве основных преимуществ игровой технологии обучения при её применении для взрослого населения выделяются: интеграция различных групп обучающихся по степени овладения иностранным языком, широкая вариативность построения образовательного процесса, интегративный характер самой технологии относительно других методов и подходов обучения, упор на развитие коммуникативных навыков обучающегося, высокая ролевая гибкость педагога, возможности упрощенной организации учебного занятия. Определяется поэтапная структура организации учебного занятия, подразделяющаяся также на внутренние элементы каждого из этапов. Отмечается, что ключевым этапом становится организационный, в ходе которого реализуется непосредственно сама технология игрового обучения, широко применяется коммуникативный аспект, а также отмечается высокая степень включенности взрослого в учебное занятие. В результате проведённого анализа вопросов применения игровых технологий при обучении взрослых, был сформирован авторский алгоритм, предполагающий учет целевых ориентаций, а также ряда специальных механизмов и компонентов, эффективно сочетающихся с игровыми технологиями обучения. Результаты анализа авторского алгоритма позволили выделить высокую значимость метода подбора случайных групп взаимодействия, что подтверждается дополнительной авторской практикой преподавания иностранного языка для взрослого населения. При случайном подборе групп, происходит расширение круга общения, формируются дополнительные разговорные темы, осуществляется адаптация и интеграция собеседников под потребности друг друга, что в результате становится основанием наиболее эффективного формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, практика преподавания, игровые технологии обучения, обучение взрослых, взрослое население, образование

Введение

В современных условиях роста значимости инновационных подходов и технологий к организации процесса обучения, вопросы практико-ориентированного обеспечения образовательного процесса приобретают все большую актуальность. В то же время, вопросы обучения взрослого населения являются одним из проблемных аспектов, поскольку основной вектор применения технологий обучения сводится к их интеграции в образовательный процесс в учреждениях образования. Тем не менее, интерпретация опыта обучения студентов может стать одним из источников развития теории и практики преподавания иностранного языка для взрослого населения, что требует учета множества параметров и характерных особенностей групп обучающихся [6]. Только в таком случае возможным становится действительно эффективное построение образовательного процесса и воссоздание всех предпосылок организации обучения иностранному языку. Практика преподавания же сегодня находится в процессе активного развития с точки зрения реализации достаточно широкого количества технологий обучения, упора на инновационность данных процессов, а также внедрение цифровых технологий. Многие из них имеют множественные структурные особенности, учет которых становится способом эффективного построения образования, обеспечения результативности обучения и ускоренного формирования основных знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся.

В связи с вышеизложенным, в контексте исследования особое внимание необходимо уделить технологии игрового обучения и вопросам её применения при организации изучения иностранного языка взрослым населением. Такая практика рассматривается авторами в качестве перспективной, поскольку, во-первых, при очном проведении занятий в игровых технологиях упор отводится на внутригрупповое взаимодействие; во-вторых, активно применяются коммуникативные направления деятельности обучающегося, что фактически предоставляет почву для качественной реализации программы по обучению иностранному языку; в-третьих, возможным становится встраивание в общую систему обучения с упором на возможности адаптации текущих условий под потребности определенных групп обучающихся.

Таким образом, формулирование цели статьи – произвести анализ вопросов применения игровых технологий при обучении взрослых и выявить характерные особенности течения данных процессов.

Методология исследования

В рамках данной статьи авторы опираются на общенаучные и эмпирические методы научного исследования. В качестве основных выступают: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, наблюдение, сопоставление, а также ряд других. Кроме того, особое место в системе исследования отводится методам моделирования и проектирования, которые фактически позволяют спрогнозировать ход образовательного процесса и воспроизвести теоретический эксперимент с отсылкой на практический авторский опыт обучения взрослых иностранному языку.

Результаты и их обсуждение

Игровые технологии обучения – это достаточно обширное направление образовательной практики, сущность которых сводится к воссозданию всей системы условий обучения с упором на структурные компоненты образовательного процесса, а именно цель, задачи, методы, средства, подходы, функции, субъекты, а также непосредственный результат. Стоит подчеркнуть, что игровые технологии обучения достаточно вариативны; главная особенность данной технологии – это преимущественное превалирование методов активного взаимодействия обучающихся в ходе игрового процесса. Причем организовывать игры можно как в произвольной форме (в том числе и без применения специального инструментария), так и при непосредственном использовании каких-либо уже разработанных игр [4].

Игровые технологии обучения обладают достаточно широким спектром преимуществ при организации обучения иностранному языку взрослых. Ключевыми из преимуществ являются следующие:

1. Возможности применения как с начальным этапом владения языком (в том случае, если словарный запас обучающегося в достаточной степени ограничен), так и с более продвинутыми субъектами образовательного процесса. Причем сочетание продвинутых и начинающих обучающихся в рамках одной коммуникативной группы делает возможность организации взаимной помощи (что требует дополнительного контроля со стороны педагога и учета условий согласия со стороны взрослых).

2. Широкая вариативность построения хода образовательного процесса. Причем в случае обучения взрослых, возможным становится совместный выбор определенного рода деятельности, опираясь на который, педагог сможет выстроить действительно эффективные (под конкретную группу обучающихся) условия формирования знаний, умений, навыков и компетенций [3].

3. Широкие возможности по интеграции с другими технологиями обучения, что фактически позволяет строить уникальные образовательные планы и программы обучения взрослых, формировать индивидуальные траектории с учетом направленности групп обучающихся.

4. Относительная простота организации подобного учебного занятия, поскольку в таком случае педагог может занимать роль: наблюдателя/сопровождающего, который лишь будет отслеживать определенные успехи и подвижки в изучении иностранного языка, отмечать неверное использование слов, конструкций, неучет правил говорения и построения предложения и так далее; вторая роль – активный участник игры, стимулирующий других обучающихся на активное участие в ней. Кроме того, эти роли могут эффективно взаимозаменяться и дополняться в ходе образовательного процесса, что позволяет наиболее гибко и адаптивно подходить к образовательной практике [5].

5. Высокая степень развития коммуникативных навыков обучающихся, возможность дополнительной социализации, передачи опыта в ходе не теоретических, а, фактически, практических учебных занятий. При использовании игровой технологии обучения, в зависимости от специфики выбранной игры, условия взаимодействия будут изменяться. Однако, так или иначе, взаимодействие будет происходить достаточно активно, с упором на, соответственно, использование только иностранного языка.

6. Наличие множества практико-ориентированных исследований и подходов в данной области, что фактически упрощает реальное применение технологии игрового обучения при обучении взрослых; в то же время, необходимо учитывать конкретные условия применения и организации процесса обучения с упором на отдельные функции и компоненты образовательной среды [1, 7].

Кроме того, многие авторы подчеркивают высокую степень эффективности применения игровых технологий, что складывается из системы коммуникации и деятельности, которые, с точки зрения психологии, тесно коррелируются с внутренними психическими и когнитивными процессами. Иначе говоря, коммуницируя и дополнительно реализуя какую-либо деятельность, человек лучше овладевает знанием, усваивает получаемый опыт и накапливает его. Именно коммуникация рассматривается в качестве основы повышения эффективности образовательного процесса, это исходит из того, что при использовании иностранного языка в реальной устной практике, коммуникативные компоненты, умение поставить собственную речь,

сформировать быстрый и емкий ответ (а также многие другие) выступает в качестве одного из самых значимых, поскольку от этого зависит эффективность взаимодействия.

Несмотря на достаточно обширный спектр преимуществ, ко всему прочему, игровые технологии обучения при организации образовательной деятельности взрослых имеют и некоторые недостатки:

1. Сложность изучения грамматических основ языка. При упоре на говорение, изучение узконаправленных правил не представляется эффективным, поскольку для их понимания требуется организация письменной деятельности.

2. Возможное закрепление ошибок. При отсутствии особо внимательного контроля со стороны педагога, обучающиеся могут самостоятельно закрепить ошибки, связанные, например, с неправильным произношением слов, их контекстным употреблением и так далее.

3. Невозможность индивидуализации. В случае использования игровых технологий, игра направлена как минимум на двух субъектов образования; исключение группового взаимодействия фактически предполагает построение образовательного процесса «педагог-обучающийся», в условиях которого знания первого в значительной степени превышают второго. Хотя с одной стороны это и создает условия ускоренного формирования новой базы слов, общение может быть затруднено, что сведет весь «положительный эффект» к минимуму [7].

Тем не менее, все недостатки могут быть компенсированы педагогом самостоятельно, если образовательный процесс действительно эффективно организуется и учитываются все потребности конкретного обучающегося.

С целью обеспечения большей наглядности, необходимо привести пример организации учебного занятия из практики преподавания автора исследования:

Групповое занятие с применением игровых технологий обучения; основной упор на изучение новых слов и их эффективное применение в рамках речевого запаса. Время занятия – 60 минут, занятие делится на 3 основных этапа; самым длительным является второй, который также разделяется на несколько подэтапов.

1. Этап – подготовительный. Происходит приветствие, постановка задач текущего учебного занятия, а также мотивация и организация.

2. Этап – организационный. Разделяется на три подэтапа:

а. Введение в тему. Изучение новых слов посредством объяснения педагога, совместного их повторения, раздачи памяток и «заучивания», разбора контекста употребления, особенностей и тонкостей с точки зрения иностранного языка.

б. Организация практики. Изученные ранее основы воспроизводятся с упором на ранее имеющийся словарный запас; иначе говоря, изучая группу слов, связанных, например, с мебелью, обучающиеся могут поделиться какую мебель они используют, что и как расположено у них в комнате и так далее. Данный этап занимает основную часть учебного занятия. При этом, применяются все вышеперечисленные (и многие другие) приемы с упором на игровой процесс. Например, эффективной является игра «опиши слово», в ходе которой один обучающийся описывает случайный предмет, а остальные пытаются понять, о чем идет речь [8]. Для организации этой игры на очном занятии по английскому языку можно использовать, к примеру, такие настольные игры как «яблоко к яблоку» (англ. Apples to Apples), «не говори это!» (англ. Don't Say It!), или «угадай, кто ты?» (англ. Hedbanz).

с. Завершение темы, обмен опытом и рефлексия с точки зрения темы и её взаимосвязи с другими.

3. Этап – завершительный. Предполагает подведение итогов учебного занятия.

Стоит подчеркнуть, что конкретный набор игр составляется педагогом самостоятельно. Ко всему прочему, обучающиеся могут сами заранее согласовать возможность использования определенной игры, например, при изучении чисел, эффективной будет игра бинго, поскольку там можно в различной форме организовать «называние» определенных числовых значений в процессе игры, а при изучении темы «внешность человека» будет результативна игра «угадай кто» (англ. «Guess Who?»).

Стоит подчеркнуть, что при построении образовательного процесса, автор опирается на систему следующих элементов, которые совокупно образуют авторский алгоритм организации обучения взрослых иностранному языку (рис. 1):



Рис. 1. Авторский алгоритм организации обучения взрослых иностранному языку

Обращаясь к рис. 1. можно подчеркнуть, что он предполагает четкое соблюдение учета следующей структуры построения образовательной деятельности:

- набор случайных групп обучающихся, что позволяет организовать дополнительное их знакомство и сближение, познание новых слов и так далее;
- упор на применение игровых технологий, проведение активных игр;
- высокая коммуникация, сближение, общение с целью узнать что-то новое;
- сопровождение со стороны педагога, постоянный мониторинг образовательного процесса и изменение условий, что фактически создает все основы для эффективной организации образовательной деятельности;
- учет целей и интересов группы обучающихся;
- тематическая направленность учебного занятия [2].

Совокупно, действие системы данных компонентов позволяет в полной мере повысить эффективность организации взаимодействия обучающихся в ходе образовательного процесса. Кроме того, результативность обучения, с учетом специфики набора случайных групп, как показала практика, увеличивается. По нашему мнению, это происходит за счет расширения круга общения, постоянного наличия разговорных тем, а также обеспечения высокой адаптивности обучающегося под другого субъекта образовательного процесса, необходимость выстраивания наиболее эффективных траекторий взаимодействия, что фактически позволяет комплексно влиять на формирование коммуникативной компетенции.

Заключение

Таким образом, как показывает проведенный анализ, сегодня вопросы организации обучения с применением технологий игрового обучения с точки зрения взрослого населения действительно имеют перспективу реализации. Однако важно учитывать, что в таком случае необходимо принимать во внимание четкую систему потребностей конкретных групп обучающихся, их цели изучения языка, а также текущий уровень развития тех или иных знаний, умений, навыков и компетенций в области иностранного языка. Построение образовательного процесса с учетом применения игровых технологий, ко всему прочему, требует организации постоянного контроля со стороны педагога. Иначе эффективность такого процесса обучения будет значительно снижена. Кроме того, касаясь вопросов эффективности организации процесса обучения, а также обращаясь к представленному авторскому алгоритму, становится возможной его практическое внедрение с точки зрения практики преподавания. Это позволяет, как минимум, учитывать индивидуальные и целевые потребности обучающихся, а также комплексно влиять на процессы организации внутригруппового взаимодействия с учетом реализации каких-либо конкретных игр. Их применение в таком случае полностью зависит от выбранной темы учебного занятия, текущего уровня знаний, умений, навыков и компетенций, а также прочих смежных аспектов, что исходит из авторского алгоритма.

Литература

1. Андриенко О.А. О необходимости применения игровых технологий обучения // Балканско научно обозрение. 2019. № 2 (4). С. 5 – 8.
2. Гюльмамедова Р.Р., Логинова А.А. Игровые технологии в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 181 – 186.
3. Кувшинова Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 207 – 210.
4. Митина А. Рефлексивно-игровая технология обучения // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 86 – 90.
5. Норбоева Ф.Р. Игра как средство обучения иностранному языку // Наука и образование сегодня. 2019. № 7 (42). С. 93 – 94.
6. Фролова О., Лопатинская В. Игровые технологии в обучении студентов иностранному языку // Образовательная политика. 2010. № 11-12 (49). С. 48 – 55.
7. Шатилова А.А. Игровые технологии в обучении взрослых английскому языку: возможности и ограничения // Гаудеамус. 2020. № 2 (44). С. 59 – 68.
8. Якимчук О.С. Использование элементов геймификации в процессе дистанционного дополнительного обучения взрослых (на материале английского языка) // МНКО. 2021. № 4 (89). С. 275 – 278.

References

1. Andrienko O.A. O neobhhodimosti primenenija igrovyh tehnologij obuchenija. Balkansko nauchno obozrenie. 2019. № 2 (4). S. 5 – 8.
2. Gjul'mamedova R.R., Loginova A.A. Igrovyje tehnologii v processe obuchenija inostrannym jazykam. Inostrannye jazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii. 2020. № XII. S. 181 – 186.
3. Kuvshinova G.P. Osnovnye principy obuchenija inostrannomu jazyku posredstvom igrovyh tehnologij. Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2021. № 5 (195). S. 207 – 210.
4. Mitina A. Refleksivno-igrovaja tehnologija obuchenija. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 86 – 90.
5. Norboeva F.R. Igra kak sredstvo obuchenija inostrannomu jazyku. Nauka i obrazovanie segodnja. 2019. № 7 (42). S. 93 – 94.
6. Frolova O., Lopatinskaja V. Igrovyje tehnologii v obuchenii studentov inostrannomu jazyku. Obrazovatel'naja politika. 2010. № 11-12 (49). S. 48 – 55.
7. Shatilova A.A. Igrovyje tehnologii v obuchenii vzroslyh anglijskomu jazyku: vozmozhnosti i ogranichenija. Gaudeamus. 2020. № 2 (44). S. 59 – 68.
8. Jakimchuk O.S. Ispol'zovanie jelementov gejmfikacii v processe distancionnogo dopolnitel'nogo obuchenija vzroslyh (na materiale anglijskogo jazyka). MNKO. 2021. № 4 (89). S. 275 – 278.

*Zanozina Yu.V.,
Translation Agency ACCENT*

INTEGRATION OF GAME-BASED LEARNING TECHNOLOGIES INTO THE PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS

Abstract: in this article, the author makes a comprehensive research analysis of the issues of introducing gaming learning technologies into the practice of teaching a foreign language for the adult population. The prospects of using gaming learning technologies are emphasized, conceptual possibilities are identified with the prospect of adaptation to the specific features of the practice of teaching a foreign language. The main advantages of the gaming learning technology when it is used for the adult population are: the integration of various groups of students according to the degree of mastery of a foreign language, a wide variability in the construction of the educational process, the integrative nature of the technology itself relative to other teaching methods and approaches, emphasis on the development of the student's communication skills, high role flexibility of the teacher, the possibility of simplified organization of the lesson. The stage-by-stage structure of the organization of the training session is determined, which is also subdivided into the internal elements of each of the stages. It is noted that the organizational stage becomes the key stage, during which the technology of game learning itself is implemented directly, the communicative aspect is widely used, and a high degree of adult involvement in the training session is also noted. As a result of the analysis of the issues of using gaming technologies in adult education, an author's algorithm was formed that takes into account target orientations, as well as a number of special mechanisms and components that are effectively combined with gaming learning technologies. The results of the analysis of the author's algorithm made it possible to highlight the high significance of the method of selecting random interaction groups, which is confirmed by the author's additional practice of teaching a foreign language for the adult population. With a random selection of groups, the circle of communication expands, additional conversational topics are formed, the interlocutors adapt and integrate to each other's needs, which as a result becomes the basis for the most effective formation of communicative competence.

Keywords: learning, foreign language, teaching practice, game-based learning technologies, adult learning, adult population, education

*Вэнь Сымань, аспирант,
Институт театра, музыки и хореографии,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

ВОЗДЕЙСТВИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА НА КИТАЙСКУЮ

Аннотация: статья посвящена обобщению большого исполнительского и педагогического опыта, который позволил выйти современному китайскому пианизму на высокий мировой уровень профессионального мастерства. Это обстоятельство привело к необычайному взрыву интереса к фортепианному исполнительству в стране с начала XXI века, вследствие чего резко возросли потребности и возможности к новым методическим разработкам в преподавании данного предмета с учетом накопленного знания коллегами из Российских Вузов и ведущих педагогов-пианистов.

В статье рассматривается тесная связь с влиянием русского фортепианного искусства на формирование и проблематику развития китайской пианистической школы. История развития пианизма в Китае и ее связь с русской фортепианной традицией раскрывает суть социально-культурной политики двух стран – Китая и России, направленной на максимальное сближение сотрудничества во всех сферах культурной жизни, в том числе и в области музыкальной преемственности. Двусторонний интерес к сохранению и приумножению музыкального наследия двух стран, является актуальной темой данной статьи, рассматривающей особенности многолетней профессионально-педагогической преемственности русского фортепианного искусства в развитии китайской пианистической школы.

Ключевые слова: русский и китайский пианизм, советская фортепианная школа, преемственность традиций, китайская музыкальная культура, педагогика

Основополагающие принципы фортепианной педагогики первоначально сформировались под прогрессивным влиянием российской фортепианно-педагогической школы сначала в результате сложных миграционных процессов в непростые 20-30 годы XX века, когда города Харбин и Шанхай стали своеобразными центрами русской политической, научной и культурной жизни, а затем в послевоенное время, когда китайские музыканты массово приезжали в Россию и Европу, где получали профессиональное музыкальное образование в ведущих университетах и консерваториях. Далее в самом Китае начинают организовываться подобные музыкальные учебные заведения на базе университетов и уже в скором будущем будущих китайских пианистов стали воспитывать уже на родине.

Китайский пианизм как самостоятельная область музыкального искусства существует чуть более века, за период которого китайские музыканты сделали мощный прорыв в исполнительском фортепианном творчестве, подняв его до высокого мирового уровня. Особенностью китайской пианистической школы является органическое внедрение национального мышления в композиционные формы европейской академической школы. Такое же явление наблюдается столетием ранее в русской пианистической школе, которая также сформировалась в результате аккумуляции западноевропейской и русской музыкальной традиции. Процессы становления русской и китайской пианистической школ имеют схожие черты; разница состоит в том, что массовый интерес к фортепианному искусству в Китае сопровождался бурными социально-политическими потрясениями в стране и подъемом национального самосознания, которые отразились на китайском пианизме, и за довольно короткий временной промежуток претерпело несколько трансформаций и существенных изменений. «К началу нашего столетия популярность фортепиано в Китае достигла огромных масштабов: за последние двадцать лет XX века фортепианное образование стало по-настоящему массовым. После преодоления последствий Культурной революции было открыто большое число государственных музыкальных образовательных учреждений: это консерватории, факультеты в университетах и педагогических институтах, бесчисленное множество школ, в том числе частных».

Серьезные успехи китайского пианизма свидетельствуют о высокой степени включенности в современные интеграционные процессы, касающиеся мировой музыкальной культуры и профессионализма китайских исполнителей. Не последнюю роль в этом сыграли русские пианисты и педагоги-музыканты, которые стояли у истоков формирования китайского пианизма, начало которому послужило, как не странно, строительство железной дороги – КВЖД на северо-востоке Китая и основанием города Харбина в конце XIX века, так называемой «Восточной Москвы». С конца XIX века до середины 30-х годов XX века сюда постоянно прибывала большая группа русских сначала специалистов, а потом эмигрантов, бежавших от Октябрьской революции. Здесь был центр управления КВЖД с «Железнодорожным собранием» – большой клуб с концертным залом для концертов, общественных мероприятий и театральных постановок. Еще за-

долго до революции в Харбине была налажена культурная жизнь, тем более что город разрастался, особенно после Гражданской войны, когда добавилась волна эмигрантов.

В 20-е годы XX в. из 370 тысяч жителей Харбина 190 тысяч составляли русские, силами которых была организована художественная и учебно-педагогическая деятельность, которая в том числе положило начало в распространении фортепианной музыки; были организованы учебных заведений – от школ до консерваторий, созданы различного рода музыкальные коллективы, участвующие в концертной и конкурсной деятельности [8]. Интересно, что первая музыкальная школа, построенная в Харбине в 1921 г. и просуществовавшая до 1947 г., была первой музыкальной школой в Китае, так же, как и первый харбинский симфонический оркестр, а высшая школа музыки им. А.К. Глазунова (1925-1936) – была первой консерваторией в Китае. Кроме того, были организованы Училище музыкального обучения с 1927 г., Харбинский музыкальный институт (1929-1935), училище музыкального обучения коммерческого клуба (современный научный дворец Харбина) и частные музыкальные школы [11]. Все это обусловило массовое приобщение местных китайцев к мировому музыкальному искусству и, таким образом, деятельность русских музыкантов в Северном Китае – Харбине оказала глубокое влияние на развитие китайского искусства, в частности фортепианного.

С 1936-1945 годы в результате японской политической экспансии постепенно закрывались все музыкальные учебные заведения, многие харбинские эмигранты переехали в Шанхай, Пекин, Тяньцзинь, Нанкин и Гуанчжоу – крупные китайские города, в которых продолжили свою музыкально-образовательную деятельность. Особо проявили себя в формировании профессиональной фортепианной школы в Шанхае известные русские пианисты-эмигранты – **Борис Степанович Захаров** (1888-1943), работавшего в Шанхайской государственной консерватории (основана в 1927 г.) профессором и руководителем фортепианного отделения [5], и **Александр Николаевич Черепнин** (1899-1977) – директор Шанхайской консерватории с 1934-1937 гг. [3].

Б.С. Захаров выпускник Санкт-Петербургской консерватории по классу фортепиано известной пианистки Анны Есиповой, друг С. Прокофьева. Влияние Захарова на китайскую фортепианную культуру 20-30 гг. XX века было бесспорным; за годы своей концертной и педагогической деятельности он смог приобщить и взрастить не одно поколение китайских пианистов и заложил прочный фундамент для его дальнейшего роста. Благодаря Захарову ученики профессора Московской консерватории А. Зилоти – С. Аксаков, З. Прибыткова, Б. Лазарев, Е. Левитин также стали продвигать фортепианное искусство в Китае [7].

А.Н. Черепнин сын композитора Н. Черепнина (ученика Н.А. Римского-Корсакова) и певицы М. Бенуа (племянницы художника Александра Бенуа) как пианист концертировал по всему миру до начала 1930-х гг., пока не приехал в Китай, где стал директором Шанхайской консерватории с 1934-1937 гг. и был известен под китайским именем *Ци Эртин*. Черепнин женился на своей китайской ученице-пианистке Ли Сян Мин и после военной экспансии японцев покинул Китай, переехав в Японию, где его учениками стали известные японские композиторы Акира Ифукубе и Ёрицуне Мацудайра. Пианист оказал большое влияние на становление китайского пианизма и композиторской школы; он выделял средства на организацию первых в Китае конкурсов фортепианных произведений в китайском стиле, которые стали толчком для профессионального роста китайских произведений для фортепиано.

В послевоенное время произошли некоторые изменения в китайско-советских отношениях, связанных со становлением Китайской Народной Республики 1-го октября 1949 г. В период с 1949-1966 года был Советский Союз стал первой страной, протянувший руку помощи новой стране и внес огромный вклад в культурно-экономическое развитие Китая. Сюда приезжали специалисты с СССР по разным отраслям искусства и науки по Договору о дружбе и взаимопомощи между КНР и СССР, подписанный 14 февраля 1950 г. в Москве. В Шанхайской и Центральной консерваториях (с 1949 г. Тяньцзинь, с 1958 г. Пекин) провели кадровую перестановку, подключив большой штат специалистов из СССР, пользовавшиеся большой государственной поддержкой, в особенности в области фортепианного искусства:

✓ с 1954-1956 гг. в Шанхайской консерватории преподавал **Дмитрий Михайлович Серов** (1924-1990) внук знаменитого живописца Валентина Серова (1865-1911) и правнук композитора Александра Серова (1820-1871), профессор фортепианной кафедры Московской и Петрозаводской (1974-1986) консерваторий, педагог по фортепиано Музыкального училища им. Гнесиных;

✓ с 1955-1957 гг. в Тяньцзиньской консерватории работал **Арам Георгиевич Татулян** (1915-1974) заведующий фортепианным отделом Института им. Гнесиных. Он попал в Китай в 1955 г. по культурному обмену в составе группы профессиональных советских музыкантов. Аспирантка Арама Татульяна Чжоу Гуангрэн, стала профессором, ведущим педагогом Пекинской консерватории, не раз была в составе жюри престижных международных конкурсов;

✓ с 1957-1960 гг. в Шанхайской консерватории работала **Татьяна Петровна Кравченко** (1916-2003) российская пианистка, педагог и народная артистка РСФСР. Выпускница Московской консерватории профессора Л.Н. Оборина, Т.П. Кравченко была первой его ученицей, выступала с пианистом Михаилом Семёновичем Друскиным, с 1945-1950 являлась солисткой Московской филармонии. Параллельно с работой в Китае числилась сотрудником Ленинградской консерватории, где в 1954 г. стала кандидатом искусствоведения, а в 1964 г. – профессором.

Работая в Китае, советские пианисты-педагоги смогли реализовать свои педагогические и исполнительские способности на высочайшем уровне, продемонстрировав советские научные методы обучения фортепианной игре, успешно внедрив их в китайскую педагогику [8]. Силами советских профессионалов была подготовлена плеяда китайских талантливых молодых пианистов: Бао Хуйцяо, Лю Шикунь, Ли Минцян, Гу Шэнин, Инь Чэнцзун и др., которые позже подхватили педагогическую эстафету и продолжили традиции российского пианизма в Китае.

Начиная с середины 50-х годов с помощью советских педагогов-пианистов были утверждены учебные программы ведущих китайских консерваторий, на многие годы определив четкие установки учебных планов, экзаменационных требований и набора студентов. Отметим, что в Пекинскую, Шанхайскую и Тяньцзиньскую консерватории направлялись для обучения не только студенты, но и китайские педагоги-пианисты и исполнители из разных регионов КНР для повышения своего профессионального уровня на уроках советских мастеров, что обусловило в дальнейшем прочное влияние советской системы на преподавание фортепианной музыки в Китае.

В 1952 г. Министерства культуры СССР и Китая согласовали приезд китайских студентов-пианистов в Россию, которые проявили упорство, необычайную работоспособность и мастерство, овладев методами советской фортепианной школы, чтобы с новыми знаниями вернуться в свою страну и продолжить советскую пианистическую традицию.

С 1957 г. из-за политических неурядиц культурный обмен между СССР и КНР практически был прерван до 1976 г., на 20 лет приостановив контакты со всем миром. В 1978 г. на очередном пленуме ЦК КПК утвердился курс «реформ и открытости» и отношения между СССР и КНР опять возобновились с новой силой, которые успешно продолжаются по настоящий период, доказывая жизнеспособность и востребованность культурных взаимоотношений между двумя странами. Политика «реформ и открытости» открывает неограниченные перспективы для музыкантов-пианистов, продолжающих советские традиции, которые в свою очередь являются преемниками великой русской пианистической школы XIX века.

Литература

1. Бянь Мэн Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры: дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 1994.
2. Воспоминания Б.Т. Плотникова (1913-2008). ККИМК. Информационный вестник № 10, октябрь 2007. Красноярск 2008.
3. Иванян Э.А. Энциклопедия российско-американских отношений. XVIII-XX века. М.: «Международные отношения», 2001. 696 с.
4. Хисамутдинов А.А. Российская эмиграция в Азиатско-Тихоокеанском регионе и Южной Америке: Библиографический словарь. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2000. 359 с.
5. Хисамутдинов А.А. Российская эмиграция в Китае: Опыт энциклопедии. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. 358 р.: ил.
6. Хисамутдинов А.А. По странам рассеяния: в 2 ч. Владивосток: ВГУЭС, 2000. Ч. 1: Русские в Китае. 360 с.
7. Хуан Пин. Борис Захаров (1888-1943) и его роль в становлении Китайской фортепианной школы // Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена. СПб., 2008 (сентябрь). № 34 (74). С. 527 – 531.
8. Хуан Пин Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы: дис. ... канд. искус. СПб., 2008. 160 с.
9. Хуан Пин. Значение российской фортепианной культуры для формирования исполнительского искусства Китая // Контакты музыкальных культур Сборник статей аспирантов и магистров КНР. СПб.: «Композитор», 2007 С. 39 – 43.

10. Хуан Пин Китайское фортепианное искусство первой половины XX века в его взаимосвязях с русской фортепианной школой // Глава из книги «Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы». «Восточная Москва» – Харбин.

11. Чуньин Ч. Музыка российской эмиграции и развитие музыкальной культуры в Харбине в первой половине XX века // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. научной конференции (Москва, февраль 2014 г.). М.: «Буки-Веди», 2014. С. 27 – 28.

References

1. Byan' Men Ocherki stanovleniya i razvitiya kitajskoj fortepiannoju kul'tury: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. SPb., 1994.

2. Vospominaniya B.T. Plotnikova (1913-2008). KKIMK. Informacionnyj vestnik № 10, oktyabr' 2007. Krasnoyarsk 2008.

3. Ivanyan E.A. Enciklopediya rossijsko-amerikanskih otnoshenij. XVIII-XX veka. M.: «Mezhdunarodnye otnosheniya», 2001. 696 s.

4. Hisamutdinov A.A. Rossijskaya emigraciya v Aziatsko-Tihookeanskom regione i YUzhnoj Amerike: Bibliograficheskij slovar'. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2000. 359 s.

5. Hisamutdinov A.A. Rossijskaya emigraciya v Kitae: Opyt enciklopedii. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. un-ta, 2001. 358 p.: il.

6. Hisamutdinov A.A. Po stranam rasseyaniya: v 2 ch. Vladivostok: VGUES, 2000. CH. 1: Russkie v Kitae. 360 s.

7. Huan Pin. Boris Zaharov (1888-1943) i ego rol' v stanovlenii Kitajskoj fortepiannoju shkoly. Izvestiya Rossijskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gercena. SPB., 2008 (sentyabr'). № 34 (74). S. 527 – 531.

8. Huan Pin Vliyanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitajskoj pianisticheskoi shkoly: dis. ... kand. iskus. SPb., 2008. 160 s.

9. Huan Pin. Znachenie rossijskoju fortepiannoju kul'tury dlya formirovaniya ispolnitel'skogo iskusstva Kitaya. Kontakty muzykal'nyh kul'tur Sbornik statej aspirantov i magistrrov KNR. SPb.: «Kompozitor», 2007 S. 39 – 43.

10. Huan Pin Kitajskoe fortepiannoe iskusstvo pervoj poloviny HKH veka v ego vzaimosvyazyah s russkoju fortepiannoju shkolju. Glava iz knigi «Vliyanie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitajskoj pianisticheskoi shkoly». «Vostochnaya Moskva» – Harbin.

11. CHun'in CH. Muzyka rossijskoju emigracii i razvitie muzykal'noj kul'tury v Harbine v pervoj polovine XX veka. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IV mezhdunar. nauchnoj konferencii (Moskva, fevral' 2014 g.). M.: «Buki-Vedi», 2014. S. 27 – 28.

*Wen Siman, Postgraduate,
Institute of Theatre, Music and Choreography,
Herzen State Pedagogical University of Russia*

THE IMPACT OF THE SOVIET SCHOOL OF PIANO ART ON THE CHINESE ONE

Abstract: the article is devoted to the generalisation of significant performing and pedagogical experience, which allowed modern Chinese pianism to reach a high world level in terms of professional skill. This circumstance has led to an extraordinary growth of interest in piano performance in the country since the beginning of the XXI century, which led to sharply increased demand and opportunities for using new methodological developments in teaching this subject, taking into account the accumulated knowledge of colleagues from Russian Universities and leading piano teachers.

The article examines the close connection with the Russian piano art and its influence on the formation and development of the Chinese piano school. The history of the development of pianism in China and its connection with the Russian piano tradition reflects the essence of the socio-cultural policy of the two countries, China and Russia, which is aimed at maximum rapprochement and cooperation in all spheres of cultural life, including in the field of musical continuity. The topic of this article, which is the bilateral interest in preserving and multiplying the musical heritage of the two countries, is relevant; the author examines the features of the long-term professional and pedagogical continuity of Russian piano art in the development of the Chinese piano school.

Keywords: Russian and Chinese pianism, Soviet piano school, continuity of traditions, Chinese musical culture, pedagogy

*Гафарова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Диденко Г.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный медицинский университет,
Шварцкоп О.Н., старший преподаватель,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СОСТАВА СИСТЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация: *актуальность.* Личная креативность обучающегося является социально значимым качеством, а задача педагогов состоит в создании условий для развития и актуализации значимых характеристик личности. Одним из положений в разработанной нами педагогической концепции развития креативности является требование освоения обучающимися системы приемов решения творческих задач. Ранее нами была разработана прогнозная модель оценки креативности обучающихся и проведен вычислительный эксперимент с определением весовых коэффициентов типов творческих задач.

Цель публикации – представить результаты анализа результатов вычислительного эксперимента, методико-методологического анализа содержания совокупности творческих задач, подходы к адаптации содержания творческих задач в экспериментальной работе в естественных условиях образовательного процесса.

Методология и методики исследования. Работа осуществлялась с опорой на положения системно-деятельностного и информационного подходов, теории зарубежных психологов о конвергентном и дивергентном видах мышления (Дж. Гилфорд, Дж. Тейлор, Е.П. Торренс); философские и психологические учения по проблемам креативности, творчества и одаренности (Н.А. Бердяев, Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, А.Г. Маслоу, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, П. Торренс, М.А. Холлодная, и др.). В качестве методологической направляющей применена модель взаимосвязи учебных задач и реальных проблем, разработанная В.В. Лихолетовым. Использовались такие методы, как анализ и обобщение содержания психологической, педагогической и методической литературы; математическое моделирование образовательного процесса; вычислительный эксперимент, методы машинного обучения и нейросетевого моделирования и др.

Результаты. Описаны подходы практической реализации задачного подхода для целей развития индивидуальной креативности обучающихся посредством применения системы практико-ориентированных творческих задач, представлены логика исследовательской работы, ее промежуточные результаты, диагностический инструментарий и методы обработки и оценки.

Научная новизна состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной (вычислительной) проверке действенности и эмерджентности системы творческих задач, адаптированной для применения в образовательном процессе для целей развития креативности обучающихся.

Практическая значимость состоит в том, что обоснованы и проверены в вычислительном эксперименте организационно-педагогические условия для целей развития индивидуальной креативности.

Ключевые слова: нейросетевая прогнозная модель, оценка креативности, типы творческих задач, матрица корреляция

Ранее нами были опубликованы результаты вычислительного эксперимента на основе разработанной модели и функций оптимизации образовательного процесса с целью развития креативности обучающихся [5].

Одним из положений в разработанной нами педагогической концепции развития креативности является требование освоения обучающимися системы приемов решения творческих задач (далее – ТЗ).

Для проведения эксперимента были определены 12 типов ТЗ, разработано содержание для каждого из этих типов для учебных дисциплин бакалавриата профиля «Информатика и вычислительная техника» на базе «Профессионально-педагогического института» ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и проведен этап экспериментальной работы с апробацией прогнозных моделей по оценке креативности студентов. Одна из задач названного этапа состояла в определении веса каждого типа ТЗ для достижения максимальной креативности обучающихся.

Отчет с рекомендованным набором творческих задач (далее – ТЗ) из выбранных ранее 12 типов для достижения максимальной креативности представлен на рис. 1.

Креативность при текущих условиях [0.12116126]

| Кр. нач | трудоемкость, в Z | тип 1 | тип 2 | тип 3 | тип 4 | тип 5 | тип 6 | тип 7 | тип 8 | тип 9 | тип 10 | тип 11 | тип 12 | пол |
|---------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-----|
| 0 | 114 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1.0 |

Рекомендуемые условия

X_array_new [1.14000000e+02 5.10864402e-01 1.17490961e-03 4.55285899e-01
7.77464297e-01 1.35174455e-02 9.09229232e-01 8.90025937e-01
9.03601282e-01 8.50609520e-01 1.20291274e-01 7.91693417e-01
1.22066352e-01 9.02680989e-01 1.00000000e+00]

Дельта креативности при новых условиях [0.20213921]

| Кр. нач | трудоемкость, в Z | тип 1 | тип 2 | тип 3 | тип 4 | тип 5 | тип 6 | тип 7 | тип 8 | тип 9 | тип 10 | тип 11 | тип 12 | |
|---------|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|----------|
| 0 | 114.0 | 0.510864 | 0.001175 | 0.455286 | 0.777464 | 0.013517 | 0.909229 | 0.890026 | 0.903601 | 0.85061 | 0.120291 | 0.791693 | 0.122066 | 0.902681 |

Рис. 1. Итоговый отчет, рекомендации прогнозной модели по итогам первого года экспериментальной работы, составлено авторами

Анализ полученных экспериментальных данных позволил сделать некоторые выводы:

- модель показала результативность на небольшой выборке, поэтому модель разумно использовать и в дальнейшей экспериментальной работе при пополнении базы новыми входными данными;
- не все типы задач одинаково представлены в рекомендуемом оптимальном сочетании – типы ТЗ со значениями менее 0,5 в рекомендованном наборе необходимо либо исключить из совокупности, либо присоединить к другим типам как иерархически подчиненный элемент;
- из рекомендованной трудоемкости, равной $\approx 0,5$ от Z (36 часов), следует, что развитие креативности вполне вероятно уже после ≈ 18 часов педагогического воздействия;
- предложенная совокупность типов ТЗ не является сбалансированной системой, поэтому для дальнейшего выявления значимых типов ТЗ для целей развития креативности, нахождения оптимального состава и достижения системного эффекта требуется новый этап исследования.

Для этого мы провели аналитическую работу по пересмотру типов задач в заявленной ранее совокупности, обновили содержание ТЗ для специальных дисциплин профиля «Информатика и вычислительная техника» бакалавров.

В качестве методологического источника для преобразования совокупности ТЗ мы использовали типологию задачных системы, изложенную в [9, 10, 11], а также учли некоторые аспекты использования методов машинного обучения в квалиметрической оценке учебных достижений обучающихся [1].

В преобразованную совокупность ТЗ вошли следующие типы:

- задачи на выделение противоречия (осознание «нежелательного эффекта» по терминологии Лихолетова В.В. [9, с. 13]);
- задачи на применение специальных приемов;
- комбинаторные задачи;
- коммутативно-творческие задачи.

Опишем подробно типы ТЗ в преобразованной совокупности.

Ранее выделенные в [5] задачи-проблемы (тип 1 – рис. 1), задачи-парадоксы (тип 2 – рис. 1), а также задачи с недостаточной исходной информацией и с избыточной информацией (тип 7 и 8 – рис. 1 соответственно) фактически направлены на отработку умения выделять противоречие творческой (проблемной) ситуации в условиях информационной неопределенности. В гуманитарных и технических отраслях противоречия могут существенно отличаться. В [9, с. 13] обозначены противоречия через так называемый «нежелательный эффект» (далее – НЭ) на примере инженерных задач, однако, необходимо отметить, что большая часть их может быть переформулирована и для задач в гуманитарных отраслях.

Задачи на применение специальных приемов подразумевают использование в процессе решения универсальных приемов, таких как, метод фокальных объектов, применение оператора «размер-время-стоимость», синектических приемов уподобления, отождествления, ТРИЗ-приемов, а также специальных методов отраслевой направленности. Например, к отраслевым можем отнести дизайнерские приемы, такие как «круг благоприятных возможностей», «облако ассоциаций», компиляция идей [8, 16] и др.; отраслевыми креативными приемами для программистов могут быть применение элементов визуального программирования, 3-D – поддержка решений, кроссплатформенные проекты [13]; для экономистов и менеджеров – прием «промежуточного поля», управленческая инверсия [4].

В группу комбинаторных задач были включены криптологические задачи (тип 5 – рис. 1), задачи на непосредственное комбинирование (тип 6 – рис. 1), также с учетом специфики преподавания информатики мы включили и собственно комбинаторные задачи [2, 3, 7,14].

Коммутативно-творческие задачи (тип 12 – рис. 1) были оставлены нами в новой трансформированной совокупности ТЗ для отработки умений обучающихся взаимодействовать в группе. Низкий коэффициент представленности в рекомендациях по включению типа групповые проекты (рис. 1), на наш взгляд, объясняется именно низким уровнем развития способности взаимодействовать в группе. Логика общественного развития предполагает интенсификацию и личных непосредственных, и телекоммуникационных контактов, но при этом роль непосредственного личного общения всегда будет высока. В условиях интенсификации межличностного и межкорпоративного взаимодействия вопросы позитивного сотрудничества с единомышленниками выходят на первый план для целей развития креативности. При работе в группе помимо собственно творчества, создания креативных продуктов, решения ТЗ, возникают вопросы упорядочения взаимодействия, регламентирования деятельности, согласования семантики, что, определенным образом, способствует преодолению противоречий в собственном мышлении решателю ТЗ. Мозговой штурм и другие способы активизации мыслительной деятельности возможны именно в формате групповой деятельности [10, 15]. Высокий коэффициент типа 12 (рис. 1) также обуславливает необходимость включения коммутативно-творческого типа задач в новую совокупность.

Невключенные в новую совокупность типы задач, ранее представленные типы 4, 9, 11 имели низкий весовой коэффициент в рекомендациях прогнозной модели, и мы можем их исключить, предполагая, что их «участие» в развитии креативности обучающихся будет малой величиной, которой можно пренебречь. Данный вывод отчасти подкреплен анализом визуализации возможной мультиколлинеарности между признаками, в нашем случае – типами задач. Визуализация была реализована через матрицу корреляции – рис. 2.

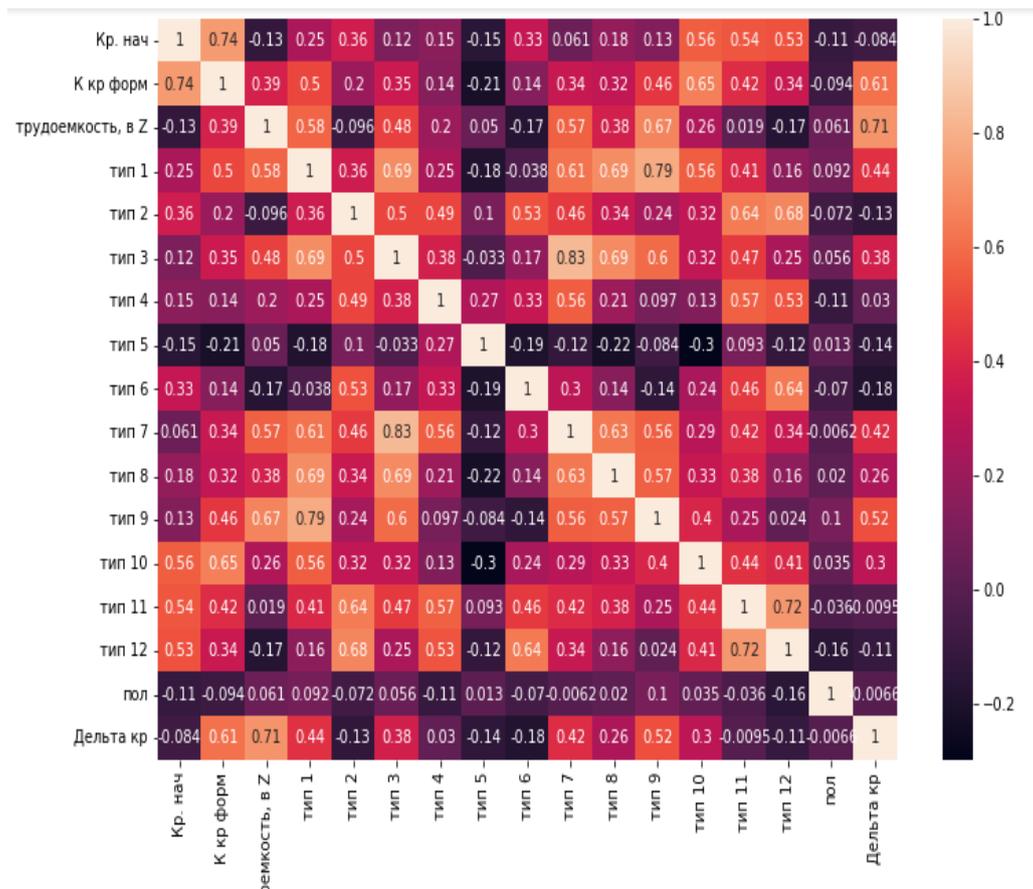


Рис. 2. Матрица корреляций типов задач, составлено авторами

Так, например, высокий коэффициент корреляции между типами 1, 3, 7 и 8 подтверждает необходимость объединения этих типов в один, а возможность исключения типа 9 будет «компенсирована» высоким, равным 0,79, коэффициентом с типом 1, который остается представленным в новой совокупности.

Необходимо отметить, что в «Профессионально-педагогическом институте» ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» в образовательном процессе широко используется кейс-метод [6], в связи с чем, большую часть ТЗ возможно сформулировать как кейс-задачи.

Некоторые содержательные примеры для типов ТЗ, адаптированных к специфике специальных дисциплин профиля «Информатика и вычислительная техника» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры задач преобразованной совокупности ТЗ

| Учебная дисциплина / Типы задач | Примеры задач |
|---|--|
| Основы информационной безопасности / задача на выделение противоречия | При передаче контрольных заданий студентам для обучения, они (студенты), в целях быстрой сдачи контрольных заданий, «вскрывают код» и нарушают работоспособность программы. Какими способами можно предотвратить эти взломы? |
| Информационные технологии в менеджменте / комбинаторные задачи | В ближайшем будущем многие из вас станут не только специалистами, но и руководителями. Для оптимизации информационных потоков вашего предприятия необходимо будет на этапе проектирования продумать структуру информационной системы (далее – ИС) предприятия таким образом, чтобы циркуляция информационных потоков была максимально эффективной, но с минимальными издержками. Необходимо спроектировать ИС конкретного предприятия (логистической компании, нотариальной конторы, розничного магазина, оптового склада) из типовых информационных систем: TPS – Transaction Processing Systems, системы обработки транзакций или информационные системы операционного уровня; OAS-Office Automation Systems системы автоматизации делопроизводства; KWS – Knowledge Work Systems системы выработки новых знаний или информационные системы специалистов; MIS – Management Information Systems управленческие информационные системы; DSS – Decision Support Systems системы поддержки принятия решений; ESS – Executive Support Systems системы поддержки стратегических решений. |
| Информационные системы в управлении образованием / задачи на применение специальных приемов | В условиях пандемии и вынужденной работы образовательной организации по «удалёнке», обостряется существующая вероятность потери и повреждения информации как студентами, так и преподавателями и администрацией образовательного учреждения. Угроза может носить как преднамеренный, так и случайный характер, и обойтись только лишь повышением информационной культуры участников информационного пространства, тем более, когда они «предоставлены сами себе», не может быть эффективным и гарантированным. Необходимы меры, которые помогут снизить риски относительно безопасности информационных ресурсов. |
| Технические средства информатизации / задачи на применение специального приема, коммутативно-творческие задачи. <i>Синектический прием эмпатии состоит в том, чтобы перенестись в проблемную зону, почувствовать себя объектом, относительно которого решается задача, тогда предполагается, что решатель быстрее найдет эффективное решение или поймет принцип действия устройства. Экспромт-театр может быть одним из вариантов реализации данного метода.</i> | Пример сценки экспромт-театра для иллюстрации работы матричного принтера. Действующие лица и исполнители: Бумага, Голос за кадром, Документ, Красящая лента, Утилиты, Принтер, Процессор, Штифты, Файл, Юзер. Как-то Юзер решил напечатать Документ. Нашел Юзер Файл и отправил его на печать. Процессор принял заявку Юзера и отдал команду Утилитам. Утилиты загрузили Файл в память Принтера. Принтер начал процесс печати. Считывая отдельный символ, он выдвигал нужную комбинацию Штифтов. Штифты надавливали на Красящую ленту, отпечаток которой оставался на Бумаге. Так символ за символом, символ за символом появлялся Документ, радуя счастливого Юзера. |

Прогноз нейросетевой модели без учета исключенных типов задач – 4,9,11 показывает высокие весовые коэффициенты для остальных типов в динамике роста креативности. Необходимо проверить этот прогноз в естественных условиях образовательного процесса. Задачи текущего этапа экспериментальной работы состоят в проверке действенности преобразованной совокупности задач, установление ее системности.

Литература

1. Salamatov A., Gafarova E., Belevitin V., Gordeeva D., Gafarov M. Machine learning methods and qualimetric approach to determine the conditions for train students in the field of environmental and economic activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. Т. 16. № 3. С. 72 – 85.
2. Алексеева А.Р., Шаронова О.В. Методические особенности развития творческих способностей в рамках обучения на курсе по выбору «Криптография» учащихся 10-11 классов // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2020. Т. 8. № 2. С. 34 – 38.
3. Бабенко А.С. Развития креативности студентов при решении «Многослойных» задач // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2015. № 1. С. 126 – 127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiya-kreativnosti-studentov-pri-reshenii-mnogosloynnyh-zadach> (дата обращения: 21.08.2022)
4. Ванюрихин Г.И. Креативный менеджмент: направления и методы поиска решений // *Научный вестник МГТУ ГА*. 2006. № 106. С. 149 – 158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyu-menedzhment-napravleniya-i-metody-poiska-resheniy> (дата обращения: 22.08.2022)
5. Гафарова Е.А. Применение нейросетевого моделирования для построения прогнозной модели оценки креативности студентов // *Педагогическое образование*. 2022. Т. 3. № 3. С. 179 – 184.
6. Диденко Е.В., Гафарова Е.А., Диденко Г.А. Педагогические условия формирования готовности обучающихся колледжа к противодействию вовлечению в киберэкстремистскую деятельность // *Современные наукоемкие технологии*. 2019. № 3-2. С. 280 – 283.
7. Дуденкова И.В. Философия как криптография // *Философско-литературный журнал «Логос»*. 2017. № 4 (119). С. 23 – 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-kriptografiya> (дата обращения: 21.08.2022)
8. Канаева Т.В. Развитие креативного мышления через компиляцию дизайнерских идей // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2008. № 1. С. 103 – 111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-cherez-kompilyatsiyu-dizaynerskih-idey> (дата обращения: 22.08.2022)
9. Лихолетов В.В. Типология задачных систем и их взаимосвязь в инженерном образовании, инженерном деле и изобретательстве // *Инженерное образование*. 2019. № 25. С. 105 – 118.
10. Ушаков А.В. О роли примеров на лекциях по топологии в педагогическом ВУЗе // *Педагогические науки*. 2012. № 3 (54). С. 74 – 84.
11. Ушаков А.В. Из опыта преподавания курса топологии в педагогическом ВУЗе // *Современное педагогическое образование*. 2020. № 6. С. 29 – 36.
12. Неустроева А.П. Мозговой штурм как метод активного обучения // *Проблемы науки*. 2019. № 8 (44). С. 42 – 43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mozgovoy-shturm-kak-metod-aktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 21.08.2022)
13. Орел Е.А. Особенности интеллекта профессиональных программистов // *Вестник Московского университета. Серия 14, Психология*. 2007. № 2. С. 70 – 79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-intellekta-professionalnyh-programmistov> (дата обращения: 22.08.2022)
14. Поттосин Ю.В. Комбинаторные задачи в логическом проектировании дискретных устройств / *Национальная академия наук Беларуси, Объединенный институт проблем информатики*. Минск: Беларуская навука, 2021. 177 с.: схем., табл., ил. Режим доступа: по подписке. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=685928> (дата обращения: 21.08.2022). Библиогр.: С. 169 – 170. ISBN 978-985-08-2725-8
15. Пустовойт Н.В. Образовательные практики в формате мозгового штурма: проблемы проектирования и реализации // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. № 4-2. С. 257 – 266. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-v-formate-mozgovogo-shturma-problemy-proektirovaniya-i-realizatsii> (дата обращения: 21.08.2022)
16. Путинцева Т.А. Технологии поиска креативных решений в дизайне «Знаковых форм» // *Вестник ОГУ*. 2015. № 5 (180). С. 57 – 62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-poiska-kreativnyh-resheniy-v-dizayne-znakovyh-form> (дата обращения: 22.08.2022)

References

1. Salamatov A., Gafarova E., Belevitin V., Gordeeva D., Gafarov M. Machine learning methods and qualimetric approach to determine the conditions for train students in the field of environmental and economic activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021. T. 16. № 3. S. 72 – 85.
2. Alekseeva A.R., SHaronova O.V. Metodicheskie osobennosti razvitiya tvorcheskih sposobnostej v ramkah obucheniya na kurse po vyboru «Kriptografiya» uchashchihsya 10-11 klassov. *Standarty i moni-toring v obrazovanii*. 2020. T. 8. № 2. S. 34 – 38.
3. Babenko A.S. Razvitiya kreativnosti studentov pri reshenii «Mnogoslojnyh» zadach. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2015. № 1. S. 126 – 127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiya-kreativnosti-studentov-pri-reshenii-mnogoslojnyh-zadach> (data obrashcheniya: 21.08.2022)
4. Vanyurihin G.I. Kreativnyj menedzhment: napravleniya i metody poiska reshenij. *Nauchnyj vestnik MGTU GA*. 2006. № 106. S. 149 – 158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-menedzhment-napravleniya-i-metody-poiska-reshenij> (data obrashcheniya: 22.08.2022)
5. Gafarova E.A. Primenenie nejrosetevogo modelirovaniya dlya postroeniya prognoznoj modeli ocenki kreativnosti studentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. T. 3. № 3. S. 179 – 184.
6. Didenko E.V., Gafarova E.A., Didenko G.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti obuchayushchihsya kolledzha k protivodejstviyu вовлечению в kiberekstremistskuyu deyatel'nost'. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2019. № 3-2. S. 280 – 283.
7. Dudenkova I.V. Filosofiya kak kriptografiya. *Filosofsko-literaturnyj zhurnal «Logos»*. 2017. № 4 (119). S. 23 – 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-kak-kriptografiya> (data obrashcheniya: 21.08.2022)
8. Kanaeva T.V. Razvitie kreativnogo myshleniya cherez kompilyatsiyu dizajnerskih idej. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2008. № 1. S. 103 – 111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnogo-myshleniya-cherez-kompilyatsiyu-dizajnerskih-idej> (data obrashcheniya: 22.08.2022)
9. Liholetov V.V. Tipologiya zadachnyh sistem i ih vzaimosvyaz' v inzhenernom obrazovanii, inzhenernom dele i izobretatel'stve Inzhenernoe obrazovanie. 2019. № 25. S. 105 – 118.
10. Ushakov A.V. O roli primerov na lekcijah po topologii v pedagogicheskom VUZe. *Pedagogicheskie nauki*. 2012. № 3 (54). S. 74 – 84.
11. Ushakov A.V. Iz opyta prepodavaniya kursa topologii v pedagogicheskom VUZe. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020. № 6. S. 29 – 36.
12. Neustroeva A.P. Mozgovoj shturm kak metod aktivnogo obucheniya. *Problemy nauki*. 2019. № 8 (44). S. 42 – 43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mozgovoy-shturm-kak-metod-aktivnogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 21.08.2022)
13. Orel E.A. Osobennosti intellekta professional'nyh programmistov. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psihologiya*. 2007. № 2. S. 70 – 79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-intellekta-professionalnyh-programmistov> (data obrashcheniya: 22.08.2022)
14. Pottosin YU.V. Kombinatornye zadachi v logicheskom proektirovanii diskretnyh ustrojstv. *Nacional'naya akademiya nauk Belarusi, Ob"edinennyj institut problem informatiki*. Minsk: Be-laruskaya navuka, 2021. 177 s.: skhem., tabl., il. Rezhim dostupa: po podpiske. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=685928> (data obrashcheniya: 21.08.2022). Bibliogr.: S. 169 – 170. ISBN 978-985-08-2725-8
15. Pustovojt N.V. Obrazovatel'nye praktiki v formate mozgovogo shturma: problemy proektirovaniya i realizacii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. № 4-2. S. 257 – 266. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-v-formate-mozgovogo-shturma-problemy-proektirovaniya-i-realizatsii> (data obrashcheniya: 21.08.2022)
16. Putinceva T.A. Tekhnologii poiska kreativnyh reshenij v dizajne «Znakovyh form». *Vestnik OGU*. 2015. № 5 (180). S. 57 – 62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-poiska-kreativnyh-reshenij-v-dizajne-znakovyh-form> (data obrashcheniya: 22.08.2022)

*Gafarova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Didenko G.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
South Ural State Medical University,
Shvartskop O.N., Senior Lecturer,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A COMPUTATIONAL EXPERIMENT TO IDENTIFY THE COMPOSITION OF A SYSTEM OF CREATIVE TASKS

Abstract: *relevance.* Personal creativity of a student is a socially significant quality, and the task of teachers is to create conditions for the development and actualization of significant personality characteristics. One of the provisions in the pedagogical concept of creativity development developed by us is the requirement for students to master a system of techniques for solving creative tasks. Earlier, we developed a predictive model for evaluating the creativity of students and conducted a computational experiment with determining the weight coefficients of the types of creative tasks.

The purpose of the publication is to present the results of the analysis of the results of a computational experiment, methodological and methodological analysis of the content of a set of creative tasks, approaches to adapting the content of creative tasks in experimental work in natural conditions of the educational process.

Methodology and methods of research. The work was carried out based on the provisions of the system-activity and information approaches, the theory of foreign psychologists about convergent and divergent types of thinking (J. Guilford, J. Taylor, E.P. Torrence); philosophical and psychological teachings on the problems of creativity, creativity and giftedness (N.A. Berdyaev, D.B. Bogoyavlenskaya, J. Guilford, V.N. Druzhinin, E.P. Ilyin, A.G. Maslow, A.M. Matyushkin, Ya.A. Ponomarev, P. Torrens, M.A. Kholodnaya, etc.). The model of interrelation of educational tasks and real problems developed by V.V. Likholetov is used as a methodological guide. Methods such as analysis and generalization of the content of psychological, pedagogical and methodological literature, mathematical modeling of the educational process, computational experiment, methods of machine learning and neural network modeling, etc. were used.

Results. The approaches to the practical implementation of the task approach for the development of individual creativity of students through the use of a system of practice-oriented creative tasks are described, the logic of research work, its intermediate results, diagnostic tools and methods of processing and evaluation are presented.

The scientific novelty consists in the theoretical substantiation and experimental (computational) verification of the effectiveness and emergence of a system of creative tasks adapted for use in the educational process for the development of students' creativity.

The practical significance lies in the fact that organizational and pedagogical conditions for the development of individual creativity are justified and tested in a computational experiment.

Keywords: neural network predictive model, creativity assessment, types of creative tasks, correlation matrix

*Генералов В.А.,
Институт изящных искусств,
Московский педагогический государственный университет*

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрывается проблема подготовки музыкантов-менеджеров в условиях системы высшего образования по профилю менеджмент в сфере музыкального искусства. Автором отмечено, что для профессиональной реализации в данной области, учащемуся необходимо не только прививать необходимые знания и умения, но также и формировать его духовно-нравственную сферу, методами воспитания развивать определенные качества личности управленца, что в дальнейшем поможет успешности в его карьере и музыкально-проектной деятельности.

Представлены и раскрыты соответствующие принципы и методы воспитания личности менеджера-музыканта. Отмечаются: важная роль воспитания в условиях высшего профессионального образования, а также негативные последствия влияния современных средств массовой информации и коммуникации (СМИиК) на развитие интеллекта молодого поколения. Кратко представлена история понятия менеджмент и его этимология.

Выводы, к которым приходит автор в данной работе сделаны на основе проведенного экспериментального педагогического исследования, представленного в его диссертационной магистерской работе на тему «Формирование у студентов педагогического вуза интереса к менеджменту в сфере музыкальной индустрии на основе практико-ориентированного подхода» (2022). В данном диссертационном исследовании была разработана методическая модель, содержащая достаточно объемную дидактическую систему подготовки менеджеров в сфере музыкального искусства. В процессе построения модели были определены следующие специфические принципы воспитания менеджеров: активности; убежденности; принципиальности и упорства; коммуникативности; стрессоустойчивости. Были определены методы стимулирующие мотивацию студентов (одобрения педагогом и осуждения); методы раскрытия творческого потенциала (дискуссии, проблемных ситуаций, перспективы, эмоционального насыщения совместных творческих дел); методы формирующие ценностные ориентации (разъяснение, инструктаж, переубеждение, замена интереса как доминанты, совет, педагогическое требование).

Ключевые слова: менеджмент, средства массовой информации и компьютеризации, музыкальное искусство, дидактика, педагогика, принципы, методы, содержание обучения, воспитание

Формированию различных методических подходов по подготовки учащихся по профессии менеджмент в условиях высшего профессионального образования сегодня уделяется большое внимание. Студенты вузов, которые осваивают теорию и практику организации и управления изучают дисциплины и осваивают профессии по таким профилям как: торговля, экономика, производство, промышленность, социология, образование, военное дело, наука и многие др. В профильных образовательных программах (ОП) различных вузов предмет менеджмент присутствует как отдельная рабочая программа дисциплины (РПД) внутри комплекса, которым являются образовательные программы. Обучение менеджменту ограничивается по времени только одним годом или полугодием, что во-первых – не достаточно для полного освоения предмета, во-вторых — не раскрывает полноту содержания предмета в нужном профиле. Теория и практика менеджмента представлена и разработана многими исследователями в различных сферах: Акмаева Р.И. [2], Баракин С.А [3], Варакин С.В. [5] и многие другие (управление производством); Аблатыпов Т.Г. [1] и многие др. (предпринимательство); Кавинский О.В. [25] и др. (туризм); Струкова М.Н. [19], Темирбулатов А.М. [20] и др. (экология); Шевченко В.А. [24], Филиппова И.В. [22] и многие др. (образование); Матвеев В.В. [16] (культура и социальное управление); Баранов А.С. [4], Дудин М.Н. [10], Потапова Н.Н. [17] (промышленный менеджмент) и многие другие. Касательно сферы музыкального искусства, помимо диссертационных исследований, существуют монографии и учебные пособия. В сфере музыкальной индустрии достаточно известны: учебное пособие М.В. Воротного [6] «Менеджмент музыкального искусства» (2013 г.), диссертационное исследование Т.П. Житеновой [11] «Персональный менеджмент в становлении профессионально-управленческой культуры музыканта» (2005 г.). Однако, еще не достаточно разработана методика подготовки музыкантов-менеджеров. При наличии в содержании педагогики высшей школы средств и технологий обучения, воспитания, методика воспитания менеджеров, которые в последствии осуществляют работу в различных сферах искусства, и, отдельно в музыке, отсутствует вовсе и требует теоретического обоснования и методической разработанности.

Можно с уверенностью сказать, что увеличение знаний, развитие познавательной сферы личности, её культуры, грамотности, выработка отношения к классическому искусству одни из важнейших образовательных задач. При нынешней ситуации, когда на подрастающее поколение опьяняюще действует массовая компьютеризация, отвлекая от реальности, от понимания сложности жизни и культуры, перед которыми нужно нести ответственность, сохранять и развивать их в положительном ключе, когда создана среда в которой у молодежи когнитивные функции интеллекта развиваются не так как у человека, который жил в период времени, где не были развиты средства массовой информации и компьютеризации (СМИиК), когда в более высокой степени были востребованы создатели-профессионалы, а не простые поставщики услуг.

Сегодня огромный рынок товаров и услуг сформировал потребительское мышление у многих людей. Среди молодежи потерял интерес к самому главному виду деятельности – чтению книг, что сильнее всего формировало мышление и культуру. Когда в постсоветское время действуют постоянные реформы, уводящие нашу систему образования и воспитания от традиционных стандартов, встает острый вопрос о качестве образования в целом. А также вопрос – какие люди будут способны что-либо организовывать и управлять. Какую культурную среду и какими средствами, проектами они будут формировать её у широких масс, если они не имеют сами достаточно представлений о культуре, науке и истории мира. Именно поэтому, учитывая все вышеизложенное, в нашем исследовании была поднята проблема воспитания. Остановившись на проблеме интеллектуальной деградации нынешнего поколения, необходимо сказать об исследованиях немецкого нейробиолога и психиатра Манфреда Шпитцера. В своей книге «Антимозг: цифровые технологии и мозг» исследователь приводит статистические данные – «Цифровые СМИиК – компьютеры, смартфоны, игровые приставки и не в последнюю очередь телевидение – изменяют нашу жизнь. В США подростки уже сегодня тратят больше времени на цифровые СМИиК (добрые 7,5 часа ежедневно!), чем на сон. Это показал репрезентативный опрос более двух тысяч юных американцев в возрасте от 8 до 18 лет.

В результате масштабного социологического исследования, проведенного среди 43 500 школьников в Германии, выяснилось, что девятиклассники в этой стране тоже пользуются СМИиК в среднем по 7,5 часа в день. При этом время, проведенное с мобильными телефонами и проигрывателями MP3, не учитывалось. Приводимая ниже таблица показывает обзор пользования СМИиК, классифицированный в зависимости от вида СМИиК и пола пользователя.

В Германии на СМИиК подростки тратят больше времени, чем на занятия в школе – почти 4 часа ежедневно. Целый ряд исследований, посвященных СМИиК, показал более чем отчетливо, что повод к беспокойству весьма оправдан» [25, с. 11]. Необходимо отметить, что это данные десятилетней давности и ситуация стала еще более сложной. При этом в России на данный момент нет подобной статистики, по крайней мере в открытом доступе. Хотя, это не мешает «не вооруженным глазом» понять масштаб проблемы, поскольку современные школьники и студенты в большинстве своем практически не расстаются с гаджетами, в которых, как им кажется, находится вся их жизнь. Если завтра на планете внезапно отключатся все информационные технологии, то большинство молодых людей останутся одновременно без знаний, без смысла жизни и т.д. Данная проблема заключается не только в психологической зависимости, но и в концепции развития современного мира, где человек фактически находится уже в интеллектуальном симбиозе с компьютерной техникой. Проблемы, которые мы затронули достаточно глубины и требуют работы ученых социологов, психологов и др. Мы говорим об этих проблемах потому, что преподавателю высшей школы (как и любому) сегодня необходимо знать эти проблемы с целью правильного подхода к современным учащимся. Для будущего управленца необходимо четкое понимание, что знания, сила интеллекта – это его непосредственное орудие в работе, смысл жизни, как и для любого человека. Знаменитой жизненной концепции «Знание – сила» («scientia potentia est» – латинский афоризм) невозможно научить, – ее можно только последовательно воспитать в учащихся.

Прежде, чем перейти непосредственно к дидактическим вопросам подготовки менеджеров в сфере музыкального искусства в условиях высшего образования, необходимо обратиться к истории вопроса и понять его сущность. Не смотря на то, что управление и организация как функции существуют с древних времен, настоящее искусство менеджмента стало зарождаться с рассветом мировой экономики, когда появляются первые мануфактуры и фабрики – в 16 веке в Италии. Хотя, по мнению советского и российского культуролога, профессора Н. Кирилловой менеджмент существовал всегда там, где работали люди, и, как правило, в трёх сферах: политической, экономической и оборонительной [13]. Слово менеджер – это объединяющее понятие управленца и организатора. Оно пришло к нам из западной культуры. В современном словаре А.С. Воронина по общей и социальной педагогике имеются несколько значений этого понятия – общее и педагогическое. Первое «Менеджмент – совокупность принципов, методов, средств и форм управления подчиненным персоналом и координацией его деятельности во имя эффективной работы организации по реализации её целей» [7, с. 50]. Второе – «Менеджмент – педагогический комплекс принципов, ме-

тодов, организационных норм и технологических приёмов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [7, с. 50]. В дословном переводе с английского менеджмент означает – администрирование. Это искусство управления предприятием или организацией, где определенными видами деятельности занимаются большое количество людей. В связи с этим по справедливому замечанию В.Д. Сухова – менеджмент можно рассматривать «как социальную технологию» [18, с. 7].

История развития менеджмента как науки начинается с постановки проблемы рационализации труда, подбора определенных принципов действия. Первым ответом на эти проблемы стали работы Ф.Тейлора (принцип управления). Затем работы А.Фойла – создателя административной школы управления. После названных идут такие исследователи как: И. Ансофф, П. Друкер, Э. Мейо и др. В России после Великой Октябрьской революции, когда потребовались специалисты, которые смогли бы поднять и развить систему хозяйственного труда, появились работы А.А. Богданова, Н.А. Витке, А.К. Гастева, П.М. Гастева, Е.Ф. Розмировича и др.

Развитие искусства, в первую очередь музыкального, не возможно без организаторов и управленцев. Одним из ярких примеров своего времени был композитор и просветитель эпохи романтизма – Феликс Мендельсон, который смог не только оставить огромное музыкальное наследие, но и основать Лейпцигскую консерваторию, организовывать и проводить всевозможные концерты и фестивали, возродить из столетнего забвения музыку великого И.С.Баха и много другое. Из современных музыкальных деятелей необходимо назвать имя русско-туркменского пианиста и композитора – Мамеда Гусейнова, основателя Московского Международного фестиваля искусств «Звуки Датара» им. Нуры Халмамедова (на данный момент в Москве на базе галереи Зураба Церетели прошло 6 фестивалей) [9].

Яркими примерами выдающихся организаторов в истории культуры являются выдающиеся русские меценаты: Павел Михайлович Третьяков – русский предприниматель, меценат, коллекционер произведений русского изобразительного искусства, основатель знаменитой Третьяковской галереи. П.М.Третьяков обладал феноменальной оценкой художественного качества произведений изобразительного искусства; Савва Иванович Мамонтов – русский предприниматель и меценат, который вошёл в историю русского искусства как покровитель художников и артистов. В Абрамцевском художественном кружке, созданном в принадлежавшем Мамонтову подмосковном имении Абрамцево, сумели раскрыть себя такие живописцы, как Валентин Серов, Константин Коровин, Виктор Васнецов и другие. Мамонтов основал Московскую частную русскую оперу. При его активной поддержке широкая зрительская аудитория смогла познакомиться с исполнительским мастерством Фёдора Шаляпина и многое другое.

Хотя меценат и менеджер абсолютно разные понятия, поскольку одно является миссией и призванием, а другое профессией, меценатство как вид деятельности также требует незаурядных управленческих и организаторских способностей. Само наличие капитала еще не означает успех. Вклад в культуру России и мира вышеназванных людей абсолютен и бесценен.

Из вышесказанного необходимо сделать вывод, что менеджер должен понимать, что «с большой силой приходит большая ответственность».

Чтобы перейти непосредственно к принципам и методам воспитания менеджеров в сфере музыкального искусства в условиях высшего образования, необходимо сказать о том, какие качества личности необходимо формировать у них.

Менеджер в сфере музыкальной индустрии – это организатор проектов и концертных мероприятий, музыкальных спектаклей, он должен уметь продвигать исполнителей, создавать рекламу проекта и многое другое. Его деятельность направлена на увеличение рентабельности того проекта, который он воплощает в жизнь (под проектом обычно также понимается раскручивание музыкального коллектива, группы или одного исполнителя, создания тематического цикла концертов с участием разных исполнителей и др.). С психологической точки зрения менеджер должен быть волевым человеком, в чем то властным, очень активным, прагматичным, стрессоустойчивым, обладать культурой. Все эти и другие качества воспитаются годами в процессе деятельности в определенной среде. Однако, их можно воспитывать и в процессе обучения, когда после лекционного курса в ходе прохождения практики студент может не только формировать знания, умения и навыки, но и воспитание.

Если говорить о формах власти, то она бывает контрольная, организационная, корпоративная и руководящая (виды управления); законная, экспертная или власть примера (вид власти и воздействия); централизованная и децентрализованная; линейная, штатная, функциональная. Мотивы власти могут быть скрытыми или открытыми. Властью можно принудить, а можно вознаградить. Все это необходимо понимать и уметь применять менеджеру в зависимости от ситуации. Во многом власть – это сила, которой надо уметь распорядиться правильно, а не во вред окружающим и тем более подчиненным. Также у культуры власти

есть свои механизмы видоизменения. Например, изменение по средством реализации проектов развития организации и создания параллельных обучающих систем и др.

В процессе занятий учащимся студентам нужно рассказать об управленческих способностях менеджера. Тут можно привести классификацию М. Уорда из его труда «50 методик менеджмента» [21]. Это такие качества как управление в стиле «дома отдыха» (определение Уорда), когда менеджер старается поддерживать хорошие отношения со всеми подчиненными, создавать положительную атмосферу, но что может влиять на эффективность работы, поскольку будет унифицироваться дисциплина. Или наоборот менеджмент в стиле «Чингисхана» (определение Уорда), когда идет принуждения к чему-то и с целью жестко решить задачу. Подчиненные находясь под гнетом могут не только не выполнять, но и просто отказаться работать и уйти с проекта. Еще одним примером может быть так называемый «слабый менеджмент», когда руководитель не может вовсе соблюдать все указанные выше условия для контроля и формирования в отношениях золотой середины. Последнее определение Уорда – это безупречный менеджмент. Как пишет сам Уорд – «единственным лицом из встречавшихся мне, к которому я мог бы применить эту оценку, был руководитель торгового зала, отсутствие которого становилось настоящим бедствием» [21, с. 124].

Стрессоустойчивость формируется в процессе практики организации больших мероприятий или цикла мероприятий, когда необходимо успевать выполнять одновременно много задач, общаться с большим количеством людей, решать оперативно сложившиеся проблемы. Для того, чтобы избежать сложных ситуаций, менеджер должен научиться понимать что такое риск и уметь управлять его видами. Как пишет исследователь Н.Н. Малашихина – «по субъектно-объективным характеристикам следует различать индивидуальный, индивидуально-индивидуальный, индивидуально-коллективный, коллективно-индивидуальный и коллективно-коллективный виды риска» [15, с. 81]. Также существуют внешние и внутренние риски по источнику возникновения, постоянные или временные, застрахованные или не застрахованные, материальные и не материальный, добровольный или не добровольный риск [15].

Активность формируется за счет энергозатрат, вызванных неукротимым интересом, мотивацией к деятельности. Проект должен быть интересен студенту, нельзя что-либо навязывать. Мотивация идущая от искреннего желания учащегося по принципу – «Я могу, Я сделаю, Я хочу этого добиться» намного эффективнее, чем угроза незачета со стороны педагога.

Еще одним главным качеством, которым должен обладать менеджер – это культура, глубокое духовно-нравственное воспитание. К несчастью не может человек быть идеальным, но может приблизиться к этому качеству. Необходимо воспитывать и обучать будущих менеджеров так, чтобы они в дальнейшем могли работать на реальную академическую культуру, создавая качественные, и, в художественном смысле, – сильные и высокие проекты. Необходимо, чтобы специалист-менеджер осознавал, что проекты в области субкультуры: песни и исполнители, которые используют нецензурную лексику, воспевают плотские страсти и низменные инстинкты на сцене, мир наркотиков и т.п., разрушают нравственное сознание зрителя (вспомним действие фильма режиссера Аллы Суриковой «Человек с бульвара капуцинов»). Все больше классическая культура и философия отходят на второй план, переставая быть нравственными маяками.

В современном высшем образовании в содержании воспитания существует понятия о воспитательной технологии. Национальным богатством любой страны является человеческий ресурс. Именно от развития и реализации потенциала зависят: производство, экономика и культура страны.

Исследуя различные концепции сущности воспитания Л.И.Новикова обобщает, что «воспитание в вузе – целенаправленный, систематизированный процесс приобщения растущего человека к ценностям культуры для формирования у него позитивных установок, адекватных понятий и представлений о культуре, ценностных ориентаций по отношению к феноменам культуры в рамках конкретного занятия как основной единицы вузовской образовательной системы» [14, с. 49]. Именно формирование адекватных понятий и представлений о культуре всего мира в целом, своей страны или чужого этноса в определенной степени дает учащемуся понимание того, что такое настоящие культурные ценности. Какие ценности надо сохранять, совершенствовать и продвигать, что непосредственно относится к работе будущих менеджеров как в сфере всего искусства, так и в его конкретном виде.

В традиционном смысле – воспитание – это организованный в педагогике процесс передачи молодому поколению ценностей, идеалов, норм поведения, принятых в культурном обществе, чтобы это поколение смогло адаптироваться к социуму. В связи с этим содержание воспитания – определяется в соответствии со структурой общественного опыта. Воспитательная технология в общем смысле – представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленной цели. В случае построения методической модели, главными компонентами нашей технологии воспитания менеджеров будут необходимые принципы, а также методы, которые применяются в дидактике высшей школы. Воспитание также делится на: духовно-нравственное,

патриотическое, воспитание отношения к здоровому образу жизни, а также конкурентоспособности, что особенно актуально в нашем исследовании.

В процессе построения методики обучения и подготовки менеджеров в сфере музыкального искусства можно сформулировать и применить следующие специфические принципы:

- принцип активности – заключается в добровольном стремлении к отдаче организатором своей энергии на основе заинтересованности и мотивированности к виду деятельности. Чтобы сформировать это качество у учащегося, необходимо применять на начальном этапе в содержании обучения много различных не сложных заданий, которые заставят студента все время что-то делать (например организация цикла тематических концертов с поиском площадок и исполнителей для этого);

- принцип уверенности или убежденности – заключается в том, что зачастую музыканты, а также другие специалисты и обучающиеся вуза не способны к управлению и организации по причине имеющихся комплексов и отсутствия веры в собственные силы, поэтому данный принцип строится на создании такой учебной и воспитательной обстановки, которая сможет заставить учащегося поверить в себя. Данные установки должны в первую очередь идти от преподавателя, который должен всячески поддерживать, снова и снова мотивировать учащегося. Как уже было выше сказано, преподаватель должен всячески доказывать учащемуся, что «знание – это сила», способная преодолеть все преграды, можно и нужно делать акцент на патриотическое воспитание путем организации проектов посвященных Великой победе в Отечественной войне, памяти тех, кто воевал за Отчизну и т.д.;

- принципиальности и упорства – заключается в стремлении осуществить задуманный проект, реализовать его не взирая на трудности и препятствия. В этой связи преподаватель должен личным отношением и примером показать студенту, что нужно идти до конца, – не останавливаться.

- принцип коммуникативности – способность к передаче и восприятию информации, в ходе которой возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Она предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т.п. Это качество очень важно для менеджера, поскольку ему необходимо уметь заводить крепкие профессиональные связи, которые помогут в дальнейшей работе;

- принцип стрессоустойчивости – в деятельности необходимо проявлять терпение и спокойно реагировать на ситуацию с последующей её оценкой и дальнейшей выработкой стратегии выхода из нее;

- принцип развития оригинальности (креативность) – уже более сложное качество, определяющие силу творческой мысли человека. Менеджер в сфере искусства является не просто организатором процесса эффективной окупаемости проекта, но и его творцом. Для этого ему необходимо обладать большими знаниями в области культуры и искусства, чтобы придумать, срежиссировать новый креативный проект, который будет нравиться зрителю, но не будет формировать негативных взглядов, разрушать моральный человеческий облик зрителя. Соответственно, все представленные принципы базируются на классических дидактических принципах обучения: связь теории с практикой, научность, прочности, наглядность, постепенность и последовательность, познание в деятельности и др.

Также в содержание дидактики высшей школы существуют методы, которые легли в основу методической модели диссертационного педагогического исследования [8], выводы которого представлены в данной работе.

Под методами воспитания в высшей школе понимают способы совместной деятельности преподавателя и студентов по решению задач развития разносторонней и духовно обогащенной личности.

1) методы стимулирующие мотивацию студентов:

— метод поощрения педагогом – направленный на формирование положительных эмоций и соответственно эмоционально-положительного отношения у студентов;

— метод осуждения – контролирующий момент со стороны педагога, вызывающий отрицательные эмоции и чувства.

2) методы раскрытия творческого потенциала:

— метод дискуссии – способ динамического диалога или полилога, формируют способность отстаивать свою точку зрения, рассуждать и т.д.

— метод проблемных ситуаций – предполагает моделирование человеческих отношений, основываясь на противоречии в них и ситуации;

— метод перспективы – постановка идеалистической цели, которая мотивирует студентов на скорейшее достижение конечного результата, формирует инициативу и творчество.

3) методы формирующие ценностные ориентации;

— разъяснение;

— инструктаж;

— переубеждение;

— замена интереса — доминанты (изменение жизненных установок путем переубеждения, перевоспитания, помощи педагога студенту в нахождении более высоких жизненных целей, выработка адекватной жизненной позиции и т.д.);

— совет;

— педагогическое требование.

Все указанные методы сочетаются в образовательном процессе с обучающими: самостоятельной организации мероприятий, творческого поиска, репродуктивный метод (повторения), проб и ошибок, работы над ошибками и др.

Говоря о содержании обучения, нужно отметить, что подготовка студентов к менеджменту в сфере музыкального искусства и индустрии подразумевает развитие способностей к организации в первую очередь концертных мероприятий, затем по возрастанию сложности – конкурсов и фестивалей. Для этого необходимы учебные программы практик, договоры между организациями культуры, концертные и фестивальные площадки, тематический материал, план последовательного решения различных задач при создании учебного проекта и др.

Концерты могут быть в самых различных формах: концерт смешанный (хотя даже тут концерты делятся по жанрам: классический, джазовый, рок, народный, этнический), где исполняют разнообразный репертуар различных композиторов; концерт тематический, который посвящен определенному событию, празднику, юбилею композитора; концерт-лекция, где по мимо исполнения идет рассказ или комментирование исполняемого; концерт в рамках фестиваля, как его неотъемлемая составная часть, что тоже приравнивается к тематическому, поскольку все фестивали всегда имеет концепцию.

Далее необходимо сказать о конкурсах, которые могут быть также тематическими, также посвященными событию или выдающейся личности: писателю, композитору, ученому и т.д. Соответственно, конкурсанты в репертуар своей программы традиционно включают произведение того композитора, которому конкурс посвящен.

Фестиваль как особая, масштабная форма мероприятия из всех существующих по определению не может не быть тематическим. Существуют пасхальные фестивали, православные, католические, технологические, сельскохозяйственные и др., международные конкурсы, которые тоже похожи по своим масштабам на целые фестивали, поскольку в своей структуре имеют множество номинаций, встречи с выдающимися музыкантами, осуществляют продажу книжкой продукции. Хотя фестиваль отличается тем, что в нем не обязательно должны быть конкурсы или конференции. В структуре фестиваля возможны чисто досуговые мероприятия – ярмарка, аттракционы и пр.

Естественно виды мероприятий не единственное, что должен уметь реализовать менеджер. Менеджеру необходимо уметь тиражировать, заниматься пиаром исполнителей, брать на себя функции продюсера, а иногда и режиссера, поскольку бывают ситуации, когда рядом может не оказаться нужных специалистов.

Итак, в процессе построения дуальной учебной модели педагогического исследования, апробированной в опытно-экспериментальной работе акцент был сделан на воспитание учащихся менеджеров в сфере музыкального искусства. Были определены следующие специфические принципы: активности; уверенности или убежденности; принципиальности и упорства; коммуникативности; стрессоустойчивости; понимания силы и ответственности. Определены методы стимулирующие мотивацию студентов (одобрения педагогом и осуждения); методы раскрытия творческого потенциала (дискуссии, проблемных ситуаций, перспективы, эмоционального насыщения совместных творческих дел); методы формирующие ценностные ориентации (разъяснение, инструктаж, переубеждение, замена интереса как доминанты, совет, педагогическое требование).

Литература

1. Аблатыпов Т.Г. Формирование системы менеджмента качества в предпринимательских организациях: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Казан. гос. техн. ун-т им. А.Н. Туполева. Казань, 2007. 21 с.: ил.
2. Акмаева Р.И. Развитие эффективного менеджмента на промышленных предприятиях современной России: дис. ... докт. экон. наук / Волгогр. гос. ун-т. Волгоград, 2007. 412 с.: ил. РГБ ОД.
3. Баракин С.А. Разработка и внедрение основных положений менеджмента риска в производственную деятельность предприятия в контексте интеграции систем менеджмента: дис. ... канд. техн. наук. Рыбинск, 2006. 129 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-5/42.
4. Баранов А.С. Развитие системы менеджмента качества промышленного предприятия: дис. ... канд. экон. наук / Сарат. гос. соц.-эконом. ун-т. Саратов, 2008. 220 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-8/707.
5. Варакин С.В. Методы управления проектами создания систем менеджмента качества на предприятиях и в организациях: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05: Москва, 2001. 216 с. РГБ ОД, 61:02-8/162-4

6. Воротной М.В. Менеджмент музыкального искусства: учебное пособие для вузов, ведущих подготовку по направлению 050100 – «Педагогическое образование». Санкт-Петербург и др.: Лань, 2013. 252 с.
7. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике // Учебное электронное текстовое издание Подготовлено кафедрой социальной безопасности / Научный ред.: проф., д-р хим. наук, Г.Д Бухарова. ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
8. Генералов В.А. «Формирование у студентов педагогического вуза интереса к менеджменту в сфере музыкальной индустрии на основе практико-ориентированного подхода»: дис... магистра пед. наук. М., 2022. 100 с.
9. Гусейнов М.С. Московский Международный фестиваль «Звуки Дутара» – синтез искусств // Взаимопроникновение национальных культур в контексте музыкального искусства: Материалы научно-практической конференции в рамках III Международного фестиваля «Звуки дутара» имени Нуры Халмамова, 2 ноября 2017 года / Под общей ред. д-ра педаг. наук, проф. Г.П. Стуловой и В.А. Генералова. М.: ООО Издательство «РИТМ», 2017. С. 6 – 14.
10. Дудин М.Н. Развитие инновационного менеджмента на малых и средних предприятиях промышленности: дис. ... канд. экон. наук / Рос. акад. предпринимательства. Москва, 2009. 192 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-8/1382.
11. Житенёва Т.П. Персональный менеджмент в становлении профессионально-управленческой культуры музыканта: дис. ... канд. педаг. наук. Москва, 2005. 165 с.: ил. РГБ ОД,
12. Кавинский О.В. Дополнительная профессиональная подготовка студентов туристского вуза в сфере менеджмента делового туризма: дис. ... канд. педаг. наук / Рос. междунар. акад. туризма. Москва, 2010. 141 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-13/1575.
13. Кириллова Н.Б. Менеджмент социокультурной сферы. Екатеринбург: УрФУ, 2012. С. 6,7,84. 186 с.
14. Новикова Л.И. Актуальные вопросы методики правового воспитания и обучения: Учебно-методическое пособие. М.: РГУП, 2017. 164 с.
15. Малашихина Н.Н., Белокрылова О.С Риск-менеджмент: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004 (ЗАО Книга). 317 с.
16. Матвеев В.В. Социологические основания научного менеджмента: дис. ... канд. социол. наук. Санкт-Петербург, 2002. 201 с.: ил. РГБ ОД, 61 03-22/92-2.
17. Потапова Н.Н. Формирование и развитие эффективной системы корпоративного менеджмента в промышленности на основе методического инструментария: дис. ... канд. экон. наук. Орел, 2006 212 с. РГБ ОД, 61:06-8/1774.
18. Сухов В.Д., Сухов С.В., Москвичев Ю.А. Основы менеджмента: учеб. пособие для нач. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
19. Струкова М.Н. Совершенствование системы экологического менеджмента на металлургическом предприятии: дис. ... канд. экон. наук. Екатеринбург, 2005. 172 с. РГБ ОД, 61:06-8/1545.
20. Темирбулатов А.М. Организационно-экономические основы формирования системы экологического менеджмента на промышленном предприятии: дис. ... канд. экон. наук. Махачкала, 2007. 190 с. РГБ ОД, 61:07-8/2447.
21. Уорд М. 50 методик менеджмента: пер. с англ., науч. ред. и авт. коммент. А.П. Колесник. М.: Финансы и статистика, 2003 (Великолук. гор. тип.). 199 с.
22. Филиппова И.В. Формирование системы менеджмента качества образовательной деятельности в вузе: дис. ... канд. экон. наук. Саранск, 2007. 275 с. РГБ ОД, 61:07-8/3186.
23. Купцов М.М., Охотников И.В., Сибирко И.В. Проектный менеджмент для малого бизнеса – практический аспект применения // Russian Economic Bulletin. 2021. Т. 4. № 2. С. 172 – 179.
24. Шевченко В. А. Педагогический менеджмент в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 193 с. РГБ ОД, 61:03-13/2260-9.
25. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг: пер. с немецкого А.Г. Гришина. Москва: АСТ, 2014. 288 с.

References

1. Ablatypov T.G. Formirovanie sistemy menedzhmenta kachestva v predprinimatel'skikh organizatsiyah: avtoref. dis. ... kand. ekon. Nauk. Kazan. gos. tekhn. un-t im. A.N. Tupoleva. Kazan', 2007. 21 s.: il.
2. Akmaeva R.I. Razvitie effektivnogo menedzhmenta na promyshlennykh predpriyatiyah sovremennoj Rossii: dis. ... dokt. ekon. Nauk. Volgogr. gos. un-t. Volgograd, 2007. 412 s.: il. RGB OD.

3. Barakin S.A. Razrabotka i vnedrenie osnovnyh polozhenij menedzhmenta riska v proizvodstvennuyu deyatel'nost' predpriyatiya v kontekste integracii sistem menedzhmenta: dis. ... kand. tekhn. nauk. Rybinsk, 2006. 129 s.: il. RGB OD, 61 07-5/42.
4. Baranov A.S. Razvitie sistemy menedzhmenta kachestva promyshlennogo predpriyatiya: dis. ... kand. ekon. Nauk. Sarat. gos. soc.-ekonom. un-t. Saratov, 2008. 220 s.: il. RGB OD, 61 09-8/707.
5. Varakin S.V. Metody upravleniya proektami sozdaniya sistem menedzhmenta kachestva na predpriyatiyah i v organizacijah: dis. ... kand. ekon. nauk: 08.00.05: Moskva, 2001. 216 c. RGB OD, 61:02-8/162-4
6. Vorotnoj M.V. Menedzhment muzykal'nogo iskusstva: uchebnoe posobie dlya vuzov, vedushchih podgotovku po napravleniyu 050100 – «Pedagogicheskoe obrazovanie». Sankt-Peterburg i dr.: Lan', 2013. 252 s.
7. Voronin A.S. Slovar' terminov po obshchej i social'noj pedagogike. Uchebnoe elektronnoe tek-stovoe izdanie Podgotovleno kafedroj social'noj bezopasnosti. Nauchnyj red.: prof., d-r him. nauk, G.D Buharova. GOU VPO UGTU-UI, 2006. 135 s.
8. Generalov V.A. «Formirovanie u studentov pedagogicheskogo vuza interesa k menedzhmentu v sfere muzykal'noj industrii na osnove praktiko-orientirovannogo podhoda»: dis... magistra ped. nauk. M., 2022. 100 s.
9. Gusejnov M.S. Moskovskij Mezhdunarodnoj festival' «Zvuki Dutara» – sintez iskusstv. Vza-imoproniknovenie nacional'nyh kul'tur v kontekste muzykal'nogo iskusstva: Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah III Mezhdunarodnogo festivalya «Zvuki dutara» imeni Nury Halmamedova, 2 noyabrya 2017 goda. Pod obshchej red. d-ra pedag. nauk, prof. G.P. Stulovoij i V.A. Ge-neralova. M.: OOO Izdatel'stvo «RITM», 2017. S. 6 – 14.
10. Dudin M.N. Razvitie innovacionnogo menedzhmenta na malyh i srednih predpriyatiyah promyshlennosti: dis. ... kand. ekon. Nauk. Ros. akad. predprinimatel'stva. Moskva, 2009. 192 s.: il. RGB OD, 61 09-8/1382.
11. ZHitenyova T.P. Personal'nyj menedzhment v stanovlenii professional'no-upravlencheskoj kul'tury muzykanta: dis. ... kand. pedag. nauk. Moskva, 2005. 165 s.: il. RGB OD,
12. Kavinskij O.V. Dopolnitel'naya professional'naya podgotovka studentov turistskogo vuza v sfere menedzhmenta delovogo turizma: dis. ... kand. pedag. Nauk. Ros. mezhdunar. akad. turizma. Moskva, 2010. 141 s.: il. RGB OD, 61 10-13/1575.
13. Kirillova N.B. Menedzhment sociokul'turnoj sfery. Ekaterinburg: UrFU, 2012. S. 6,7,84. 186 s.
14. Novikova L.I. Aktual'nye voprosy metodiki pravovogo vospitaniya i obucheniya: Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: RGUP, 2017. 164 s.
15. Malashihina N.N., Belokrylova O.S Risk-menedzhment: ucheb. posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004 (ZAO Kniga). 317 s.
16. Matveev V.V. Sociologicheskie osnovaniya nauchnogo menedzhmenta: dis. ... kand. sociol. nauk. Sankt-Peterburg, 2002. 201 s.: il. RGB OD, 61 03-22/92-2.
17. Potapova N.N. Formirovanie i razvitie effektivnoj sistemy korporativnogo menedzhmenta v promyshlennosti na osnove metodicheskogo instrumentariya: dis. ... kand. ekon. nauk. Orel, 2006 212 s. RGB OD, 61:06-8/1774.
18. Suhov V.D., Suhov S.V., Moskvichev YU.A. Osnovy menedzhmenta: ucheb.posobie dlya nach. prof. Obrazovaniya. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. 192 s.
19. Strukova M.N. Sovershenstvovanie sistemy ekologicheskogo menedzhmenta na metallurgicheskom predpriyatii: dis. ... kand. ekon. nauk. Ekaterinburg, 2005. 172 s. RGB OD, 61:06-8/1545.
20. Temirbulatov A.M. Organizacionno-ekonomicheskie osnovy formirovaniya sistemy ekologicheskogo menedzhmenta na promyshlennom predpriyatii: dis. ... kand. ekon. nauk. Mahachkala, 2007. 190 s. RGB OD, 61:07-8/2447.
21. Uord M. 50 metodik menedzhmenta: per. s angl., nauch. red. i avt. komment. A.P. Kolesnik. M.: Finansy i statistika, 2003 (Velikoluk. gor. tip.). 199 s.
22. Filippova I.V. Formirovanie sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze: dis. ... kand. ekon. nauk. Saransk, 2007. 275 s. RGB OD, 61:07-8/3186.
23. Kupcov M.M., Ohotnikov I.V., Sibirko I.V. Proektnyj menedzhment dlya malogo biznesa – prakticheskij aspekt primeneniya. Russian Economic Bulletin. 2021. T. 4. № 2. S. 172 – 179.
24. Shevchenko V. A. Pedagogicheskij menedzhment v processe obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2003. 193 c. RGB OD, 61:03-13/2260-9.
25. SHpiter M. Antimozg: cifrovye tekhnologii i mozg: per. s nemeckogo A.G. Grishina. Moskva: AST, 2014. 288 c

*Generalov V.A.,
Institute of Fine Arts,
Moscow Pedagogical State University*

**TO THE QUESTION OF TRAINING OF MANAGERS IN THE FIELD
OF MUSICAL ART IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION**

Abstract: the article reveals the problem of training musicians-managers in the conditions of the higher education system in the field of management in the field of musical art. The author noted that for professional implementation in this area, the student needs not only to instill the necessary knowledge and skills, but also to form his spiritual and moral sphere, to develop certain qualities of the manager's personality by methods of education, which will further help success in his career and musical project activity.

The corresponding principles and methods of educating the personality of a manager-musician are presented and disclosed. It is noted: the important role of education in the conditions of higher professional education, as well as the negative consequences of the influence of modern mass media and communication (MM&C) on the development of the intellect of the younger generation. The history of the concept of management and its etymology is briefly presented.

The conclusions that the author comes to in this paper are made on the basis of the experimental pedagogical research presented in his science master's work on the topic «Formation of students of a pedagogical university of interest in management in the field of the music industry based on a practice-oriented approach» (2022). In this dissertation research, a methodological model was developed that contains a fairly voluminous didactic system for training managers in the field of musical art. In the process of building the model, the following specific principles for educating managers were identified: activity; convictions; integrity and perseverance; communication; stress resistance. Methods were identified to stimulate the motivation of students (approval by the teacher and condemnation); methods of revealing creative potential (discussions, problematic situations, perspectives, emotional saturation of joint creative activities); methods that form value orientations (clarification, instruction, persuasion, replacement of interest as a dominant, advice, pedagogical requirement).

Keywords: management, mass media and computerization, musical art, didactics, pedagogy, principles, methods, content of education, education

*Джисоева С.С., старший преподаватель,
Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье автором представлено теоретическое обоснование и разработка педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности. В соответствии с организованным экспериментом было зафиксировано, что будущие специалисты имеют неполноценный уровень профессиональной готовности к проектной деятельности. В виду этого, в данной статье представлены и обоснованы три педагогических условия формирования профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности. Первым педагогическим условием значится создание положительной мотивации будущих специалистов (филологов), а также несомненная модернизация предмета их профессиональной подготовки, благодаря дополнительным компонентам содержательного характера проектной деятельности в учебные дисциплины и научно-исследовательские работы. Второе педагогическое условие – это развитие творческой индивидуальности будущих специалистов (филологов) с помощью применения средств технологии проектного обучения. Третье педагогическое условие представляет собой формирование и использование в процессе профессиональной подготовки конкретного подготовленного элективного курса «Основы разработки филологических проектов». Формирование и включение в перманентную практику учебного процесса описанных педагогических условий может способствовать развитию и эффективности образовательного процесса. В статье были представлены эффективные меры (педагогические условия) по обогащению как научно-исследовательской работы, так и учебных дисциплин, смыслами о проектной деятельности в области филологии, что несомненно должно повлиять на перспективных специалистов (филологов) в области понимания важности подготовки и реализации проектов по филологии.

Ключевые слова: образование, филолог, проект, педагогические условия, профессиональная готовность, проектная деятельность

В настоящих реалиях жизнедеятельности обществу важно иметь возможность обеспечения будущих специалистов таким уровнем профессиональной подготовки, который бы полноценно соответствовал сформировавшемуся уровню рынка труда, позволив быть конкурентоспособными профессионалами своего дела. Для будущих специалистов, в частности филологов, это подразумевает быть компетентными в выполнении научных проектов в области гуманитарного знания (филологии); проектов, которые связаны с содействием речевой культуре общества; проектов по воплощению в жизнь различных экспозиций для литературных музеев и рекламы.

В соответствии с проведенным экспериментом было зафиксировано, что будущие специалисты, которые обучаются по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» в таких вузах как ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова, имеют неполноценный уровень профессиональной готовности к проектной деятельности.

Раскрывая экспериментальный способ исследования, необходимо сказать, что из общей совокупности исследуемых только 11% имеют необходимые базовые знания в области проектной деятельности, 8% имеют достаточный уровень познавательного интереса к проектной деятельности, 7% умеют доводить до воплощения новые знания, и только 6% способны применять самообразование в профессиональной готовности.

Результативность и эффективность профессионального обучения особенно зависимы от большого комплекса факторов, который составляют компоненты, начиная от мотивации, и заканчивая самим интеллектуальным уровнем студента. Ввиду этого был сделан вывод о необходимости соблюдения отдельных педагогических условий, которые могут эффективно влиять на процесс профессиональной подготовки будущих специалистов.

Изучая научную литературу касательно педагогических условий, было выявлено, что данная тематика была хорошо освещена в работах О.В. Бобряшовой [1], В.И. Андреева [2], Н.В. Баженовой Н.В. и И.В. Хлудеева [3], А.Я. Найна [4], Н.В. Ипполитовой [5], А.В. Сверчкова [6].

Изучив труды авторов по теме педагогических условий, можно заметить, что «педагогические условия» подвержены весьма разноаспектным взглядам учёных. Ниже перечислены существенные компоненты проблематики:

- комплекс мер, отражающий содержание, формы и методы педагогического процесса [2];
- комплект специальных перспектив, нацеленных на совершенствование средств, методов, форм для осуществления педагогики [4];
- важный элемент педагогической системы, отражающий внешние и внутренние компоненты продуктивного развития [5];
- предметное содержание каждого элемента педагогической системы [5];
- уникальность педагогической системы, отражающая перспективные возможности образовательной среды [7];
- сторонние обстоятельства, влияющие на образование, предоставляемое специалистом для достижения нужного результата [8];
- сочетание внутренних и внешних обстоятельств учебного процесса, от которого зависит достижение эффективности [9].

Согласно мнению исследователей, эффективность учебного процесса достигается применением качественных факторов и условий. Под качественными факторами подразумевается причина, разделение на составляющие которой приведёт к утрате основной цели. Акцентируя внимание на мнении многих учёных, можно резюмировать, что педагогические условия представляют собой совокупность эффективных факторов, которые необходимы для организации плодотворного учебного процесса (создание профессиональной готовности филологов к проектной деятельности).

Исследуя научные труды, были зафиксированы различные классификации педагогических условий. Данные условия дифференцируемы по следующим признакам:

- по характеру влияния. Согласно данному признаку есть подразделение на субъективные (возможности обучающихся) и объективные (СМИ и законодательная база образования) условия;
- по локальности воздействия. Согласно этому показателю педагогические условия разделяются внутренние (эстетические, моральные, психологические, учебно-материальные) и внешние (культурные, социальные, природно-географические);
- по уникальным признакам воздействия. Применительно к данному признаку происходит градация на уникальные (причастность к той или иной демографической и социальной группе, материально-технические возможности, интеллектуальные перспективы, географическое расположение учебного заведения) и общие признаки (экономические, культурные, социальные, географические);
- по предметному назначению и наполнению. По данному признаку педагогические условия подразделяются на морально-психологические, учебно-материальные, организационно-педагогические, научно-методические) [10].

Сама сущность понятия «педагогические условия» содержит следующие особенности:

- составляет главный компонент педагогической системы;
- включены все компоненты образовательного процесса, а именно цели, формы, методы и средства);
- руководствуется внешними и внутренними компонентами системы;
- может показать все перспективы образовательной среды.

Формирование и включение в перманентную практику учебного процесса приемлемых педагогических условий может способствовать развитию и эффективности образовательного процесса.

Полноценный анализ различных научных трудов продемонстрировал усердия учёных по исследованию с последующей разработкой различных систем педагогических условий, которые могут повлиять на уровень подготовки новых специалистов (будущих филологов). Но несмотря на выше указанное в педагогической науке до сих пор не проводились научные исследования, касающиеся педагогических условий самой подготовки будущих специалистов (филологов) к осуществлению образовательных проектов, научных проектов в области гуманитарного знания и филологии, проектов по разработке экспозиций для литературных и художественных музеев одновременно, проектов, нацеленных на совершенствование речевой культуры общества и проектов для пиар- и рекламных компаний.

Основываясь на теоретических выводах умозаключений по применению важных педагогических условий в профессиональной готовности специалистов и, владея основами настоящей (актуальной) практики подготовки филологов к проектной деятельности, были предложены ниже представленные педагогические условия.

Первым педагогическим условием значится создание положительной мотивации будущих специалистов (филологов), а также несомненная модернизация предмета их профессиональной подготовки, благодаря дополнительным компонентам содержательного характера проектной деятельности в учебные дисциплины и научно-исследовательские работы. В главные цели НИР включаются как создание и совершенствование навыков научно-исследовательской работы, так и составление, и представление её результатов (включая

умения и навыки выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР)). Необходимо отметить, что ВКР может представлять собой проект, если работа имеет значение прикладного характера.

Второе педагогическое условие – это развитие творческой индивидуальности будущих специалистов (филологов) с помощью применения средств технологии проектного обучения. Творческие изыскания для новоиспеченного филолога (с точки зрения проектной деятельности) являются содержательной мыслительной работой воображения, направленной на формирование необходимых условий, которые позволят обучающимся применять творческий подход в решении образованного затруднения, а также подкрепят предстоящий успех стимулом названия креативной личностью в будущем.

Третье педагогическое условие представляет собой формирование и использование в процессе профессиональной подготовки конкретного подготовленного элективного курса «Основы разработки филологических проектов». Цель данного курса заключается в постепенном создании системы знаний о проектировании, методе проектов, проектной деятельности филологов, типологии проектов, и методами обучения проектированию.

В статье были описаны эффективные меры (педагогические условия) по обогащению как научно-исследовательской работы, так и учебных дисциплин, смыслами о проектной деятельности в области филологии, что несомненно должно повлиять на перспективных специалистов (филологов) в области понимания важности подготовки и реализации проектов по филологии. Апогеем настоящего научного исследования стало доказательство безусловной необходимости формирования профессиональной готовности специалистов (филологов) к проектной деятельности: были представлены и обоснованы три педагогических условия формирования профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновац. технологий, 2000. 124 с.
2. Бобряшова О.В. Педагогические условия формирования профессионально-эстетической компетентности будущего дизайнера [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014. № 5 (166). С. 216 – 222. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-a-professionalno-esteticheskoy-kompetentnosti-buduschego-dizaynera>
3. Баженова Н.Г., Хлудеева И.В. Педагогические условия, ориентированные на развитие: теоретический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 151. С. 217 – 223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitie-teoreticheskij-aspekt> (дата обращения: 26.07.2022)
4. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. 1989. № 2. С. 12 – 19.
5. Ипполитова Н.В. Стерхова Н. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. Р. 8 – 14.
6. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 279 – 282.
7. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» [Электронный ресурс] // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2014. № 2. С. 143 – 152. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>. С. 146.
8. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
9. Василенко П.Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития, 2012. № 8. С. 148 – 151. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-k-izobrazitelnoy-deyatelnosti>. С. 150
10. Куприянов В.Д., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос ун-та им. Н.А.Некрасова. 2001. № 2. С. 101 – 104.

References

1. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovac. tekhnologij, 2000. 124 s.
2. Bobryashova O.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-esteticheskoy kompetentnosti budushchego dizajnera [Elektronnyj resurs]. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. № 5 (166). S. 216 – 222. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniy-a-professionalno-esteticheskoy-kompetentnosti-buduschego-dizaynera>
3. Bazhenova N.G., Hludeeva I.V. Pedagogicheskie usloviya, orientirovannye na razvitie: teoreticheskij aspekt. Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2012. № 151. S. 217 – 223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-orientirovannye-na-razvitie-teoreticheskij-aspekt> (data obrashcheniya: 26.07.2022)
4. Najn A.YA. Pedagogicheskie innovacii i nauchnyj eksperiment. Pedagogika. 1989. № 2. S. 12 – 19.
5. Ippolitova N.V. Sterhova N. Analiz ponyatiya "pedagogicheskie usloviya": sushchnost', klassifikaciya. General and Professional Education. 2012. № 1. R. 8 – 14.
6. Sverchkov A.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kul'tury budushchih sportivnyh pedagogov. Molodoj uchenyj. 2009. № 4. S. 279 – 282.
7. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz sodержaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» [Elektronnyj resurs]. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki, 2014. № 2. S. 143 – 152. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>. S. 146.
8. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti. Volgograd: Peremena, 2001. 181 s.
9. Vasilenko P.G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskikh sposobnostej uchashchihsya k izobrazitel'noj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya, 2012. № 8. S. 148 – 151. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-tvorcheskikh-sposobnostey-uchashchihsya-k-izobrazitel'noj-deyatelnosti>. S. 150
10. Kupriyanov V.D., Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya». Vestnik Kostromskogo gos un-ta im. N.A.Nekrasova. 2001. № 2. S. 101 – 104.

*Dzhioeva S.S., Senior Lecturer,
A.A. Tibilov South Ossetian State University*

THEORETICAL SUBSTANTIATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PHILOLOGISTS FOR PROJECT ACTIVITIES

Abstract: in this article, the author presents a theoretical justification and development of pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future philologists for project activities. In accordance with the organized experiment, it was recorded that future specialists have an inferior level of professional readiness for project activities. In view of this, this article presents and substantiates three pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future philologists for project activities. The first pedagogical condition is the creation of positive motivation of future specialists (philologists), as well as the undoubted modernization of the subject of their professional training, thanks to the additional components of the meaningful nature of project activities in academic disciplines and research. The second pedagogical condition is the development of the creative individuality of future specialists (philologists) through the use of project-based learning technology. The third pedagogical condition is the formation and use in the process of professional training of a specific prepared elective course "Fundamentals of the development of philological projects". The formation and inclusion of the described pedagogical conditions in the permanent practice of the educational process can contribute to the development and effectiveness of the educational process. The article presented effective measures (pedagogical conditions) to enrich both research work and academic disciplines with meanings about project activities in the field of philology, which undoubtedly should influence promising specialists (philologists) in the field of understanding the importance of preparing and implementing projects in philology.

Keywords: education, philologist, project, pedagogical conditions, professional readiness, project activity

*Крючева Я.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Крюкова А.А.,
Тюменский индустриальный университет*

ТРЕНИНГ В МАЛЫХ ГРУППАХ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: возникновение противоречий и разногласий является неизбежным в силу автономности и неповторимости внутреннего мира человека. В тоже время, конфликты помогают выявлять существующие проблемы, противоборствующие интересы, которые можно урегулировать. Достичь осознания обучающимися связи стратегий с жизненными ситуациями, в которых их использование наиболее предпочтительно, и, соответственно сформировать конструктивное поведение в конфликте – является основной целью статьи.

Авторами изучены и классифицированы причины межличностных конфликтов обучающихся высшего учебного заведения. Выделены следующие их группы: конфликты, связанные с неудовлетворительной коммуникацией обучающихся и личной неприязнью; конфликты, связанные с конкурентными отношениями в группе; конфликты интересов. Исследованы предпочтения студентов в выборе их стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Представлена программа тренинга, состоящая из трех разделов (теоретического, практического и заключительного) и направленная на освоение конструктивных способов решения конфликтных ситуаций.

Ключевыми методами исследования являются теоретико-методологический анализ научной конфликтологической и психологической литературы по теме исследования; анализ научных подходов к формированию и развитию межличностных конфликтов; наблюдение, метод фиксации эмпирических данных, метод статистической обработки данных, анкетирование и тестирование, а также интерпретация внутреннего мира человека.

Результаты работы могут быть интересны преподавателям, психологам и использоваться в рамках психологического консультирования студентов.

Ключевые слова: конфликт, стратегии поведения, тренинг, сотрудничество

Введение

Стремление адаптироваться к меняющимся условиям окружающей среды, конкурировать и постоянно обновляться делает неизбежным возникновение конфликтов у людей. Люди могут вступать в конфликты с другими людьми в своей социальной среде по таким причинам, как отсутствие надлежащего общения, различия в целях, ценностях, статусе и убеждениях. Поэтому можно сказать, что наличие навыков разрешения конфликтов, с которыми они неизбежно сталкиваются в своей деловой и личной жизни является необходимым условием для того, чтобы отношения были счастливыми, мирными и успешными.

В привычном понимании слово «конфликт» представляется нам как нечто резко негативное и в первую очередь ассоциируется с ссорой и даже агрессией. Действительно, находясь в конфликтной ситуации, обе стороны подвержены психическому воздействию по отношению друг к другу, и, не всегда это воздействие носит конструктивный характер. Однако учеными не раз конфликт был описан как естественная и неотъемлемая часть социального взаимодействия людей.

Так, Льюис Козер и Ральф Дарендорф обосновали позитивную роль конфликтов, которые способствуют социализации индивида, выявлению социальных проблем и недостатков, и, как следствие, переменам в социуме. В конфликтном противоборстве Л. Козер видел способ, с помощью которого разряжается напряженная обстановка и разрешаются противоречия между отдельными людьми и социальными группами [12]. Георг Зиммель, которого по праву считают автором функциональной теории конфликта, полагал, что конфликт в обществе неизбежен, более того, полностью гармоничная группа нежизнеспособна [7].

Ральф Дарендорф считал, что отсутствие конфликтов является чем-то удивительным и ненормальным [13]. В то же время он подчеркивал наличие возможности у людей для регулирования конфликта. Для этого важны три условия: признание различий конфликтующих; высокая степень организованности сторон; соблюдение определенных правил.

Проблема конфликтов активно обсуждается и представителями отечественной науки.

Теоретические подходы к пониманию общей теории конфликта представлены в работах А.Я. Анцупова, В.С. Мерлина, А.И. Шпилова [1, 10]. Исследованием структуры, характеристик и динамики конфликта занимались Н.В. Гришина, А.Э. Орлова, Г.Е. Тимонина [8]. Так, Гришина выделяет следующие структурные компоненты конфликта: стороны (участники) конфликта; условия конфликта, предмет конфликта; действия участников конфликта; исход (результат) конфликта [3]. К динамическим характеристикам конфлик-

та относят стадии развития конфликта и процессы, возникающие на различных его стадиях. В динамике конфликта авторы выделяют следующие этапы: предконфликтная ситуация (латентная стадия); собственно конфликт (открытый период); послеконфликтный период. Психологические характеристики конфликтных личностей изучали Е.Н. Богданов, Е.В. Зайцева, Н.И. Леонов и др. Башкиным М.В. доказано, что на оптимальный тип реагирования в конфликте влияет креативность личности, а робость и мотивация к избеганию неудачи являются одними из детерминантов поведения, ориентированных на уход от решения конфликта [2].

Давыдова О.А. изучила влияние профессиональных, половозрастных и гендерных особенностей на конфликтное поведение личности, определила зависимость уровня потенциальной конфликтности личности от степени маскулинности и феминности и вида профессиональной деятельности [4].

В психологии термином «конфликт» определяют столкновение противоположно направленных, взаимоисключающих тенденций в межличностных взаимодействиях индивидов или групп людей. Развитие и исход межличностного конфликта в большей степени зависит от индивидуальных личностных особенностей (черт характера), а также темперамента, обуславливающих склонность человека к конфликтам или же к избеганию их [5].

Согласно концепции Томаса-Килманна существует пять основных стилей поведения в ситуации конфликта:

- 1) соперничество (или конфронтация, соревнование) используется превосходящим оппонентом для разрешения конфликта в свою пользу;
- 2) уступчивость (приспособление) – стиль, при котором одна из сторон, будучи в исходе конфликта не заинтересована, может предоставить оппоненту получить то, что для него важнее;
- 3) компромисс – создание условий для хотя бы частичного удовлетворения интересов противоборствующих сторон, разделение примерно поровну выгод и потерь;
- 4) уклонение (игнорирование) – стиль поведения, характеризующийся отсутствием какого-либо стремления вообще; уход как от кооперации, так и от собственных целей;
- 5) сотрудничество – совместный поиск решения проблемы и устранения ее причин.

Как нетрудно догадаться, нет абсолютно универсального стиля, поэтому наиболее рациональным путем является осознанный выбор той или иной стратегии в зависимости от отдельно взятой ситуации. Причем, самой трудной для освоения остается последняя, то есть сотрудничество [9]. В качестве метода освоения стилей мы предлагаем проведение тренинга в малых группах (8-12 человек).

Тренинг – это интенсивная форма обучения, направленная на развитие определенных навыков и компетенций [6]. Тренинг имеет ряд преимуществ:

- 1) возможность освоить новый материал и навык за короткий промежуток времени;
- 2) непосредственное взаимодействие участников во время выполнения упражнений тренинга;
- 3) сплочение коллектива, установление товарищеских взаимоотношений в нем.

Методология исследования

На базе Тюменского индустриального университета было проведено психолого-педагогическое исследование, в котором приняло участие 60 обучающихся третьего курса направления «Электронный бизнес» института сервиса и отраслевого управления.

С целью изучения причин конфликтного поведения в учебной группе обучающихся, а также выявления определенных стилей разрешения в ситуации конфликта был проведен опрос. Результаты этого опроса следующие:

33% из числа опрошенных считают конфликт отрицательным явлением, 22% – положительным, 45% – нейтральным.

Причины возникновения конфликтов, названные студентами можно разделить на следующие группы:

- конфликты интересов (несовпадение точек зрения; нежелание выполнять чьи-то требования, указания; нежелание брать на себя инициативу или какие-либо обязательства) – 67% ответов;
- конфликты, связанные с конкурентными отношениями в группе (лучшее выполнение работы; стремление занять лидирующую позицию в группе; авторитет среди сверстников) – 23% ответов;
- конфликты, связанные с неудовлетворительной коммуникацией и личной неприязнью (грубое отношение, оскорбление; несоблюдение правил поведения, установленных в группе; недопонимание: «одногруппник неправильно меня понял»; несправедливый поступок, обман) – 10 % ответов.

подавляющее большинство студентов сталкиваются с конфликтами интересов, источниками которых являются противоречия потребностей, мотивов, средств, а также ценностных ориентаций: взглядов, убеждений. Значительно реже студенты попадают в ситуации конкурентных взаимоотношений, где участники конфликта преследуют одни и те же цели, имеют одинаковые стремления. Наименьшее количество ответов

относилось к группе конфликтов по причине неудовлетворительной коммуникации – они возникают тогда, когда оппоненты выходят за рамки этических норм и разумных аргументов.

На заключительный вопрос «Знаете ли Вы о концепции Томаса-Килманна? Если да, применяете ли эти знания в разрешении конфликтов?» ответили «знаю, применяю» 3% опрошенных, «знаю, не применяю» – 45% опрошенных, «не знаю» – 52%.

Также на данном этапе всем участникам предлагался опросник, направленный на определение личностной предрасположенности к конфликтному поведению и ведущего стиля поведения в ситуации конфликта. Авторы используемой методики – К. Томас, Р. Килманн (в адаптации Н.В. Гришиной).

Наиболее распространенным стилем среди опрошенных оказалось уклонение (32%). На втором месте – компромисс, который был выявлен в качестве ведущего стиля у 25% из числа опрошенных, на третьем – соперничество (23%), после – сотрудничество (12%) и уступчивость (8%).

Результаты исследований использовались авторами для создания программы тренинга «Преодоление межличностных конфликтов в группе».

Программа тренинга

Тренинг проводился со студентами очной формы обучения в течение семестра.

В результате участия в тренинге, обучающиеся должны:

- получить представление о межличностном конфликте, закономерностях и механизмах его развития, об основных причинах его возникновения;
- получить представление о личностных особенностях, влияющих на конструктивное и деструктивное поведение в конфликтной ситуации [11];
- научиться осознанно применять стратегии поведения в соответствии с конфликтной ситуацией;
- научиться устанавливать отношения сотрудничества.

При проведении тренинга важно обсудить правила участия в нем: 1) быть активным; 2) максимально включенным в выполнение всех упражнений; 3) сохранять конфиденциальность полученной информации от участников тренинга; 4) проявлять уважение друг к другу.

Разработанная нами программа тренинга была успешно опробована на двух группах студентов. Были собраны и проанализированы данные обратной связи по обеим группам. Для удобства представления и восприятия информации нами были подготовлены иллюстративные материалы, оформленные в виде презентации, а также индивидуальные распечатки опросника и теоретического материала.

Программа рассчитана на 18 часов и включает в себя следующие разделы: 1) введение в теорию конфликта, в частности рассмотрение концепции Томаса-Килманна (4 часа); 2) практическая часть (анализ кейсов, а также моделирование реальных ситуаций и разыгрывание их участниками – рассчитана на 12,5 часов); 3) заключительная часть – рефлексия – в течение последних 90 минут.

«Введение в теорию» строится по плану:

- 1) понятие конфликта;
- 2) причины возникновения (объективные факторы возникновения конфликтов, социально-психологические и личностные причины);
- 3) типология конфликтов по их значению для учебной группы (ресурсные конфликты, статусно-ролевые конфликты, конфликты из-за идей, норм, принципов и т.д.);
- 4) структура и динамика конфликта (составляющие конфликта; основные периоды и этапы в развитии конфликта);
- 5) типология конфликтов по способу их разрешения (конструктивные, деструктивные);
- 6) стратегии поведения в конфликтной ситуации (соперничество, уступчивость, компромисс, уклонение, сотрудничество).

Особое значение придается рассмотрению стратегий поведения, разбираются преимущества и недостатки каждой из них. Преподаватель подводит группу к мысли о том, что каждая из стратегий имеет свои плюсы и минусы, поэтому в реальной жизни мы используем их все в зависимости от рассматриваемого случая и от конфликтной предрасположенности оппонента, а также от того, насколько стоящим будет в случае успеха результат, иными словами, делаем выбор. Таким образом, формулируется цель тренинга: научиться максимально обдуманно и осознанно применять на практике различные стили выхода из конфликта (по Томасу-Килманну), учитывая особенности сложившейся ситуации.

Практическая часть включает в себя применение следующих интерактивных методов обучения: дискуссию, анализ проблемных ситуаций, моделирование конфликтных ситуаций.

Дискуссия – хорошее начало для работы с проблемными вопросами. Этот метод обеспечивает активное вовлечение всех участников тренинга в обсуждение предложенной темы, выяснение и сопоставление различных точек зрения с целью выбора оптимального решения.

Анализ проблемных ситуаций. Преподаватель предлагает рассмотреть заготовленные им конфликтные ситуации. Задача участников – проанализировать заданную модель конфликта по схеме: структура конфликта, инцидент, условия и повод возникновения, причины, вид конфликта и стадия его развития; определить, конструктивным или же деструктивным он является; предложить наиболее рациональный путь его разрешения.

Моделирование конфликтных ситуаций. Опираясь на свой опыт деловой коммуникации, участники сами моделируют происходившие или происходящие на момент тренинга конфликты, касающиеся их отношений как с присутствующими на тренинге одноклассниками, так и с любыми другими, и представляют эту ситуацию в виде сценки. Выступление каждой группы сопровождается анализом их поведения в конфликте.

Таким образом, в процессе выполнения упражнений участники тактично и вежливо высказывают друг другу собственное мнение по разбираемой теме. Это сокращает эмоциональную дистанцию между ними и способствует уменьшению психического напряжения, что, в свою очередь, помогает создать комфортную рабочую атмосферу в студенческой группе и закрепить полученные теоретические знания.

В завершении, на этапе рефлексии, обобщается ранее изученный материал, участники по очереди излагают, что понравилось в программе тренинга, а что нет, заполняя при этом выданную им анкету качества проведения тренинга, озвучивают и записывают какие-либо пожелания, выделяют для себя особо важные и интересные моменты, делятся впечатлениями, в том числе и по отношению друг к другу.

По результатам первого опыта мы получили положительные отзывы, как в устной форме, так и письменной. Схема стилей поведения в конфликте была опробована и освоена всеми участниками довольно успешно, абсолютное большинство участников посчитали программу тренинга интересной, а полученные знания применимыми в их деловых отношениях.

Время проведения тренинга может незначительно корректироваться в зависимости от количества участников, а также от введения в программу дополнительных упражнений или разделов.

Материал данного тренинга несет прикладной характер, и, поскольку он осваивается участниками путем вовлечения их в процесс, сопровождающийся непосредственным взаимодействием друг с другом, такая форма обучения полезна и эффективна не только в целях развития и совершенствования навыков разрешения конфликта, но и в целях установления и укрепления товарищеских взаимоотношений в учебном или рабочем коллективе. Программа совершенствуется с опорой на оставленные участниками отзывы и предложения, а также дополняется новыми упражнениями и актуальными материалами исследований специалистов в области деловой этики и психологии.

Заключение

Обобщив все вышесказанное, сделали следующие выводы.

Многие ученые подчеркивают позитивную роль конфликтов. Определяя источники и причины разногласий, мы можем управлять ими. Мысль о том, что такое управление может способствовать развитию отношений между обучающимися, повышению уровня их сотрудничества и эффективности работы, является доминирующей.

Разработанная Кеннетом Томасом и Ральфом Килманном модель, описывает пять возможных стилей разрешения конфликтной ситуации. Каждый из стилей поведения может подходить при определенных обстоятельствах в той или иной ситуации. Важно выбрать приемлемую для себя форму дальнейшего поведения в сложившейся ситуации.

Тренинг позволил интенсифицировать процесс обучения, закрепить новые поведенческие навыки студентов учебных групп и отработать способы оптимального взаимодействия с другими людьми.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
2. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности. Ярославль, 2009. 26 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
4. Давыдова Ю.А. Особенности влияния феминизированных и маскулинизированных черт личности на поведение в конфликте: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Москва, 2008. 24 с.
5. Демидова Л.И., Юстус С.А.. Влияние типа темперамента личности студента на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации // *Colloquium-journal*. 2019. № 9-6 (33). С. 148 – 152.
6. Клаус Ф. Технология ведения тренинга: теория и практика. Москва: Генезис, 2020. 263 с.
7. Ковалевский М.М. Современные социологи. Критический обзор теорий и концепций крупнейших социологов XIX века. М., 2019. 432 с.

8. Кручинин В.А. Развитие конфликтологической культуры личности студента. Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2013. 175 с.
9. Маховых Ю.А. Коррекция выбора стратегии поведения подростков в конфликтных ситуациях // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 2-1. С. 47 – 50.
10. Мерлин В. Развитие личности в психологическом конфликте // Хрестоматия по конфликтологии. Харьков, 2008. С. 99 – 104.
11. Первушкина В.В. Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях с учетом личностных особенностей // Сборник материалов VI всероссийской, 59-й научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Кемерово, 2014. 699 с.
12. Coser L.A. The Functions of Social Conflict. New York: Free Press, 1956. 188 p.
13. Dahrendorf R. Gesellschaft und Freiheit. München: R. Piper, 1965. 454 p.

References

1. Ancupov A.YA., SHipilov A.I. Konfliktologiya. M.: YUNITI, 2000. 551 s.
2. Bashkin M.V. Konfliktnaya kompetentnost' lichnosti. YAroslavl', 2009. 26 s.
3. Grishina N.V. Psihologiya konflikta. SPb.: Piter, 2000. 464 s.
4. Davydova YU.A. Osobennosti vliyaniya feminizirovannyh i maskulinizirovannyh chert lichnosti na povedenie v konflikte: avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2008. 24 s.
5. Demidova L.I., YUstus S.A.. Vliyaniye tipa temperamenta lichnosti studenta na vybor strategii povedeniya v konfliktnoj situacii. Colloquium-journal. 2019. № 9-6 (33). S. 148 – 152.
6. Klaus F. Tekhnologiya vedeniya treninga: teoriya i praktika. Moskva: Genezis, 2020. 263 c.
7. Kovalevskij M.M. Sovremennye sociologi. Kriticheskij obzor teorij i koncepcij krupnejshih sociologov XIX veka. M., 2019. 432 s.
8. Kruchinin V.A. Razvitie konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti studenta. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, EBS ASV, 2013. 175 c.
9. Mahovyh YU.A. Korrekciya vybora strategii povedeniya podrostkov v konfliktnyh situacijah. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 2-1. S. 47 – 50.
10. Merlin V. Razvitie lichnosti v psihologicheskom konflikte. Hrestomatiya po konfliktologii. Har'kov, 2008. S. 99 – 104.
11. Pervushkina V.V. Vybor strategii povedeniya v konfliktnyh situacijah s uchetom lichnostnyh osobennostej. Sbornik materialov VI vserossijskoj, 59-j nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh s mezhdunarodnym uchastiem. Kemerovo, 2014. 699 s.
12. Coser L.A. The Functions of Social Conflict. New York: Free Press, 1956. 188 p.
13. Dahrendorf R. Gesellschaft und Freiheit. München: R. Piper, 1965. 454 p.

*Kryucheva Ya.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Kryukova A.A.,
Industrial University of Tyumen*

TRAINING IN SMALL GROUPS AS A METHOD OF ACTIVE DEVELOPMENT OF STRATEGIES FOR OVERCOMING CONFLICT SITUATIONS

Abstract: the emergence of contradictions and disagreements is inevitable due to the autonomy and uniqueness of the inner world of a person. On the other hand, conflicts help to identify existing problems, conflicting interests that can be resolved. The main goal of the article is to make students aware of the connection of strategies with life situations in which their use is most preferable, and, accordingly, to form constructive behavior in conflict.

The authors studied and classified the causes of interpersonal conflicts of students of higher education institutions. The following groups of them are identified: conflicts related to unsatisfactory communication of students and personal hostility; conflicts related to competitive relations in the group; conflicts of interests. The preferences of students in choosing their strategies of behavior in conflict situations are investigated. The training program is presented, consisting of three sections (theoretical, practical and final) and aimed at mastering constructive ways to solve conflict situations.

The key research methods are theoretical and methodological analysis of scientific, conflictological and psychological literature on the subject of research; analysis of scientific approaches to the formation and development of interpersonal conflicts; observation, method of fixing empirical data, method of statistical data processing, questionnaires and testing, as well as interpretation of the inner world of a person.

The results of the work may be of interest to teachers, psychologists and used in the framework of psychological counseling of students.

Keywords: conflict, behavior strategies, training, cooperation

*Медведева О.А., кандидат педагогических наук,
Севастопольский государственный университет*

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация: в статье рассмотрены требования к профессиональной подготовке педагогов, обусловленные цифровой трансформацией экономики и цифровизацией всех сфер жизнедеятельности, включая образование. Обоснована значимость сформированности у современных педагогов цифровых компетенций, в состав которых включена способность разрабатывать и применять цифровые образовательные ресурсы в процессе профессиональной деятельности. Представлены теоретические аспекты использования цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения школьников. Описан опыт формирования компетенций в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов у будущих педагогов. Особое внимание уделено практической подготовке обучающихся. Отмечается необходимость учета в процессе изучения дисциплины профильной направленности образовательной программы. Результаты освоения дисциплины констатируют сформированность у будущих педагогов целостного представления о назначении и сущности цифровых образовательных ресурсов, их разновидностях, особенностях внедрения и использования, предоставляемых дидактических возможностях. В результате обучения по программе дисциплины у бакалавров педагогических направлений подготовки сформированы навыки, связанные с отбором цифровых образовательных ресурсов в зависимости от целей и задач обучения, а также способность разрабатывать собственные цифровые образовательные ресурсы.

Ключевые слова: подготовка педагогов, профильная подготовка, формирование компетенций, цифровые компетенции, цифровые образовательные ресурсы

В связи с цифровой трансформацией экономики, требующей соответствующим образом подготовленных специалистов, и переходом страны на полную цифровизацию всех сфер жизнедеятельности перед системой образования встала проблема освоения педагогами цифровых компетенций, которые, кроме всего прочего, предполагают наличие навыков разработки и применения цифровых образовательных ресурсов в ходе обучения. Однако, как показывают результаты исследования, проведенного специалистами аналитического центра НАФИ, в настоящее время педагоги «не достаточно активно создают собственные цифровые ресурсы, не вполне компетентны в вопросах создания и модификации цифровых учебных материалов и ресурсов» [2, с. 239].

Во многом это объясняется отсутствием соответствующей профессиональной подготовки современных педагогов к такого рода деятельности, что ставит перед системой высшего педагогического образования задачу формирования у обучающихся компетенций в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов для использования в будущей профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования является рассмотрение теоретических основ использования цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения школьников, а также представление результатов деятельности по формированию компетенций в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов у будущих педагогов.

Разделяя точку зрения Л.Л. Босовой, под цифровыми образовательными ресурсами мы понимаем «необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме ресурсы, а именно: фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, ролевые игры, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, «привязанные» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями» [1, с. 56].

Как показывают многочисленные исследования (П.П. Гончаров, К.А. Дербина, В.Д. Мадеева, М.Г. Москалев, А.Д. Носова, Е.Н. Ткалина, Л.М. Эльканова и др.) использование цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения имеет целый ряд преимуществ:

- повышается эффективность обучения;
- происходит индивидуализация обучения;
- усиливается мотивация обучения;

- реализуется самостоятельность при выполнении работ;
- наблюдается активизация познавательной деятельности учащихся;
- обеспечивается эффект обратной связи;
- происходит развитие продуктивных функций и психических процессов.

Во многом это обеспечивается интерактивным характером цифровых образовательных ресурсов, возможностью увеличить объем информации, наглядностью, содержательностью, самостоятельным поиском и обработкой информации.

Вместе с тем при использовании цифровых образовательных ресурсов существует опасность ухудшения физического состояния и психического развития обучающихся, что требует строгого соблюдения норм СанПиНа.

В Севастопольском государственном университете в рамках обучения бакалавров направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) реализуется дисциплина «Использование цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности».

Цель дисциплины – формирование компетенций в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов для решения задач профессиональной педагогической деятельности.

Задачи дисциплины направлены на обеспечение обучающихся системой знаний о дидактических возможностях цифровых образовательных ресурсов, возможностях их применения в будущей педагогической деятельности, формированием умений и навыков их разработки.

Содержание дисциплины включает следующие разделы.

Раздел 1. Дидактические возможности цифровых образовательных ресурсов.

Понятие «цифровые образовательные ресурсы». Роль и значение цифровых образовательных ресурсов в современном образовательном процессе, их достоинства и недостатки. Виды цифровых образовательных ресурсов. Функциональные особенности цифровых образовательных ресурсов. Дидактические принципы применения цифровых образовательных ресурсов. Требования к организации учебных занятий с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Раздел 2. Разработка и применение цифровых образовательных ресурсов для решения задач профессиональной деятельности.

Сервисы для онлайн-тестирования, подготовки к контрольным работам. Сервисы для онлайн общения. Цифровые ресурсы для подготовки творческих заданий, организации проектной деятельности учащихся, методического обеспечения цифровым дидактическим материалом, осуществления дифференцированного подхода к организации обучения и оцениванию его результатов, организации самостоятельной работы.

С целью учета профильной направленности, в рамках практической работы кроме цифровых образовательных ресурсов общего назначения, обучающиеся осваивают цифровые ресурсы и сервисы, ориентированные на конкретные предметные области.

Обучающимся по профилю «Математика и физика» предлагается осваивать работу в сервисах:

- Математический конструктор (<https://obr.lc.ru/mathkit/>), предназначенный для создания интерактивных математических моделей,
- Математические этюды (<https://www.etudes.ru/ru>), предлагающий знакомство с интересными математическими задачами с помощью роликов, выполненных с использованием трёхмерной компьютерной графики,
- Открытый банк математических задач ЕГЭ (<https://mathege.ru/>), содержащий все задания, которые могут быть включены единый государственный экзамен,
- Desmos (<https://www.desmos.com>) – графический калькулятор, позволяющий создавать графические изображения уравнений, неравенств и др.
- GeoGebra (<https://www.geogebra.org>) – интерактивная геометрическая среда, позволяющая создавать динамические чертежи для использования при изучении геометрии, алгебры, планиметрии, а также позволяющая работать с функциями (построение графиков, вычисление корней, экстремумов, интегралов и т.д.),
- Get A Class (<https://www.getaclass.ru/>), содержащий обучающие видео по математике и физике, задачи по физике, в том числе задачи ОГЭ и ЕГЭ, инструменты по составлению онлайн-заданий для проверки уровня знаний обучающихся.

Для студентов, специализирующихся по профилю «История и обществознание), будет полезным изучение специализированных порталов и интернет-проектов:

- История России (<https://histrf.ru/>) – федеральный информационный портал, посвящённый истории

России, включающий материалы о различных периодах истории нашей страны и всеобщей истории,

– РИО. Компас ([https:// compass.historyrussia.org/](https://compass.historyrussia.org/)) – образовательно-просветительский портал, содержащий крупнейшую коллекцию онлайн-ссылок на верифицированные исторические материалы, размещенные в Рунете,

– Федеральный историко-документальный просветительский портал (<https://portal.historyrussia.org/>), предоставляющий доступ к историко-документальным базам данных, мультимедийным историко-просветительским проектам, виртуальным историческим выставкам,

– «Цифровая история» (<https://цифровая-история.рф/>) – научно-популярный проект, включающий аудио, видео и текстовые материалы, позволяющие с академических позиций ознакомиться с историей России и мировой историей.

Обучение по профилю «Русский язык и литература» предполагает детальное знакомство с такими цифровыми ресурсами как:

– Best-language (<https://best-language.ru/>), способствующий систематизации знаний по русскому языку и подготовке к единому государственному экзамену. Содержит большое количество тематических заданий, тестов, онлайн-диктантов,

– Грамота.ру (<http://gramota.ru/>) – справочно-информационный портал по русскому языку, помогающий производить проверку правописания, консультирующий по правильному написанию слов и пунктуации. Содержит интерактивные упражнения для проверки грамотности,

– Eschool.pro (<https://eschool.pro/>) – онлайн платформа, включающая интерактивные задания по русскому языку.

Также студентам предлагается изучить возможности следующих Интернет-ресурсов на предмет их дальнейшего использования в будущей профессиональной деятельности:

– Мобильное электронное образование (<https://mob-edu.com/>) – цифровая образовательная среда с интерактивными онлайн-курсами,

– Новый диск (<https://educont.ru/>) – цифровая образовательная платформа, включающая учебные материалы для педагогов и школьников. Содержит интерактивный конструктор уроков и упражнений,

– Облако знаний (<https://www.imumk.ru/>) – образовательный онлайн-сервис, содержащий интерактивные уроки и цифровые домашние задания,

– Фоксфорд (<https://foxford.ru/>) – онлайн-школа, позволяющая осваивать онлайн-курсы по школьным предметам,

– Stratum (<http://stratum.ac.ru/>) – интеллектуальная информационная система интерактивного обучения, содержащая интерактивные обучающие материалы по школьным предметам,

– Открытый класс (<http://www.openclass.ru/>) – сетевое образовательное сообщество, ориентированное, в том числе, на широкое распространение электронных образовательных ресурсов и внедрение методик их использования,

– Metod-kopilka (<http://www.metod-kopilka.ru/>) – сетевое образовательное сообщество, предназначенное в качестве методического и информационного средства для учащихся и педагогов среднего звена общего полного образования,

– Педсовет.org (<http://pedsovet.org/>) – медиатека, содержащая цифровые образовательные ресурсы и методические разработки,

– Инфоурок (<https://infourok.ru/>) – образовательный интернет-проект, являющейся базой для размещения методических материалов и разработок, содержит видеуроки по основным предметам школьной программы,

– Nsportal (<https://nsportal.ru/>) – образовательная социальная сеть, позволяющая педагогам создавать образовательные минисайты,

– Pedsovet (<https://pedsovet.su/>) – интернет-сообщество учителей. Содержит методические материалы, предназначенные для организации учебной деятельности: поурочное планирование, открытые уроки, презентации,

– Открытый урок (<https://urok.1sept.ru/>) – онлайн-платформа, содержащая методические материалы по основным школьным предметам,

– ИнтернетУрок (<https://interneturok.ru/>) – электронная библиотека видеуроков.

Кроме знакомства с уже существующими цифровыми образовательными ресурсами обучающимся, в рамках практической подготовки, предлагается разработать комплекс собственных цифровых образовательных ресурсов по одной из тем урока, соответствующей предметной области. Для создания собственных образовательных ресурсов студенты используют следующие интернет сервисы:

- LearningApps (<http://learningapps.org/>) – онлайн-сервис для создания интерактивных упражнений и интерактивного видео. Позволяет проверить уровень знаний обучающихся,
- Word Tagul Clouds (<https://tagul.com>) – онлайн-сервис, позволяющий создавать «облака слов» из готового текста или из слов по определенной тематике. Целесообразно использовать при «отработке» понятийного аппарата,
- Genial (<https://genial.ly/>) – онлайн-сервис для создания интерактивного плаката, дидактических игр, викторин, инфографики,
- Biteable (<https://biteable.com/>) – онлайн-сервис для создания анимированного видео. Позволяет создавать небольшие эффектные и динамичные видеоролики на любую тему,
- Мастер-Тест (<https://master-test.net/>) – онлайн-сервис для создания интерактивных тестов,
- Learnis (<https://learnis.ru>) – онлайн-сервис для создания веб-квестов.

Для оценивания сформированности цифровых компетенций, связанных с разработкой и применением цифровых образовательных ресурсов, сформирован банк тестовых заданий, комплект индивидуальных заданий, включающий в том числе индивидуальный проект «Цифровые образовательные ресурсы в предметном обучении». Задача проекта представляет собой разработку комплекса цифровых образовательных ресурсов по конкретной теме урока предметной области, соответствующей профилям обучения. Первая часть проекта представляет собой подборку соответствующих цифровых образовательных ресурсов из уже существующих коллекций, вторая – набор цифровых образовательных ресурсов, созданных самостоятельно. Особое внимание при формировании комплекса цифровых образовательных ресурсов уделяется учету возрастных и психологических особенностей учащихся школы. Проект имеет ярко выраженную прикладную направленность. Его апробация будет осуществляться обучающимся при прохождении педагогической практики.

Результаты аттестации показывают, что итогом изучения дисциплины «Использование цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности» является сформированность у обучающихся целостного представления о дидактических возможностях цифровых образовательных ресурсов, возможностях их применения в будущей педагогической деятельности. По итогам освоения дисциплины у обучающихся сформированы умения и навыки разработки и применения цифровых образовательных ресурсов для решения педагогических задач.

Таким образом, формирование навыков разработки и применения цифровых образовательных ресурсов является важной составляющей в системе цифровых компетенций педагогов и включает в себя «способность осуществлять выбор цифровых ресурсов в зависимости от цели, контекста обучения и педагогического подхода; способность разрабатывать и вносить изменения в цифровые ресурсы» [3, с. 27].

Для того, чтобы применение цифровых образовательных ресурсов приносило необходимый педагогический эффект, следует осуществлять специальную подготовку к соответствующей деятельности.

Формирование компетенций в области разработки и применения цифровых образовательных ресурсов у бакалавров педагогических направлений обеспечивается изучением дисциплины «Использование цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности», включающей разделы «Дидактические возможности цифровых образовательных ресурсов» и «Разработка и применение цифровых образовательных ресурсов для решения задач профессиональной деятельности» и предполагающей как теоретическую, так и практическую подготовку. В процессе изучения дисциплины следует учитывать профильную направленность обучающихся и кроме рассмотрения цифровых образовательных ресурсов общего назначения включать в программу освоения дисциплины цифровые ресурсы и сервисы, ориентированные на конкретные предметные области. С целью усиления прикладной направленности дисциплины, в рамках ее изучения целесообразно предложить обучающимся разработать индивидуальный проект, включающий комплекс тематических цифровых образовательных ресурсов по школьному предмету, апробация которого будет включена в дальнейшем в задание педагогической практики.

Литература

1. Волкова Е.А., Косачева Н.А. Научно-методические подходы к разработке цифрового образовательного ресурса по предметной области «Физика» // Идеи, достойные распространения: сб. матер. II Всероссийских педагогических чтений (г. Нижний Тагил, 8 декабря 2016 г.) / под общ. ред. Н.Г. Никокошевой, Г.В. Куприяновой, А.С. Цеповой; ГБПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1». Нижний Тагил: НПК, 2017. С. 56 – 59.
2. Королева Н.Ю. Модель подготовки магистрантов педагогического образования к деятельности в виртуальной социально образовательной среде на основе развития цифровых компетенций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 237 – 253.
3. Потемкина Т.В. Зарубежный опыт разработки цифровых компетенций учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С. 25 – 30.

References

1. Volkova E.A., Kosacheva N.A. Nauchno-metodicheskie podhody k razrabotke cifrovogo obrazovatel'nogo resursa po predmetnoj oblasti «Fizika». Idei, dostojnye rasprostraneniya: sb. mater. II Vserossijskih pedagogicheskikh chtenij (g. Nizhnij Tagil, 8 dekabrya 2016 g.). pod obshch. red. N.G. Nikokoshevoj, G.V. Kupriyanovoj, A.S. Cepovoj; GBPOU SO «Nizhnetagil'skij pedagogicheskij kolledzh № 1». Nizhnij Tagil: NPK, 2017. S. 56 – 59.
2. Koroleva N.YU. Model' podgotovki magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya k deyatel'nosti v virtual'noj social'no obrazovatel'noj srede na osnove razvitiya cifrovyyh kompetencij. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2020. T. 17. № 3. S. 237 – 253.
3. Potemkina T.V. Zarubezhnyj opyt razrabotki cifrovyyh kompetencij uchitelya. Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2018. № 2 (35). S. 25 – 30.

*Medvedeva O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Sevastopol State University*

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCIES IN THE FIELD OF DEVELOPMENT AND APPLICATION OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract: the article considers the requirements for the professional training of teachers due to the digital transformation of the economy and digitalization of all spheres of life, including education. The importance of the formation of digital competencies among modern teachers, which include the ability to develop and apply digital educational resources in the process of professional activity, is substantiated. Theoretical aspects of the use of digital educational resources in the process of teaching schoolchildren are presented. The experience of the formation of competencies in the field of development and application of digital educational resources for future teachers is described. Special attention is paid to the practical training of students. The necessity of taking into account the profile orientation of the educational program in the process of studying the discipline is noted. The results of mastering the discipline state that future teachers have a holistic view of the purpose and essence of digital educational resources, their varieties, features of implementation and use, and didactic opportunities provided. As a result of studying under the discipline program, bachelors of pedagogical training areas have developed skills related to the selection of digital educational resources depending on the goals and objectives of training, as well as the ability to develop their own digital educational resources.

Keywords: teacher training, profile training, formation of competencies, digital competencies, digital educational resources

*Пагиев В.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Тихонова И.Н., кандидат биологических наук, доцент,
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки,
Олихова Д.В., педагог дополнительного образования,
Центр развития ребенка – детский сад № 9 «Родничок», г. Ессентуки*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация: актуальность настоящего исследования обоснована рядом причин, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Во-первых, в настоящее время не прекращается поиск эффективных средств и методов для формирования гражданской идентичности. Во-вторых, одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики является воспитание у обучающихся патриотизма и формирования гражданской идентичности.

Современное общество заинтересовано в развитии высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины, о чем свидетельствуют ФГОС нового поколения и Стратегия развития воспитания Российской Федерации на период до 2025 года.

По мнению многих авторов наблюдаются недостатки в методических инструментах и научного обоснования для формирования гражданской идентичности. Эти обстоятельства определили теоретическую и практическую значимость и актуальность выбранной темы.

Целью исследования является выявление специфики формирования российской гражданской идентичности на уроках истории в общеобразовательном учреждении.

Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи:

- определить существенно-содержательную характеристика понятия гражданская идентичность;
- рассмотреть методические условия формирования гражданской идентичности у обучающихся;
- обосновать необходимость применения различных концептуальных и методических подходов к формированию гражданской идентичности.

Несмотря на значительный вклад многих авторов в рамках рассматриваемой проблематики, многие теоретические и методические вопросы формирования и развития гражданской идентичности требуют дальнейших углубленных исследований. В статье предпринята попытка устранить ряд имеющихся пробелов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, урок истории, образование, обществознание

В современном мире важно влияние внешних факторов на социализацию обучающихся. Социализация помогает обучающимся принять социальные нормы как свои внутренние установки. В рамках личностного самоопределения обучающийся пытается ответить на вопрос «кто он?».

Идентичность есть представление индивида о самом себе. Семенова Ю.А. отмечает, что человек, у которого размыты основные параметры идентичности, не может определить себя через принадлежность к определённой социальной группе, не имеет возможности установить границы собственного я и обрести устойчивое положение в обществе [17, с. 104].

Андреева Г.М. в своей работе выделяет две формы идентичности: социальную и личностную. Личностная идентичность определяет способность индивида осмыслить свою «особость» и поддерживать свою «целостность». Социальная идентичность выступает как осознание личностью принадлежности к социальной группе и признание эмоциональной значимости такой принадлежности [2, с. 1].

Единство интересов индивида и социальной группы способствует самореализации, самовыражению личности и помогает чувствовать себя защищенным. Все эти факторы влияют на гражданское сообщество.

Ряд исследователей представляют гражданскую идентичность как идентичность с государством. С одной стороны, государство выступает как самостоятельный элемент психической реальности. С другой стороны, государство рассматривается с точки зрения сообщества граждан, так как социальная группа акцентирует внимание на социальном характере гражданской идентичности [16, с. 3].

Рассматривая структуру гражданской идентичности, Николаева А.А. и Баранов С.Т. выделяют компоненты:

- когнитивный, который включает в себя знания об истории страны, о гражданском обществе, политике, культуре, территории, народах, проживающих на этой территории;

- коннотативный предполагает, что индивид имеет собственную эмоциональную оценку обществу, государству, политике. От данной оценки зависит прежде всего принятие или неприятие индивидом гражданского общества. Эмоциональный компонент проявляется наиболее ярко в таком чувстве, как гордость за свою страну;

- аксиологический связан с отношением личности к общественной жизни, оно может выражаться как с позитивной точки зрения, так и с отрицательной. Аксиологический компонент определяется как ценностно-ориентированный, поэтому он включает в себя толерантность, уважение прав и свобод гражданина, понятие гражданственности;

- поведенческий проявляется в деятельности личности в социуме, его активности в общественной жизни. Индивид в данном компоненте проявляет самостоятельность [15, с. 68].

Понимание собственной роли в гражданском обществе важно для гражданской идентичности, так как влияет на отношение личности к государству. Поэтому формирование гражданственности рассматривается как основное направление государственной политике в области образования.

Формирование гражданской идентичности определяется Федеральным государственным стандартом начального, основного и среднего общего образования как одной из приоритетных целей. Гражданское общество и социальная ситуация в Российской Федерации определяется как поликультурной и отличается быстрой ассимиляцией. ФГОС разработан с учетом этнокультурных, национальных и региональных потребностей и призван обеспечить формирование у обучающихся гражданской идентичности [9, с. 1].

Методологической основой ФГОС нового поколения является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России», разработанная Данилюк А.Я., Кондаковым А.М., а также Тишковым В.А. Она определяет национальную гражданскую идентичность как «разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, её народе, чувство принадлежности к своей стране и народу». Концепция дает гражданину представление «о многонациональном народе Российской Федерации как о гражданской нации и воспитание патриотизма» [10].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Формирование гражданской идентичности» [1].

Современная педагогическая наука за последние несколько лет стала обращать внимание на проблему формирования гражданской идентичности у обучающихся. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. утверждают, что в современной России главным кризисом выступает кризис идентичности, и связан он, прежде всего с распадом СССР, так как ценностно-нормативные основы были разрушены. Преодоление кризиса идентичности необходимо, так как он обладает деструктивным потенциалом. Политическое руководство Российской Федерации предпринимало последовательные шаги в преодолении идентификационного кризиса. Одной из приоритетных направлений государственной образовательной политики является воспитание у обучающихся патриотизма и формирования гражданской идентичности [11, с. 78].

Интенсивное развитие личности, а также формирования идентичности происходит в подростковом и юношеском возрасте [13, с. 114]. Современные подходы к формированию гражданской идентичности представлены:

- социально-политическими подходами, которые сосредоточены на гражданском обществе и гражданственности;

- социокультурными подходами, которая выражается в самостоятельном осмыслении обучающимся гражданской идентичности на основе поликультурного состава Российской Федерации и толерантного отношения;

- психолого-педагогическими подходами уделяет особое внимание методам и средствам с целью возникновения у обучающихся гражданской идентичности. К психолого-педагогическим подходам также относятся социально-педагогический, социально-психологический, индивидуально-психологический и т.д.

Жилинская М.С. и Иванова Е.А. определяют психолого-педагогические условия как «комплекс методов, средств, способов педагогического воздействия между педагогом и воспитанником, а также учета объема и качества информационного содержания школьных предметов, особенностей психологического микроклимата в классе» [5, с. 94]. Педагогическое воздействие на обучающихся способствует формированию гражданских качеств.

Для формирования гражданской идентичности существуют определенные психолого-педагогические условия. К таким условиям относятся: волевые, интеллектуальное развитие, осознание ответственности, доверие к миру, оптимизм, принятие себя как части государства, понимание и принятие свободы как ценности жизни человека, рефлексия, креативность, владение набором поведенческих ролей, знание, понимание и собственная интерпретация мировой и национальной культуры, ориентация в собственной позиции «добра и зла», «прекрасного и безобразного» и т.п., принятие личностной патриотической позиции, сформированность жизненной позиции и стратегии достижения успеха, желание и умение принимать решения в ситуации ответственного выбора, а также просчитывать все положительные и отрицательные стороны принятых решений, прогнозировать свои действия в будущем [4, с. 358].

С внешней стороны также есть ряд условий, которые влияют на формирование гражданской идентичности у обучающихся, к ним относятся:

- цель образования и воспитания;
- содержание образования;
- используемые учителями методы, средства, формы, технологии;
- компетентность преподавательского состава [18, с. 183].

Для развития гражданской идентичности необходимы:

- гуманитарная подготовка в образовательных организациях в том числе потенциал предмета с точки зрения образования и воспитания, включающие психологическое содержание;
- организация учебно-познавательной деятельности, которая направлена на формирование у обучающихся социально-активной позиции, а также включает в себя поиск социального и духовного начала своего народа и Родины;
- связь предметного содержания дисциплин с жизненным опытом обучающихся;
- социально-ориентированная деятельность способствует формированию у обучающихся активности, доброты, ответственности, доверие [19, с. 126].

Таким образом, содержание образования должно быть наполнено духовно-нравственными ценностями, которые обеспечивают не только этическое и гражданско-патриотическое воспитание, но и интеллектуальное.

Все условия формирования гражданской идентичности прописаны в ФГОС, поэтому содержание образования определяются конкретными требованиями, так как данные требования установлены на государственном уровне. Реализация данных требований может осуществляться на уроках, экскурсиях, учебных конференциях, а также во время внеурочной деятельности, к которой относятся классные часы, кружки, факультативы [8, с. 50].

Для осуществления формирования гражданской идентичности у обучающихся применяют определенные формы работы, к которым относятся: коммуникативные, игровые, социально-деятельностные. Немаловажным условием формирования гражданской идентичности считается мотивация обучающихся к данному процессу.

Среди всех видов идентичности именно гражданскую идентичность можно наиболее продуктивно вписать в образовательный процесс. Организация педагогического процесса или педагогической системы, а также образовательной практики дает системное понимание формирования гражданской идентичности.

Чухин С.Г. в своей работе пишет о том, что для формирования гражданской идентичности у обучающихся необходимы компоненты структуры педагогического процесса: цель, содержание, методы, средства и формы обучения [21, с. 141].

Цель обучения заключается в отождествление себя с российским народом, а также ощущением, осознанием личностью принадлежностью к прошлому, настоящему и будущему истории России [7, с. 10].

Содержание проявляется в идентификационной позиции, которую занимает обучающийся, а также месте, где данная позиция формируется. Так для формирования позиции «Гражданин общества» являются социальные проекты школы, воспитательные дела, которые направлены на организацию внешкольной социальной среды, деятельность школьных объединений. Педагоги исходят из того, что все виды школьной деятельности могут выступать способом формирования гражданской идентичности. Важными компонентами являются когнитивный и деятельностный [3, с. 243].

Большими возможностями для формирования гражданской идентичности имеет история, так как она привлекает обучающихся проблемами нравственности, вопросами самоопределения, поведения в различных ситуациях, а также эмоциональное состояние и переживания [12, с. 45].

В настоящее время педагог стремится не только привить навыки получения знания, но и сформировать гражданскую идентичность у обучающихся. Формирование гражданской идентичности может происходить на всем протяжении курса истории в школе. Начинается он с курса истории древнего мира, продолжается

при изучении истории средних веков. Курс отечественной истории дает обширный материал для формирования гражданской идентичности. Таким образом, история имеет широкие возможности для формирования гражданской идентичности.

Мусина В.Е. и Черномурова А.Н. утверждают, что для формирования гражданской идентичности есть определенные методы, приемы и способы [14, с. 105]. Для этого необходимо обращать внимание на следующие ключевые моменты:

- установить уровень осознанности обучающихся при восприятии ключевых понятий темы;
 - проанализировать ход урока истории;
 - определить взаимосвязь между содержанием урока истории и формированием новых качеств личности.
- Для формирования гражданской идентичности необходимо следующие группы методов:
- метод примера, к которому можно отнести постановку обучающегося в позицию полноправного участника при разработке и реализации проекта;
 - методы организации деятельности и формирования опыта гражданского поведения предполагают создание воспитывающих ситуаций, при которых обучающемуся необходимо выполнить требование педагога или коллектива;
 - коллективное творческое дело, метод проектов создает ситуацию, в которых обучающийся усваивает навыки в социально значимой деятельности, а также осознает ответственность, которую несет за свои поступки;
 - методы стимулирования деятельности и поведения помогает создать ситуацию успеха для обучающихся, которые проявляются в соревнованиях, поощрениях, взаимовыручка, наказание, способствуя тем самым корректировке поведения учащихся [6, с. 76].

В своей работе Чуйкова Е.В. для формирования гражданской идентичности у обучающихся выделяет:

- технологию проблемного обучения, которая сочетает в себе как традиционные, так и нетрадиционные формы урока;
- занятия практико-ориентированного характера, на которых обучающиеся оказываются в различных социальных ролях, погружаясь в жизненные обстоятельства и решая жизненные проблемы;
- посещение краеведческих музеев помогает в изучение истории края, так как содержит в себе не только исторические, но и этнографические, культурные корни [20, с. 22].

Для формирования гражданской идентичности можно отнести следующие технологии:

- коммуникативные (эвристическая беседа, диспут, проблемная лекция, технологии развития критического мышления, проблемно-ценностных дискуссий, интерактивные, информационные технологии «Дебаты»);
- игровые (ролевая игра, деловая игра);
- социально-деятельностные (технологии социальной пробы, КТД, кейс технологии, проектные технологии).

Формирование гражданской идентичности в 5-6 классе связан с самоидентификацией через семью, одноклассников, своего региона. Формирование региональной самоидентификации происходит через внеурочные занятия по истории, так как цель данного занятия осознанием обучающимся себя частью истории своего края. В шестом классе у обучающегося происходит осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа.

В 7-8 классах у обучающихся происходит самоидентификация на уровне страны, поэтому формирование гражданской идентичности происходит на уроках истории. Важно формирование чувства гордости за дела наших соотечественников и причастие к историческим событиям прошлого.

В 9 классе обучающийся воспринимает общекультурную самоидентификацию. Формирование гражданской идентичности также происходит на уроках истории. Опираясь на региональную идентичность, этническую идентичность, гражданскую идентичность формируется национальная идентичность, осознание общности исторического прошлого, единства и ответственности за будущее страны. Понимание культурного многообразия мира.

Таблица 1

Основные методы и приемы по формированию гражданской идентичности на уроках истории

| Классы | Компоненты гражданской идентичности | | |
|---------|---|---|--|
| | Когнитивно-смысловой | Эмоционально-оценочный | Деятельностный |
| 5 класс | Таблица: сравнить обучение детей в Древнем Египте и в наше время. | Обсудить результаты по теме обучения детей в двух государствах и сделать выводы о преимуществах и недостатках этих систем обучения. | Провести опрос среди 5-х классов по теме: «Хотел бы ты учиться в школах Древнего Египта? Объясни, почему да или нет. |
| 6 класс | Интервью с исторической личностью. | Обсудить наиболее интересные вопросы, оценить их актуальность и значение | Нарисовать памятник исторической личности. Придумать надпись, слоган к нему. |
| 7 класс | Текст с ошибками. | Ответить или обсудить вопрос в паре, группе: «Как избежать ошибок в жизни?» | Оформить интеллектуальную карту по теме: «История России XVI-XVIII века для меня – это...». |
| 8 класс | Круглый стол по теме: «Оценка отмены крепостного права деятелями общественно-политических движений» | Историческое моделирование по теме: «Казнить или не казнить убийцу отца? Или исторический выбор Александра III». | Форум на школьном сайте по истории для обсуждения спорных вопросов и возникших дискуссий на уроках. |
| 9 класс | Открытая дискуссия по теме: «Можно ли было избежать Второй мировой войны?» | Написать письмо ветерану Великой Отечественной войны. | Пополнить экспонатами школьный музей предметами обучения, использованных XX веке. |

Мусина Е.В. пишет о том, что для формирования гражданской идентичности на уроках истории необходимо, чтобы обучающиеся убедились в реальности исторического прошлого [34, с. 105]. Для этого необходимо преподавателю опираться на исторические источники, документальные фильмы. Посещение с обучающимися музеев помогает в получении знаний и формирует собственное мнение об исторических процессах. Обучающиеся при помощи этих методов учатся давать оценку ходу исторических событий.

Таким образом, для формирования гражданской идентичности обучающихся необходимо использовать различные методы как на уроке, так и во внеурочное время. Методы, используемые преподавателями, включают в себя как фронтальную работу, так и групповую. В зависимости от возраста определяется вид работы. До седьмого класса в основном проводится творческая работа или используются игровые технологии. На уроке возможно использование интерактивных методов работы, а также беседа, диспут, проблемная лекция.

Данные подходы направлены на то, чтобы способствовать самоидентификации обучающихся на уроке истории. Идентификация личности формирует представление обучающегося о самом себе, о принадлежности к обществу, государству, а также о той роли, которую он исполняет в них.

Включение сюжетов на уроке истории помогает вызвать чувство сопереживания у обучающихся, так как трагические страницы истории являются основой для развития у учеников ощущения сопричастности к судьбе своей страны и народа. Важно подчеркнуть, что Россия – это многонациональная страна и все народы, которые проживают на территории Российской Федерации, находили силы вместе преодолевать выпавшие на долю их Отечества испытания. На уроках истории важно обращаться к конкретной личности, так как это показывает человека в определенных исторических событиях, а также раскрывает его интересы, устремления, мотивы и ценности.

Таким образом, для совершенствования процесса формирования гражданской идентичности на уроках истории необходимо использовать системный, аксиологический, историко-антропологический, личностно-ориентированный, информационно-коммуникативный подходы, которые помогают реализовать различные методы и приемы, направленные на содержательный, эмоционально-ценностный и системно-деятельностный компоненты. Гражданская идентичность формируется у обучающихся при условии, что на уроке истории делается акцент на личностном и ценностном компоненте, так как только тогда учащиеся начинают понимать важность своего Отечества, а также чувствуют необходимость идентифицировать себя со своей Родиной.

Литература

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
2. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). С. 1.
3. Буранок А.О., Селифонтowa Д.Ю. Принципы и методы формирования гражданской идентичности в современных условиях развития российского государства // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 4. С. 242 – 246.
4. Виноградова М.В., Бабакаев С.В. Формирование гражданской идентичности как основа патриотического воспитания // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 3 (4). С. 357 – 363.
5. Жилинская М.С., Иванова Е.А. Особенности психолого-педагогических условий по отношению к процессу формирования российской гражданской идентичности // Вестник Амурского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 92. С. 90 – 96.
6. Кабанова О.В., Сучкова Т.В., Зубкова Н.Ф. Воспитать гражданина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 73 – 80.
7. Каратаева Т.А. Роль социальных институтов в формировании гражданской идентичности современных подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 3 (203). С. 9 – 14.
8. Кириленко Н.П. Формирование гражданской идентичности у подрастающего поколения: значение, структура, возрастные особенности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. № 4. С. 471 – 476.
9. Климов О.А. Проблема формирования гражданской идентичности современной молодежи // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 186 – 188.
10. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России» 08. 398 с.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
11. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Социальная реальности и историческая память в формировании гражданской идентичности россиян // В книге: Наука в современном информационном обществе: Материалы XVIII международной научно-практической конференции. 2019. С. 77 – 81.
12. Купалова В.А. Формирование патриотизма и гражданской идентичности обучающихся // В сборнике: Война. Время. Память: Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 75-летию годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Москва, 2021. С. 44 – 53.
13. Махинин А.Н. В поисках педагогических условий формирования российской гражданской идентичности старшеклассников // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 111 – 115.
14. Мусина В.Е., Черномурова А.Н. Формирование гражданской идентичности подростков на уроках истории // В сборнике: Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник статей тридцать шестой международной научно-практической конференции. Белгород, 2021. С. 101 – 110.
15. Николаева А.А. Гражданская идентичность в структуре социальных идентичностей личности // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 67 – 70
16. Рыкунова А.Ю. Исследование гражданской идентичности подростков и взрослых людей // Молодой ученый. 2016. № 15.1 (119.1). С. 71 – 74.
17. Семенова Ю.А. Формирование гражданской идентичности в условиях современного российского общества // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 1 (182). С. 104 – 108.
18. Соколов В.Ю. Идентификационные стратегии в стандартах отечественного школьного исторического образования и проблемы их реализации // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 5 (25). С. 181 – 185.
19. Соколова С.С. Программа внеурочной воспитательной деятельности «Наследие и наследники» как педагогическое средство формирования гражданской идентичности современных школьников // В книге: Современные проблемы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодежи: Материалы региональной научно-практической конференции (с международным участием). 2019. С. 124 – 133.

20. Чуйкова Е.В. Формирование гражданской идентичности, патриотизма у обучающихся на уроках истории и внеурочной деятельности // Педагогический поиск. 2020. № 3. С. 21 – 23.

21. Чухин С.Г. Организация педагогического процесса формирования гражданской идентичности (системный подход) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 4 (17). С. 140 – 144.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. N 1666 «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda».

2. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyah social'nyh transformacij [Elektronnyj resurs]. Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2011. № 6 (20). S. 1.

3. Buranok A.O., Selifontova D.YU. Principy i metody formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v sovremennyh usloviyah razvitiya rossijskogo gosudarstva. Samarskij nauchnyj vestnik. 2021. T. 10. № 4. S. 242 – 246.

4. Vinogradova M.V., Babakaev S.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti kak osnova patrioticheskogo vospitaniya. Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya. 2015. № 3 (4). S. 357 – 363.

5. ZHilinskaya M.S., Ivanova E.A. Osobennosti psihologo-pedagogicheskikh uslovij po otnosheniyu k processu formirovaniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti. Vestnik Amurskogo gos. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021. № 92. S. 90 – 96.

6. Kabanova O.V., Suchkova T.V., Zubkova N.F. Vospitat' grazhdanina. Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij. 2015. № 4. S. 73 – 80.

7. Karataeva T.A. Rol' social'nyh institutov v formirovanii grazhdanskoj identichnosti sovremennyh podrostkov. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 3 (203). S. 9 – 14.

8. Kirilenko N.P. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti u podrastayushchego pokoleniya: znachenie, struktura, vozrastnye osobennosti. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2016. T. 16. № 4. S. 471 – 476.

9. Klimov O.A. Problema formirovaniya grazhdanskoj identichnosti sovremennoj molodezhi. V sbornike: Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015. S. 186 – 188.

10. Konceptsiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti i grazhdanina Rossii» 08. 398 s. 2. Konceptsiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya: proekt. Ros. akad. obrazovaniya; pod red. A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. M.: Prosveshchenie, 2008. 39 s.

11. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. Social'naya real'nosti i istoricheskaya pamyat' v formirovani grazhdanskoj identichnosti rossiyan. V knige: Nauka v sovremennom informacionnom obshchestve: Materialy XVIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2019. S. 77 – 81.

12. Kupalova V.A. Formirovanie patriotizma i grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya. V sbornike: Vojna. Vremya. Pamyat': Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyashchennaya 75-letnej godovshchine Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne. Moskva, 2021. S. 44 – 53.

13. Mahinin A.N. V poiskah pedagogicheskikh uslovij formirovaniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti starsheklassnikov. Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 1. S. 111 – 115.

14. Musina V.E., Chernomurova A.N. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti podrostkov na urokah istorii. V sbornike: Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt: Sbornik statej tridcat' shestoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Belgorod, 2021. S. 101 – 110.

15. Nikolaeva A.A. Grazhdanskaya identichnost' v strukture social'nyh identichnostej lichnosti. Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2011. № 4. S. 67 – 70

16. Rykunova A.YU. Issledovanie grazhdanskoj identichnosti podrostkov i vzroslyh lyudej. Molodoj uchenyj. 2016. № 15.1 (119.1). S. 71 – 74.

17. Semenova YU.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti v usloviyah sovremenno rossijskogo obshchestva. Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 1 (182). S. 104 – 108.

18. Sokolov V.YU. Identifikacionnye strategii v standartah otechestvennogo shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya i problemy ih realizacii. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2013. № 5 (25). S. 181 – 185.

19. Sokolova S.S. Programma vneurochnoj vospitatel'noj deyatel'nosti «Nasledie i nasledniki» kak pedagogicheskoe sredstvo formirovaniya grazhdanskoj identichnosti sovremennyh shkol'nikov. V knige: Sovremennye problemy duhovno-nravstvennogo i grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi: Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchasti-em). 2019. S. 124 – 133.

20. CHujkova E.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti, patriotizma u obuchayushchihsya na urokah istorii i vneurochnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskij poisk*. 2020. № 3. S. 21 – 23.

21. CHuhin S.G. Organizaciya pedagogicheskogo processa formirovaniya grazhdanskoj identichnosti (sistemnyj podhod). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2017. № 4 (17). S. 140 – 144.

*Pagiev V.B., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tikhonova I.N., Candidate of Biological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,
Olikhova D.V., Additional Education Teacher,
Child Development Center – Kindergarten No. 9 "Rodnichok", Essentuki*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY IN HISTORY CLASSES

Abstract: the relevance of this study is justified by a number of reasons, among which the most significant are the following. Firstly, the search for effective means and methods for the formation of civic identity does not cease at present. Secondly, one of the priority areas of state educational policy is the education of students patriotism and the formation of civic identity.

Modern society is interested in the development of a highly moral person, who shares Russian traditional spiritual values, who has relevant knowledge and skills, who is able to realize its potential in the conditions of modern society, ready for peaceful creation and defense of the Motherland, as evidenced by the FSES of the new generation and the Strategy for the development of education of the Russian Federation for the period until 2025.

According to many authors there is a lack of methodological tools and scientific rationale for the formation of civic identity. These circumstances have determined the theoretical and practical significance and relevance of the chosen topic.

The purpose of the study is to identify the specifics of the formation of Russian civic identity at the lessons of history in a general education institution.

To achieve the goal the following tasks were solved in the work:

- to determine the essential and content characteristics of the concept of civil identity;
- to examine the methodological conditions for the formation of students' civic identity;
- justify the need for different conceptual and methodological approaches to the formation of civic identity.

Despite the significant contribution of many authors in the framework of the considered problems, many theoretical and methodological issues of formation and development of civil identity require further in-depth research. The article attempts to address a number of existing gaps.

Keywords: civic identity, history lesson, education, social studies

*Пивкина Н.Н., кандидат филологических наук, доцент,
Московский энергетический институт,
Никонова Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский горный университет,
Демьянова Ж.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Национальный исследовательский университет Московский энергетический институт*

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «BLENDED LEARNING» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос реализации модели смешанного обучения при обучении чтению в рамках дисциплины «Иностранный язык» в техническом ВУЗЕ. В процессе обучения иностранному языку данный аспект является один из самых важных, поскольку чтение не только помогает узнавать культуру изучаемого языка, но и позволяет пополнять словарный запас, узнавать новое, и, следовательно, повышать свой уровень образования. Сегодня дистанционная составляющая процесса обучения превращается в неотъемлемую компоненту современной образовательной системы. Таким образом, появляются принципиально новые возможности в доступе к обучающим ресурсам и управлении ими, становится возможной организация управления учебным процессом с использованием дистанционных образовательных технологий, значительно расширяя таким образом возможности традиционной образовательной системы. Актуальность данного исследования заключается в возможности интенсификации, повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов магистратуры энергетических специальностей посредством использования смешанного обучения. Применение технологии смешанного обучения в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей, в частности при обучении чтению, позволит студентам совершенствовать не только знания в профессиональной области благодаря текстам, в том числе и аутентичным, но и расширять словарный запас, совершенствовать навыки в области грамматики и учиться решать проблемные ситуации в профессиональной деятельности благодаря полученным знаниям.

Ключевые слова: Blended Learning, иностранный язык, чтение, дистанционное обучение, электронный курс, технический ВУЗ, LMS MOODLE

С объявлением пандемии, вызванной COVID-19 и обусловленного ею требованием социального дистанцирования, онлайн методы обучения в мире стали чрезвычайно востребованными. В онлайн-среде обучаемый имеет больше возможностей дополнить и развивать свой индивидуальный багаж и инструментарий, а у педагогов появляется больше времени на анализ усвоения материала занятия и самостоятельной работы, так как обучаемый предоставляет больше письменной (цифровой) информации, чем на обычном занятии. Адаптация к онлайн-среде требует от преподавателей творческого подхода и инициирует привлечение новых технологий.

Российские образовательные стандарты предполагают, что выпускники средних общеобразовательных школ должны знать первый иностранный язык на уровне B2 (Intermediate), однако, на практике, это не всегда так. И при поступлении в вуз студенты неязыковых специальностей зачастую не уделяют достаточно времени изучению иностранного языка, так как их уровень знания языка и мотивация могут оказаться ниже ожидаемого, а также потому, что иностранный язык не является базовой дисциплиной для большинства выбранных специальностей.

В обучении иностранному языку применяются различные образовательные технологии в зависимости от цели обучения и личного выбора преподавателя. В частности, технологии смешанного обучения иностранному языку предусматривает организацию комплексного учебного процесса, включающего две части познавательной деятельности – очного обучения под руководством преподавателей и дистанционное обучение, с преобладанием вида самостоятельной работы.

В последнее время технология смешанного обучения становится все более популярна в вузах России [1, 2, 3, 4]. Смешанное обучение не является новым термином, его использует уже на протяжении пятнадцати лет. Привлечение технологии смешанного обучения (Blended Learning) как раз и предполагает использование некоего формата, при котором в дистанционную форму встраиваются активные методы обучения. Понятие «blended learning» пришло из бизнеса, где эта методика использовалась в процессе подготовки/переподготовки корпоративных кадров, и только потом стало применяться и при обучении в высшей школе [5]. Независимо от того, являетесь ли вы преподавателем в университете или организуете профессиональную подготовку, следует применять различные идеи для максимального стимулирования ваших студентов или специалистов на развитие своих долгосрочных знаний и навыков. Основными требованиями

работодателей к своим сотрудникам, в большинстве случаев, являются их компетентность в совокупности с креативностью, коммуникабельностью и критичностью. Использование такой онлайн технологии как Blended Learning, в том числе и при преподавании иностранного языка, позволит компенсировать ограниченное количество аудиторных занятий за счет привлечения цифровых Интернет-ресурсов. Большинство используемых виртуальных технологий имеют такие приемы, как создание групп, быстрый опрос и общая доска объявлений. Преподаватель может размещать там полезные ссылки, специально подобранные профессиональные тексты, а также оперативно управлять и контролировать уровень усвоения изучаемого материала.

Общеизвестно, что одним из основных способов получения информации является чтение. В процессе обучения иностранному языку это один из самых значимых аспектов, так как оно является средством изучения языка и культуры, пополнения словарного запаса, средством информационной и образовательной деятельности и средством самообразования.

Чтение различной литературы на иностранном языке способствует формированию и развитию важных для студента-выпускника форм общения. Чтение вслух также косвенно помогает в развитии умения говорить. Благодаря сопутствующему формированию вторичной языковой личности, у студента имеется возможность познакомиться с культурой языка, научиться аналитически мыслить и производить анализ различных ситуаций, пополнять лексический запас и изучать грамматику. Особенности чтения, как вида речевой деятельности, делают его довольно действенным средством обучения. Усиление эффекта запоминания благодаря чтению можно заметить тогда, когда предоставленный изучаемый материал повторяется неоднократно и дублируется в заданиях.

Согласно исследованиям Е.Ю. Мишиной, для более полного понимания текста с первоначальной целью, которой является ознакомление, студент должен понимать 70-80% слов, использованных в тексте [6, с.180.]. Составление глоссария и изучение его студентами перед работой с текстом поможет студентам максимально сконцентрироваться на декодировании информации в тексте. Однако, обучающиеся не всегда будут иметь возможность просмотреть глоссарий до прочтения текста. Следовательно, преподаватель должен ставить перед собой цель научить студентов языковой догадке, т.е. угадыванию значения слова без использования словаря, но опираясь только на контекст и языковое окружение этого слова. Концепция смешанного обучения предполагает, что внедрение данной технологии в педагогическую практику в условиях современного образования способно повысить эффективность образовательного процесса [7,8].

Такой аспект изучения английского языка как чтение занимает больше всего времени, так как работа с текстом и его восприятие для выполнения последующих заданий требуют максимальной концентрации и внимательности обучающихся. Зачастую некоторым студентам требуется больше практики для совершенствования навыка чтения. В этом случае технология смешанного обучения предоставляет студентам возможность совершенствовать навык чтения дома в любое время, не вынуждая преподавателя задерживаться на одном задании и позволяя студентам двигаться дальше по учебной программе [9].

Применение технологии смешанного обучения (Blended Learning) в процессе обучения иностранному языку посредством создания в системе управления обучением online-курса помогает обучающимся овладеть новой лексикой по заданной теме, а также улучшить навыки чтения, аудирования и письма. Кроме того, возможно размещение дополнительных заданий для более эффективного усвоения учебного материала. Проверка успешности усвоения учебного материала осуществляется при помощи разработанных лексических и грамматических тестов.

Дистанционные технологии обучения в российских университетах предполагают использование различных цифровых платформ. Во многих университетах и, в частности, в Национальном исследовательском университете «Московский энергетический институт», в качестве такой платформы применяется система управления обучением LMS Moodle. Интегрированная в образовательный процесс платформа благоприятно влияет на процесс обучения студентов.

В данной работе мы рассмотрели возможность использования технологии BLENDED LEARNING с целью совершенствования навыков чтения. Нами были выбраны текст и лекция (элементы курса). В качестве заданий представлены вопросы и множественный выбор решений. Вместо самого текста в курсе возможно дать просто электронную ссылку на него. Время выполнения задания должно быть ограничено, что заставляет обучающихся не пользоваться словарем, а стараться узнавать значения новых слов из контекста ситуации. При дистанционном обучении «лекцию» необходимо разбить на небольшие части и контролировать понимание каждой из них представленными в конце каждой части заданиями. Переход на следующую страницу возможен только при успешном завершении предыдущих заданий. Ошибка в ответе обучаемому предлагается вернуться к странице еще раз. Это существенно повышает мотивацию и интерес студента к материалу. Желательно сопровождать текст красочным иллюстративным материалом.

Обучение чтению в рамках технологии смешанного обучения с использованием платформы Moodle, имеющей множество ресурсов, позволяет частично перенести обучение в виртуальную среду. Преподавателю предоставляется возможность загружать различные аутентичные тексты, отвечающие как требованиям программы, так и интересам студентов, и составлять задания к ним самостоятельно. Таким образом, чтение текстов не занимает время, выделенное на аудиторных занятиях для других аспектов дисциплины. Система управления обучением Moodle позволяет расширить, структурировать и организовать образовательный процесс, повысить мотивацию и интерес студентов к изучению дисциплины и проводить контроль над обучением в дистанционной форме.

С целью определения эффективности технологии смешанного обучения в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей нами были созданы задания для дистанционного курса в системе Moodle. Для тестирования заданий были выбраны студенты первого курса магистратуры направления «Электроэнергетика и электротехника» института Электроэнергетики, которые ранее обучались в рамках технологии традиционного обучения, без поддержки дистанционного курса.

Для того, чтобы определить уровень владения навыком чтения студентов был составлен диагностический тест. Тест состоит из трех упражнений, каждое из которых направлено на реализацию поискового вида чтения:

- текст с вопросами верно/неверно/не указано (true/false/not stated questions),
- заполнение пропусков в тексте фразами, данными в конце, подходящими грамматически и по смыслу (completing the text with the phrase given below),
- текст с вопросами на понимание прочитанного (multiple choice).

Тест проходил в письменной форме в аудитории, в соответствии с особенностями традиционной модели обучения. На тестирование был выделен 1 час. В тестировании приняли участие студенты четырёх групп первого курса магистратуры специальности «Энергетика и электротехника», в общей сложности количество тестируемых составило 80 человек. 58% студентов получили оценку «удовлетворительно» и выше. 42% сдали тест на оценку «неудовлетворительно».

Таблица 1

Результаты диагностического теста

| Оценка | Число студентов в процентах (%) |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 5 (<i>отлично</i>) | 4 |
| 4 (<i>хорошо</i>) | 20 |
| 3 (<i>удовлетворительно</i>) | 34 |
| 2 (<i>неудовлетворительно</i>) | 42 |

На основе полученных данных, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности навыка чтения у студентов тестируемых групп является недостаточно высоким, процент студентов, выполнивших работу на оценку «удовлетворительно» и выше составляет чуть больше половины от всех тестируемых.

Проанализировав работы тестируемых групп и выявив задания, в которых они допустили наибольшее количество ошибок, представляется возможным дополнить электронный курс заданиями, которые способствуют развитию навыка чтения в соответствии с уровнем знаний учащихся, и где студенты смогут самостоятельно совершенствовать навык чтения в любое удобное им время. Конечной целью применения подобной технологии является постепенное снижение аудиторных часов, выделяемых на совершенствование навыков, и формирование благоприятной среды для самосовершенствования студентов, позволяющей им работать самостоятельно [10].

Исходя из вышеперечисленного, были разработаны задания с учётом проблемных упражнений и ошибок, сделанных при первом тестировании. Эти задания были включены в курс в системе управления образованием Moodle.

Далее был разработан курс на платформе дистанционной поддержки обучения Moodle, включающий в себя задания предтекстового этапа (глоссарии, упражнения на тренировку изученной лексики, встречающейся в тексте), задания текстового этапа (тексты, подобранные исходя из требований к соответствию уровню владения языком, учебной программы, интересам студентов, и задания к текстам разного типа), и задания послетекстового этапа (творческие задания, задания на пересказ и использование полученной из текстов информации и лексики). Курс был разработан для того, чтобы у студентов появилась возможность практиковать навык чтения вне аудиторных занятий. Это позволило уделить больше времени развитию данного навыка, не влияя на время обучения каждой темы, выделенной программой.

Промежуточные результаты показали, что 70% студентов выполнили задания на оценку «удовлетворительно» и выше, что говорит об эффективности самостоятельной работы обучающихся в рамках технологии смешанного обучения.

Создавая задания по темам, входящим в учебную программу, основанные на ошибках, совершенных студентами, с применением технологии смешанного обучения, представляется возможным совершенствовать знания студентов в области иностранных языков, а также развивать навыки чтения. Благодаря возможности совершенствовать свои навыки не только во время аудиторных занятий, но и в любое удобное время, студенты получают больше практики. Интерактивные элементы курса повышают интерес учащихся, а осуществление преподавателем контроля во время дистанционной работы студентов повышает мотивацию к саморазвитию. Студент больше практикуется в выполнении заданий, совершенствуя свой навык чтения, соответственно в дальнейшем имеет возможность выполнять их быстрее и качественнее. Таким образом, шансы на благополучное освоение навыка чтения и успешную коммуникацию в дальнейшей профессиональной деятельности обучающихся возрастают.

Для выявления результатов реализации технологии Blended Learning был разработан контрольный тест. Контрольный тест проводился дистанционно на платформе дистанционной поддержки обучения LMS Moodle. Платформа позволяла выставлять время на выполнение теста и критерии оценивания. Также студенты могли сразу ознакомиться с результатами проделанной работы.

Разработка и апробация контрольного теста на платформе дистанционной поддержки обучения LMS Moodle показали, что применение технологии Blended Learning в процессе обучения чтению способствует повышению качества и эффективности обучения. Анализ результатов контрольного тестирования выявил, что количество положительных оценок повысилось, а отрицательных значительно снизилось. При этом задания, вызывавшие наибольшие сложности среди учащихся, были выполнены качественнее, относительно первичного тестирования.

Таблица 2

Результаты финального теста

| Оценка | Число студентов в процентах (%) |
|-------------------------|---------------------------------|
| 5 (отлично) | 9,5 |
| 4 (хорошо) | 38,3 |
| 3 (удовлетворительно) | 14,5 |
| 2 (неудовлетворительно) | 28,5 |

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что модель обучения «Blended learning» положительно влияет на улучшение навыка чтения учащихся. Использование платформы поддержки дистанционного обучения LMS Moodle для тестирования облегчает задачу преподавателей. Данная платформа позволяет сдавать тесты дистанционно, а не во время аудиторных занятий. Система, используя настройки оценивания, установленные преподавателем, самостоятельно отображает результаты теста [11]. Студенты могут проходить тестирование в любой для них среде и в удобное для них время.

Литература

1. Бекишева Т.Г. Смешанное обучение: современные тенденции в вузах // СИСП. 2016. № 11-2 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешannoe-obuchenie-sovremennye-tendentsii-v-vuzah> (дата обращения: 27.07.2022)
2. Бондарев М.Г. Модель смешанного обучения иностранного языка для специализированных всех в электронной среде технического вуза // Изд. ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. С. 46 – 53.
3. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Москва, 2007. 40 с.
4. Минина А.А. Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки – The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association, 2013. 124 с.
5. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // ОТО. 2014. № 2. С. 403 – 413. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешannoe-obuchenie-kak-novaya-forma-organizatsii-yazykovogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 27.07.2022)
6. Мишина Е.Ю. Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Т. 5. № 2 (20). С. 178 – 186.

7. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. Харьков, ХНАГХ, 2008. 275 с.
8. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 252 p
9. Бондарев М. Г. обучение профессионально иноязычному ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием электронных образовательных ресурсов. Преподавание иностранного языка профессионально ориентированное чтение студентам технического вуза с использованием электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2012. 189 с.
10. Краснова Т.И. Перспективы использования смешанного обучения при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 5. С. 486 – 488. URL <https://moluch.ru/archive/85/16002/> (дата обращения: 28.07.2022)
11. Никонова Е.Н., Кремнева А.В. Особенности применения технологии смешанного обучения иностранному (английскому) языку в неязыковом ВУЗе. Современное гуманитарное научное знание: Мультидисциплинарный подход. 2019. С. 106 – 109.

References

1. Bekisheva T.G. Smeshannoe obuchenie: sovremennye tendencii v vuzah. SISP. 2016. № 11-2 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smehannoe-obuchenie-sovremennye-tendentsii-v-vuzah> (data obrashcheniya: 27.07.2022)
2. Bondarev M.G. Model' smeshannogo obucheniya inostrannogo yazyku dlya specializirovannykh vsekh v elektronnoy srede tekhnicheskogo vuza. Izd. YUFU. Tekhnicheskie nauki. 2012. № 10. S. 46 – 53.
3. Kapustin YU.I. Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologij distancionnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. Moskva, 2007. 40 s.
4. Minina A.A. Model' smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam: preimushchestva i nedostatki – The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association, 2013. 124 s.
5. Krasnova T.I., Sidorenko T.V. Smeshannoe obuchenie kak novaya forma organizatsii yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom vuze. OTO. 2014. № 2. S. 403 – 413. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smehannoe-obuchenie-kak-novaya-forma-organizatsii-yazykovogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze> (data obrashcheniya: 27.07.2022)
6. Mishina E.YU. Obuchenie chteniyu kak vidu rechevoj deyatel'nosti v processe izucheniya yazyka dlya special'nykh celej. Izvestiya MGTU «MAMI». 2014. T. 5. № 2 (20). S. 178 – 186.
7. Anisimov A.M. Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya Moodle: uchebnoe posobie. Har'kov, HNAGH, 2008. 275 s.
8. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 252 p
9. Bondarev M. G. obuchenie professional'no inoyazychnomu orientirovannomu chteniyu studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem elektronnykh obrazovatel'nykh resursov. Prepodavanie inostrannogo yazyka professional'no orientirovannoe chtenie studentam tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem elektronnykh obrazovatel'nykh resursov. Taganrog: Izd-vo YUFU, 2012. 189 s.
10. Krasnova T.I. Perspektivy ispol'zovaniya smeshannogo obucheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku. Molodoy uchenyj. 2015. № 5. S. 486 – 488. URL <https://moluch.ru/archive/85/16002/> (data obrashcheniya: 28.07.2022)
11. Nikonova E.N., Kremneva A.V. Osobennosti primeneniya tekhnologii smeshannogo obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v neyazykovom VUZe. Sovremennoe gumanitarnoe nauchnoe znanie: Mul'tidisciplinarnyj podhod. 2019. S. 106 – 109.

*Pivkina N.N., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Power Engineering Institute,
Nikonova E.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Saint Petersburg Mining University,
Demyanova Zh.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
National Research University Moscow Power Engineering Institute*

**FEATURES OF THE "BLENDED LEARNING" TECHNOLOGY WHEN
TEACHING READING IN THE FRAMEWORK OF THE DISCIPLINE
"FOREIGN LANGUAGE" AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract: the article considers the issue of implementing a Blended learning model when teaching reading in the framework of the discipline "Foreign language" at a technical university. In the process of learning a foreign language, this is one of the most significant aspects, since it is a means of learning a language and culture, vocabulary replenishment, a means of information and educational activities and a means of self-education. Today, distance learning support is becoming an urgent component of the modern educational system, providing fundamentally new opportunities in accessing and managing educational resources, in organizing the management of the educational process using distance learning technologies, thus significantly expanding the capabilities of the traditional educational system. The relevance of this study lies in the possibility of intensifying, increasing the effectiveness of the process of teaching a foreign language to master students in energy specialties through the use of Blended learning. The use of Blended learning technology in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties, in particular when teaching reading, will allow students to improve not only their knowledge in the professional field thanks to texts, including authentic ones, but also to expand vocabulary, improve grammar skills and learn to solve problematic situations in professional activities thanks to the knowledge gained.

Keywords: Blended Learning, foreign language, reading, distance learning, e-course, technical university, LMS MOODLE

*Проконова А.С., старший преподаватель,
Кубанский государственный университет,
Блинов Л.В., доктор педагогических наук, профессор,
Тихоокеанский государственный университет*

ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА И КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена визуальная культура, как профессиональное качество будущих педагогов-художников с точки зрения конечных результатов, выраженных в критериях эффективности. Выделены и охарактеризованы критерии оценки степени развития визуальной культуры будущих педагогов-художников, включая: познавательную активность личности педагога ИЗО, направленную на получение знаний о классическом изобразительном искусстве; аксиологический потенциал личности будущего педагога-художника; открытость в диалогах об изобразительном искусстве с однокурсниками, а в дальнейшем – с обучающимися и коллегами; анализ и интерпретацию художественного произведения; уровень развития психологических процессов педагога-художника (восприятие, мышление, память и воображение). Рассмотрены и сопоставлены уровни развития визуальной культуры (низкий, средний, высокий) относительно ее критериев. Обоснован вывод о том, что развитие визуальной культуры помогает раскрытию творческого и духовного потенциала будущего педагога-художника, способствует освоению культурных ценностей и дальнейшей реализации аксиологических идей в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: визуальная культура, критерии, познавательная активность, аксиологический потенциал, ценности, культурное пространство, открытость в диалогах, интерпретация художественного произведения, восприятие, мышление, память, воображение, педагог-художник

Вопросы формирования и развития визуальной культуры будущего педагога-художника выступают в качестве достаточно сложного с профессиональной точки зрения процесса. Заметную роль в них играет педагог вуза, который сам не должен отрываться от современных реалий, соответствовать современным тенденциям и знать наиболее знаковые явления культуры и искусства. Разрабатывая совокупность педагогических условий, интегрируемых в учебный процесс, он сам проходит непростой путь профессионального роста, формируя и развивая визуальную культуру будущих педагогов изобразительного искусства (далее – ИЗО). В результате течения данных процессов происходит формирование одних из наиболее значимых качеств личности педагога-художника, связанных с уровнем его профессионального развития и социальной интеграции.

Уровень визуальной культуры педагогов-художников необходимо рассматривать с точки зрения одного из наиболее значимых профессиональных качеств, означающих возможность эффективного и гармоничного восприятия искусства и всех его составляющих, связанных в том числе с историческими аспектами развития художественной культуры, с восприятием современных изменений и проистекающих тенденций, противоречий, визуальных аспектов и многих других. На уровне конкретного студента визуальная культура приобретает индивидуализированный характер. Это обусловлено тем, что она формируется под социокультурным средовым воздействием, в рамках которого, в свою очередь, начинает свое развитие личность будущего специалиста (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Г. Шпет) [1, 5, 14].

Для решения практических задач исследования возникла потребность выделить и сформулировать критерии оценки степени развития визуальной культуры будущих педагогов-художников. Критерий рассматривается в этом контексте в качестве какой-либо меры оценки, признака или установленного правила, ориентируясь на который возможной становится оценка визуальной культуры [10, с. 158]. Центральную роль с точки зрения формирования критериев в рамках педагогического исследования занимает непосредственная структура исследуемого явления – визуальная культура будущего педагога-художника. Необходимо уточнить, что критерии, раскрывающие качественные преобразования личности учителя ИЗО в процессе профессионального образования, должны повышать свои показатели в сравнении с этапом предварительной диагностики. При фиксации изменений, происходящих в процессе развития визуальной культуры студентов в учебном процессе, важно брать во внимание также развитие их представлений о современной визуальной среде (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и др.) [3, 4], а также на положительные изменения их личных ценностей в целом (В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.) [11, 13].

Анализ фундаментальных научных трудов различных исследователей на стыке таких наук, как философия, психология, педагогика, непосредственно связанных с профессиональным образованием и изучающих явление формирования визуальной культуры, наряду с практическим опытом автора и его наблюдениями

за начальным уровнем ее становления у студентов первого курса, позволил сформулировать и обобщить критерии ее развития. Мы можем предположить, что критериями эффективности визуальной культуры будущих учителей могут выступать: познавательная активность учителя ИЗО; аксиологический потенциал личности; открытость в диалогах об изобразительном искусстве; умение анализировать и интерпретировать произведения изобразительного искусства; развитые визуальные психологические процессы педагога-художника (восприятие, мышление, память и воображение). Последующие охарактеризованные критерии базируются на исследованиях таких авторов, как Н.В. Межеричкая, О.В. Мехоношин, О.М. Моргун, В.А. Цагараева и многих других [6, 7, 8, 11, 12].

Первым критерием развития визуальной культуры будущих педагогов является познавательная активность личности педагога ИЗО, направленная на получение знаний о классическом изобразительном искусстве. Это качество основывается на процессах активного воздействия педагогов высшего образования на обучающихся при параллельном рвении к расширению профессиональных знаний в сфере изобразительного искусства, оттачиванию аналитических способностей на основе глубоких знаний и готовности к исследованию научных проблем в области теории и истории искусства. В таком случае вопросы развития визуальной культуры неразрывно интегрированы в процесс будущего профессионального образования педагога, однако оно не может завершаться по окончании студентом процесса обучения в стенах учебного заведения, что диктуется в том числе принципами непрерывного образования. Современная культура стоит на пути интенсивного развития и модифицирования – за счет этого появляются новые способы авторского самовыражения в современном изобразительном искусстве. Все это оказывает влияние на визуальные средовые аспекты, усложняя их общее понимание. В подобных условиях педагог-художник попросту вынужден постоянно развиваться, расширять багаж собственных знаний в профессиональной области, стремиться к дополнительному совершенствованию аналитических способностей. Перед высшей школой стоит задача раскрытия потенциала у будущего учителя ИЗО к постоянному развитию визуальной культуры даже после завершения обучения в вузе.

Второй критерий характеризуется аксиологическим потенциалом личности будущего педагога-художника, обладающей в достаточной степени развитыми представлениями о современных человеческих ценностях, непосредственно влияющих на духовное развитие личности. Аксиологический потенциал человека представляет собой синтезированные сущностные силы личности (интеллектуальную, эмоциональную, духовную, душевную) на основе ценностных ориентиров в восприятии и познании мира [9, с. 20-22].

Если образы визуальной среды ориентированы на духовные аспекты личностных ценностей людей, то они сопоставимы с развитием и воспитанием в человеке доброты, честности, любви, порядочности и др. [9, с. 25]. Подобная критериальная характеристика становится основанием для будущего развития визуальной культуры, строящегося на основании привития ряда ценностей в отношении современного искусства и культуры у обучающихся-воспитанников.

В качестве третьего критерия необходимо рассматривать открытость в диалогах об изобразительном искусстве с однокурсниками, а в дальнейшем – с обучающимися и коллегами. Высшая школа должна сориентировать студентов, задать им вектор на развитие собственной открытости в ведении дискуссий о проблемах изобразительного искусства и современной визуальной среды, развить их способность объяснить и обосновать свою точку зрения на произведение искусства, и с учетом всего этого суметь не просто прослушать мнение другого человека, но и принять его, проанализировать. Диалогические аспекты в этом контексте становятся основанием для взаимодействия педагога ИЗО с обучающимися в процессе совместного обращения к ряду ценностей искусства.

С позиции четвертого критерия, особую значимость приобретают вопросы анализа и интерпретации художественных элементов и произведений. Студент должен уметь не только понимать, но анализировать и транслировать сформированный язык искусства, который неразрывно связан с современными выразительными средствами, образами, идеями и эмоциями, комплексно формирующими содержание произведения, транслирующими определенные ценности и смыслы. Диалоговое взаимодействие с самим автором произведения через сопричастность авторским образам – это выражение подобных способностей студента, говорящие не только о переживании героям, но и принятии их эмоций.

Пятый критерий нами рассматривается через призму развития психологических процессов педагога-художника (восприятие, мышление, память и воображение). Все эти качества являются основой личности специалиста, у которого присутствуют все предпосылки к аналитическому мышлению визуальных образов, возможности их отражения в памяти и формирования на их основе собственных образов, не связанных со стандартным и стереотипным мышлением.

С точки зрения оценки эффективности успешности развития визуальной культуры педагога ИЗО, представим три уровня её формирования: начальный, средний и высокий, каждый из которых по-разному опре-

деляется в ходе процесса обучения студента в стенах высшего учебного заведения. Их определение становится основанием для фиксации протекающих изменений уровня визуальной культуры студентов.

Низкий уровень развития нами рассматривается эквивалентно по своему смыслу начальному. С точки зрения данного уровня, студенты еще не могут в полной мере активно реализовывать собственный аналитическо-культурный потенциал, поскольку не понимают ряда основных ценностей культуры или искусства, а также непосредственной будущей профессии. Например, не все студенты понимают, насколько важно для воздействия изобразительного искусства на духовное развитие личности изучение его подлинников в музейном пространстве, а не с экранов мониторов. То есть многие обучающиеся не способны оценить аксиологическую роль подлинного классического произведения в отличие от китча, часто искажающего эстетические ценности. Также у студентов слабо выражены способности ведения диалогов в области будущей профессиональной деятельности как с педагогами, так и со своими сокурсниками. Студенты не выражают желания ведения диалога, обладают достаточно ограниченным и замкнутым набором суждений, не демонстрируют свою реальную позицию касаясь обсуждаемых вопросов. Таким студентам сложно производить комплексный анализ и интерпретацию основных элементов произведений, образов, смыслов и многих других, которые по своим составляющим не соотносятся с реальным воспроизведением окружающей действительности. Их эстетическое восприятие еще находится на уровне обыденного сознания. Анализировать художественно-выразительные средства произведений искусства у студентов пока не получается, зачастую они ограничиваются достаточно узкой оценочной характеристикой «нравится» – «не нравится». Свои визуальные предпочтения они чаще отдают хорошо знакомым с детства образам цифрового пространства и современной массовой культуры: видеоигры, Интернет-мемы, аниме, комиксы и т.д.

Психологические визуальные процессы (восприятие, мышление, память и воображение) развиты не профессионально, что свидетельствует о низком уровне визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства. Педагогам высшей школы необходимо воссоздавать и внедрять комплексные и в полной мере эффективные меры по созданию педагогических условий, способствующих глубокому пониманию содержания и художественно-выразительных средств изобразительного искусства, готовности вести о нем диалоги, открытию духовных ценностей в самих себе, развитию познавательной активности и аналитических способностей.

Средний уровень развития визуальной культуры фиксируется при проявлении у студентов некоторых качественных изменений. Они приобретают активность в стремлении к овладению новыми знаниями в области теории и истории искусства, развитию аналитических способностей. Шаг за шагом можно наблюдать их интеграцию, а затем и принятие относительно ценностей искусства. В ходе изучения дисциплины «История изобразительного искусства» обучающиеся «впитывают» набор наиболее значимых, транслируемых различными историческими эпохами ценностей, которые изменяют их взгляд на творчество многих мастеров. Тем не менее, представления студентов об общечеловеческих и лично-значимых ценностях еще очень «размыты».

Можно также наблюдать значительные изменения в развитии коммуникации обучающихся. Коммуникация приобретает открытый, инициативный и более ярко выраженный характер; становится возможной оценка суждений, произведений искусства, а также выражение собственного мнения с параллельным обращением к специальной терминологии. Постепенно происходит и расширение знаний в области основ композиции, пространственных и колористических решений в картине, различных жанрах и стилях искусства, восприятию средств выразительности, что фактически становится основанием для более интенсивных и углубленных рассуждений об искусстве. Зрительное восприятие начинает аналитически улавливать определенные детали и продуктивно воспринимать их (В.П. Зинченко). Студенты перестают опасаться и не избегают каких-либо высказываний и трансляции собственного мнения среди однокурсников – они стремятся выразить впечатления, обсудить их и поделиться ими с окружающими. Однако, несмотря на это, высказывания все еще остаются фрагментарными, не представляют собой целостную аналитическую картину, рассматривающую явление с разных сторон с учетом содержания, формальных и неформальных элементов. Обучающиеся способны отличить наделенное эстетическими ценностями произведение искусства от китча и образов виртуального пространства, ориентированных на массового потребителя.

На этом этапе педагог может заметить позитивные изменения в развитии визуального мышления, памяти и воображения у студентов. Чем более развитой становится память, тем более обширными становятся возможности в анализе визуальных аспектов, которые в дальнейшем откладываются в сознание и питают творческое воображение, наиболее необходимое в профессиональной деятельности (С. Рубинштейн). Данный уровень является основанием для выдвижения предположения о том, что внедрение в процесс обучения специальных педагогических условий, стимулирующих развитие визуальной культуры педагогов-художников, приобретает особую эффективность и становится основанием для дальнейшего роста.

Высокий уровень развития визуальной культуры педагогов ИЗО проявляется в том, что студенты приобретают все большую активность, стремление к формированию новых теоретических знаний их профессиональной сферы деятельности, личностных черт, характеристик и качеств. Имеющиеся знания синтезируются в совокупный системный механизм, что делает возможным овладение искусством передачи знаний [2, с. 18]. Повышается познавательная активность будущего педагога-художника. Студенты приобретают понимание о различных аспектах влияния современной культуры – не только положительных, но и более спорных, оказывающих непосредственное воздействие на духовные аспекты становления человеческой личности. Так, например, сегодня визуальное пространство (Интернет, реклама, телевидение, видеогames, социальные сети и т.д.) наполнено яркими, экспрессивными, быстро мелькающими на экранах образами. Будущие педагоги-художники с высоким уровнем визуальной культуры понимают, что современный зритель с трудом видит эстетическую составляющую искусства и визуальной среды, так как клиповое мышление отучило его внимательно всматриваться в картинку, изучать, анализировать ее содержание. Необходимо сделать все возможное, чтобы вернуть эти способности молодому поколению.

Развитая визуальная культура свидетельствует о высокой степени осваивания будущим педагогом-художником культурных и человеческих ценностей, активному переживанию другим и осознанию собственного места в мире этих ценностей (А.А. Полякова). Таким образом, система ценностей обретает житейский характер, более детализированный и уточненный, связанный с культуросозидательной направленностью деятельности педагога ИЗО. Приобщение к эстетическим ценностям является основанием для раскрытия культурного образа мышления педагога ИЗО.

Студенты активно высказывают свои суждения и оценки относительно визуальных образов и явлений изобразительного искусства, современной визуальной среды. В диалогах они проявляют открытость, возможность эффективной трансляции собственной точки зрения, могут выслушать и принять оппонента, рассматривая проблему с иной ранее неизвестной им стороны. Диалог приобретает системообразующее значение во всей профессиональной деятельности, становится основанием для взаимодействия с другими личностями (коллегами, воспитанниками), организации межпредметного контакта (при ведении диалога культур). Подобный уровень достаточно четко характеризуется умением не только воспринимать и анализировать, но и принимать, интерпретировать и самое важное откладывать произведения различных видов искусства и критически относиться к любым искажениям этого искусства с точки зрения несоблюдения эстетических ценностей. Полученные широкие знания в профессиональной сфере деятельности становятся основанием для более глубокого восприятия содержательных и формальных аспектов художественных произведений. Педагоги обретают способность ведения диалогов об искусстве и культуре со сверстниками и преподавателями: формировать и направлять вопросы, осуществлять поиск ответов на них, сравнивать, сопоставлять, анализировать и формулировать соответствующие выводы.

У студентов достаточно развиты психологические визуальные процессы. Восприятие искусства не сводится к простому механическому «смотрению», оно способно считывать основную информацию о произведении. Визуальное мышление становится многогранным, не клишированным, хорошо развита память и творческое воображение. При этом будущие педагоги-художники готовы постоянно совершенствовать свои профессиональные и личностные качества. Высокий уровень развития визуальной культуры педагогов-художников свидетельствует об эффективности внедрения в процесс обучения педагогических условий.

Рассмотрев критерии развития визуальной культуры будущих учителей, а также определив уровни, по которым можно фиксировать течение процесса, можно сделать вывод, что они проявляются, прежде всего, в форме профессионально и социально значимых психологических и педагогических качеств личности. Развитие визуальной культуры помогает раскрытию творческого и духовного потенциала учителя ИЗО, способствует освоению культурных ценностей и дальнейшей реализации аксиологических идей в профессиональной деятельности.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Власов В.Г. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 8-и т. Т. 2. СПб.: ЛИТА, 2000. 848 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 326 с.
4. Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: НПО Модэн, 1997. 608 с.
5. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Полиздат, 1991. 525 с.
6. Межеричкая Н.В. Человек в поле визуальной культуры (гендерный аспект): дис. ... канд. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2000. 156 с.

7. Мехоношина О.В. Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 174 с.
8. Моргун О.М. Визуальная культура невербальных коммуникаций в современной наружной рекламе: дис. ... канд. культурогич. наук. Краснодар, 2010. 284 с.
9. Полякова А.А. Аксиологический диалог культур: учебное пособие. Ч. 1. М.: РУДН, 2008. 83 с.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М.: 2005. 448 с.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 5 т. Киев: Радяньская школа, 1979. Т. 1. 640 с.
12. Цагараев В.А. Метод семиотического анализа объектов визуальной культуры в духовно-нравственном воспитании молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. 204 с.
13. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н.П. Кузина. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.
14. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / ред. и сост. Т.Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2007. 712 с.

References

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorcestva. M: Iskusstvo, 1986. 445 s.
2. Vlasov V.G. Bol'shoj encikloped slovar' izobr. isk-va: v 8-i t. T. 2. SPb.: LITA, 2000. 848 s.
3. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. M.: Iskusstvo, 1986. 326 s.
4. Zinchenko V.P. Obraz i deyatelnost'. M.: NPO Moden, 1997. 608 s.
5. Losev A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura. M.: Polizdat, 1991. 525 s.
6. Mezherickaya N.V. Chelovek v pole vizual'noj kul'tury (gendernyj aspekt): dis. ... kand. filosof. nauk. Rostov-na-Donu, 2000. 156 s.
7. Mekhonoshina O.V. Razvitie vizual'noj kul'tury studentov hudozhestvenno-pedagogicheskikh special'nostej pri izuchenii iskusstva shrifta: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011. 174 s.
8. Morgun O.M. Vizual'naya kul'tura neverbal'nyh kommunikacij v sovremennoj naruzhnoj reklame: dis. ... kand. kul'torogich. nauk. Krasnodar, 2010. 284 s.
9. Polyakova A.A. Aksiologicheskij dialog kul'tur: uchebnoe posobie. CH. 1. M.: RUDN, 2008. 83 s.
10. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj). M.: 2005. 448 s.
11. Suhomlinskij V.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 5 t. Kiev: Radyan'skaya shkola, 1979. T. 1. 640 s.
12. Cagaraev V.A. Metod semioticheskogo analiza ob"ektov vizual'noj kul'tury v duhovno-nravstvennom vospitanii molodezhi: dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2008. 204 s.
13. SHackij S.T. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. pod red. N.P. Kuzina. M.: Pedagogika, 1980. T. 1. 304 s.
14. SHpet G.G. Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannye trudy po filosofii kul'tury. red. i sost. T.G. SHCHedrina. M.: ROSSPEN, 2007. 712 s.

*Prokopova A.S., Senior Lecturer,
Kuban State University,
Blinov L.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Pacific State University*

**VISUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-ARTIST AND CRITERIA
FOR THE EFFECTIVENESS OF ITS DEVELOPMENT**

Abstract: the article considers visual culture as a professional quality of future art teachers from the point of view of final results expressed in performance criteria. The criteria for assessing the degree of development of the visual culture of future art teachers are identified and characterized, including: cognitive activity of the personality of an art teacher aimed at obtaining knowledge about classical fine arts; axiological potential of the personality of a future art teacher; openness in dialogues about fine art with classmates, and later with students and colleagues; analysis and interpretation of the artwork; the level of development of psychological processes of the teacher–artist (perception, thinking, memory and imagination). The levels of development of visual culture (low, medium, high) relative to its criteria are considered and compared. The conclusion is substantiated that the development of visual culture helps to reveal the creative and spiritual potential of the future teacher-artist, promotes the development of cultural values and further implementation of axiological ideas in professional activity.

Keywords: visual culture, criteria, cognitive activity, axiological potential, values, cultural space, openness in dialogues, interpretation of a work of art, perception, thinking, memory, imagination, teacher-artist

*Пронина Е.В., кандидат филологических наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения
Российской Федерации по теме: «Формирование читательских компетенций в условиях цифровой
информационной избыточности и дефицита эмоционального репертуара обучающихся»*

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы использования инновационных технологий по совершенствованию читательских компетенций в литературном образовании учащихся старшей школы в соответствии с концепцией текстоориентированной деятельности.

Эффективные техники работы с текстом первоисточника (художественного и публицистического произведения), определяемые вызовами современности, предполагают овладение новыми навыками работы с информацией: оптимальный и быстрый поиск, анализ, интерпретация и форматирование. Овладение подобными навыками не представляется возможным без мотивации и личной заинтересованности в результатах деятельности как у учителя, так и ученика. Предложенные в статье нетрадиционные методы работы с текстовой информацией на уроках литературы позволяют добиться пользы, разнообразия, доступности, поддержки интереса, инициации любопытства у всех сторон образовательного процесса.

Рассматриваемые нетрадиционные формы работы относятся к событийному формату образования, в центре которого лежит понятие образовательного события, выступающего в качестве единицы проектирования форм деятельности. В статье рассматриваются образовательные и педагогические особенности подкастинга, являющегося одним из событийных образовательных форматов. В настоящее время подкасты – это популярный медийный формат, представляющий собой определённого рода информацию (беседы или монологи), выложенные в аудио или видеоматериале, появившемся в связи с доступностью технических видео средств. В работе рассматриваются конституирующие особенности подкастов, позволяющие говорить об их большом дидактическом потенциале по совершенствованию читательских компетенций: звуковая природа, мобильность, доступность, интерактивность и мультимедийность; а также жанровые виды подкастов: разговорный, нарративный, образовательный, художественный и технический.

В заключение делается вывод о том, что подкастинг является инновационным методически эффективным инструментом в совершенствовании читательских компетенций на любом этапе работы с произведением литературы.

Ключевые слова: читательские компетенции, концепция текстоориентированной деятельности, технология, подкастинг, жанры подкастов

В соответствии с концепцией текстоориентированной деятельности ведущая роль в совершенствовании читательских компетенций отводится навыкам оптимального быстрого поиска, анализа, интерпретации и форматирования информации. Овладение подобными навыками немислимо без личных мотивационных установок и заинтересованности в результатах деятельности.

Эффективные техники работы с информацией обусловлены новыми вызовами и образовательными стратегиями, когда у социума есть четкая установка – потребность в выпускнике, обладающем способностью к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности в плане восприятия и интерпретации текста. Обществом четко сформулирован запрос на новые нетрадиционные инновационные методы и технологии работы с текстом, целью которых является формирование всеми средствами в образовательном процессе пространства самостоятельного, продуктивного и ответственного действия учащегося. В связи с чем особую актуальность приобретает вопрос об использовании инновационных технологий форм и методов работы при работе с текстом.

Современные школьники вынуждены просто выживать в мире, где на них ежедневно обрушиваются колоссальные потоки информации. Без результативных методов работы ее усвоение не представляется возможным. Это можно видеть на практике: часто в школах ученики не могут запомнить и понять и половины тех сведений, что преподносит им учитель. Чтобы сохранить психическое и физическое здоровье учащихся, учитель должен формировать информационную культуру, рационализировать усилия, затрачиваемые на тот или иной аспект учебной деятельности. Необходимо обучать оптимальным методам работы с информацией, корректным стратегиям взаимодействия с ней. Это повысит уровень восприимчивости, позволит

вынести максимум пользы от процесса работы, поможет лучше усваивать знания, иными словами, образовательная деятельность станет продуктивной и эффективной. Хороший результат будет достигнут при приемлемых трудозатратах.

На современном этапе задача современных методов работы с информацией, которая традиционно представлена в виде текста, – это экономия ресурсов не только отдельно взятого обучающегося, но и обучающего. Важно также применять современные методы для экономии времени обеих сторон образовательного процесса. Необходимо сохранить интерес у ученика и оптимизировать деятельность преподавателя таким образом, чтобы человек получал больше удовольствия от профессиональной активности, что незамедлительно скажется на качестве и результативности. Предложенные в исследовании нетрадиционные методы работы с текстовой информацией, с художественным и публицистическим текстом на уроках литературы позволяют добиться пользы, разнообразия, доступности, поддержки интереса, инициации любопытства у всех сторон образовательного процесса.

В связи со сказанным следует подчеркнуть, что цель чтения – обогащение личности обучающегося, не только его интеллектуальной, но и мировоззренческой и духовно-чувственной сферы, следовательно, необходимо всеми доступными образовательными средствами формировать, прежде всего, активный читательский интерес и найти пути, механизмы стимулирования мотивации учащихся к самостоятельному поиску информации.

Таким образом, нетрадиционные формы учебной деятельности используются, в первую очередь, для повышения эффективности образовательного процесса за счет активизации деятельности учеников на уроке и вне урока и развития инициативы и коммуникативных навыков, предполагают самостоятельный поиск средств и способов решения задач, связанных с реальными ситуативными заданиями, и, самое главное – в эмоциональном плане приносят радость.

Нетрадиционные формы работы развивают проектно-событийный компонент, ввиду чего относятся к событийному формату образования. В центре формата лежит понятие образовательного события, именно оно выступает единицей проектирования форм деятельности. В специальной литературе есть разные определения данного феномена. По Б.Д. Эльконину: «Образовательное событие – специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм порождения и оформления знания» [цит. по 2].

Идея событийного подхода прослеживается в педагогической системе А.С. Макаренко, который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события.

«Образовательное событие – это такая форма организации образовательной деятельности, которая выстроена как интенсивная встреча реальной и идеальной форм» [1].

Таким образом, событие – это обучение в действии. Оно предполагает инициировать формы порождения и оформления знаний, порождает интерес к созданию конкретного продукта – проекта. К событийным форматам относятся деловые игры, олимпиады, образовательный туризм, тренинги, погружения, проекты и т.п. В событийном формате актуализируется деятельность, направленная на решение конкретных задач и создание продукта через осуществление различного рода проб, ввиду того что присутствует некая неопределенность, высокая интенсивность общения, эмоциональных переживаний.

Одним из событийных образовательных форматов, о которых необходимо вспомнить, говоря о совершенствовании читательских компетенций, является подкастинг, приобретший большую популярность среди преподавателей и учащихся.

«Подкастинг» в Оксфордском словаре американского английского определяется как «цифровая запись радиопередачи и другой подобной программы, доступная в Интернете для скачивания...» (The New Oxford American Dictionary / Ed. E. McKean. Oxford, 2005). Термин впервые употребил в 2004 году британский журналист Бен Хаммерсли в статье «Звуковая революция» раздела «Телевизионная индустрия» газеты «The Guardian» для обозначения жанра любительского радио, аудиоблоггинга, так называемого «самиздата». Название появилось благодаря слиянию двух слов: «iPod» (портативный медиапроигрыватель и универсальный карманный компьютер компании Apple, а также торговая марка серии) и «broadcasting» (англ. «теле-, радиовещание»), значение которого указывает на персонифицированный характер передаваемой информации.

Следует отметить, что в российском медийном пространстве концептуальным прообразом подкастинга можно считать самиздатовский аудиопроjekt конца 80-х годов «Иллюзия независимого радио» (первый выпуск – 1989 год), тиражируемый в то время на магнитофонных бобинах и кассетах. Программа типа небольшой радиопередачи, в зону интересов которой попадало творчество Кирилла Серебренникова, «Алисы», Александра Башлачёва и других представителей советского андеграунда, была продолжением печатного самиздатовского журнала «Ура Бум-Бум!», издававшегося в Ростове-на Дону корреспондентом программы

«Вести Дон» Галиной Пилипенко. Интернет в СССР тогда еще не существовал, а официальный доступ в эфир у таких радиoproграмм, конечно, же отсутствовал. Программа записывалась в домашней студии и распространялась по России среди «своих» по подписке.

В настоящее время подкасты расширили свои параметры, сегодня – это популярный медийный формат, представляющий собой определённого рода информацию (беседы или монологи), выложенные в аудио или видеоформате, появившемся в связи с доступностью технических видео средств. На подкасты также можно подписаться, так как они публикуются на сайте, а подписавшиеся могут получить новые выпуски автоматически по мере появления их в Интернете.

Отметим конституирующие особенности подкастов, которые позволяют говорить об их большом дидактическом потенциале по совершенствованию читательских компетенций в условиях информационной избыточности, отсутствии мотивации к восприятию первоисточников у подростков и эмоционального дефицита обучающихся.

Звуковая природа подкастов. Ввиду того что исконно они существуют в виде аудиофайлов, такие особенности живой устной речи, как: тембр голоса, интонация, громкость, скорость, фоносемантические особенности – способствуют интимизации, большей эмоциональной вовлеченности слушателя и воздействию на психику, что в эпоху небогатого интеллектуального и эмоционального репертуара слушателей повышает их учебно-образовательный потенциал. Подкастер в данном случае становится не безликим отправителем информации, а личностью, чьи чувства и система оценок становятся весьма важными для адресата. Создается эффект доверительного общения со слушателем. Кроме того, звуковой формат подкастов предоставляют доступ к информации учащимся с нарушениями зрения и дислексией.

Мобильность и доступность. Процесс создания/восприятия подкаста позволяет фиксировать аутентичную информацию, быстро доставлять/распространять ее, что позволяет учащимся быстро в удобное для них время усваивать, обобщать, оценивать и закреплять информацию. Т.е. в проектной и исследовательской деятельности учащихся им нет равных по мотивационному потенциалу. Подкастинг позволяет мобильно, в удобное для учащихся время и в удобном месте «погрузиться» в образовательный контент, прослушивать запись любое количество раз с любой скоростью, что создаёт не имеющее аналогов учебное пространство, способствует развитию личностно-ориентированного обучения, навыков самоорганизации и самоконтроля.

Интерактивность. Является одним из дидактических преимуществ подкаста, так как автор/авторы не только могут предоставить созданную информацию, а также получить комментарий, оценку слушателей, как учителя, так и одноклассников, а также случайных слушателей. Данный факт позволяет развить рефлексию по поводу представленной информации и произведенной деятельности. Кроме того, подростки учатся выступать перед широкой аудиторией, что мотивирует обучающихся к синтезированию знаний и обмену ими в отличие от традиционного дает возможность оценить достижения своих коллег, принять участие в обсуждении, причем у учащихся развивается эмпатия как умение понять выслушать и почувствовать другую точку зрения.

Мультимедийность подкаста способствует развитию креативных способностей учащихся, мотивирует их к обучению, самостоятельному поиску и творчеству. Для молодых людей процесс создания персонального медиа является эффективным способом саморазвития и самореализации. Работа с текстом, графикой, звуком и изображением в едином комплексе способствует более эффективному и эмоционально значимому варианту усвоения информации. Методическое значение данного интернет-жанра весьма велико, так как подкасты являются территорией, где учащийся может не только сообщать о том, что прочитал, не только излагать факты, но и говорить о том, о чем думает на самом деле, спорить, выражать свою собственную точку зрения. А это значит, что первоисточник уже вошел в интеллектуальный код сознания автора и подкаст является тем продуктом свободной творческой деятельности, где и происходит выражение собственной мировоззренческой позиции, точки зрения, отправной точкой для формулировки которого стал первоисточник, художественный или публицистический текст, итог его понимания и интерпретации.

В зависимости от цели, сформулированной в соответствии с идеей первоисточника (публицистического текста), учащиеся могут создавать следующие жанровые виды подкастов.

Разговорный подкаст – самый распространенный вид подкастов, неформальная беседа, обсуждение какой-либо актуальной проблемы злободневного характера. Формы разговорного подкастинга – это монолог, диалог, полилог, причем монолог опосредованно обращён к слушателю, подразумевает обратную связь, интерактив, проследить которые можно в комментариях.

Нарративный подкаст – самый популярный в современном мире жанр подкастов, который делают профессионалы, требующей серьезной предварительной подготовки, изучения и анализа исходного материала. Можно рекомендовать создание этого жанра в формате послетекстовый заданий по итогу изучения произ-

ведений литературы. Так, студентами факультета русской филологии и документоведения в рамках технологической практики по работе с текстом создан нарративный подкаст «Заслуживает ли филологического внимания трибьют-альбом «Сохрани мою речь навсегда» (2021), подготовленный к 130-летию со дня рождения Осипа Манделштама». В альбом вошли разноплановые музыкальные треки, созданные современными исполнителями, на стихи поэта. По мнению самих студентов, альбом заслуживает внимания, так как обогащает восприятие поэтического мира О. Манделштама, а учащиеся-подростков может мотивировать к восприятию данного феномена посредством современной музыки. Для создания подкастов студенты обратились не только к теории жанров медиа-коммуникации, но и к текстам О. Манделштама, провели их литературоведческий анализ, а также вследствие музыкального воплощения провели и интермедиаальный анализ композиций, представив итоги своих изысканий в 15-минутном видео с фрагментами песен.

Художественный подкаст – представление результатов собственного творчества в авторском исполнении. Это могут быть стихотворения, эссе, музыкальные композиции, аудиопьесы, рассказы о вымышленных мирах, героях и т.п., созданные учащимися под влиянием литературных первоисточников.

Образовательные подкасты – передача, созданная с установкой на развитие у слушателя познавательного интереса. Подобные подкасты создают учебное пространство. Например, в таком нетрадиционном формате в рамках предтекстовой работы может быть представлена информация о личностях писателей, лингвистический и исторический комментарий к оригинальному тексту для изучения классической публицистики и личностях ученых и характеристике их научного творчества для изучения публицистики естественно-научного содержания. Это может быть дайджест известных лекций, выдающихся ученых, фрагменты записей голосов писателей и поэтов, ученых, читающих свои произведения, лекции. Материал в подобном формате вызовет не только интеллектуальный, но и эмоциональный отклик, обогатит когнитивный репертуар личности подростка, в связи с чем необходимо еще раз подчеркнуть огромный методический потенциал по использованию подкастинга в текстовой деятельности.

Технический, или прикладной подкаст – обзоры новых приложений, нового программного обеспечения. Данный вид подкастов подойдет учащимся, интересующимся новинками художественной литературы, словарями и справочниками по языку. Также прикладной подкаст может представлять собой обзор новинок интернет-пространства (блогов, популярных каналов подкастов) по определенной тематике, в нашем случае литературоведческой и лингвистической.

Как уже отмечалось в отношении формата, изначально появились аудиоподкасты, чуть позже – видеоподкасты с производными форматами слайдкаста и скрин-каста.

Слайдкаст – это разновидность видеоподкаста, в котором фотографии или слайды синхронизируются с аудио.

Скринкаст – это запись видео на экране, сопровождаемая закадровыми комментариями автора. Данный формат носит обучающий характер, его часто используют при подготовке видеуроков и видеокурсов, пользуется большой популярностью в сети. Методическая ценность скринкаста заключается в демонстрации процесса в форме пошаговой видеоинструкции. Так, несомненна эффективность скринкаста при обучения навыкам написания сочинения, литературоведческого и лингвистического анализа, подготовки выступления.

В последнее время в культуре создания подкастов принято сочетать различные виды, например, обучающие лекции комбинируют со слайд-шоу, видеуроки представлены как скринкасты. Подкастинг необходимо рассматривать как инновационную технологию совершенствования читательских компетенций, на всех этапах работы с оригинальным текстом.

Таким образом, все описанные инновационные технологии представляют весьма востребованный сегодня событийный формат, являются методически эффективным инструментом в совершенствовании читательских компетенций на любом этапе работы с произведением литературы:

- на этапе предчтения, при знакомстве с биографией писателя, эпохой создания произведения и культурно исторического периода развития литературы;
- на этапе собственно чтения, являясь особым рода визуализированным или аудиализированным комментарием к тексту произведения, расширяя возможности проникновения в литературоведческие средства создания образа и художественную ткань произведения;
- на этапе послечтения (этапе интерпретации и рефлексии), создавая у подростков концепцию восприятия произведения, развивая литературно-творческие способности учащихся, углубляя мировоззрение учащихся.

Литература

1. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 101 – 109.
2. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/01/14/obrazovatelnoe-sobytie> (дата обращения: 27.07.2022).
3. Пронина Е.В. Технология формирования читательских компетенций с помощью дидактических материалов нового типа (на примере работы с публицистикой М.Е. Салтыкова-Щедрина) // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 33 – 38.
4. Кавендер Б. Изучение нетрадиционного образования в классе. URL: <https://theeducatorsroom.com/exploring-non-traditional-education-in-the-classroom/> (дата обращения: 25.07.2022)
5. Каххорова Ш.Ш. Нетрадиционный подход к образованию // Academy. 2018. № 5 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 27.07.2022)
6. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник ВУиТ. 2010. № 16. С. 77 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimedijnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 27.07.2022)
7. Чеботарева И.В. Нетрадиционные формы организации учебного процесса как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 2. С. 97 – 103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-organizatsii-uchebnogo-protsessa-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.07.2022)

References

1. Mirkes M.M., Muha N.V. Obrazovatel'noe sobytie kak t'yutorskaya praktika. Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoj deyatel'nosti. pod red. N.B. Krylovoj i M.YU. ZHilinoj. Novye cennosti obrazovaniy. 2010. № 1 (43). S. 101 – 109.
2. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/01/14/obrazovatelnoe-sobytie> (data obrashcheniya 27.07.2022).
3. Pronina E.V. Tekhnologiya formirovaniya chitel'skih kompetencij s pomoshch'yu didakticheskikh materialov novogo tipa (na primere raboty s publicistikoj M.E. Saltykova-SHCHeдрина). Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 7. S. 33 – 38.
4. Kavender B. Izuchenie netradicionnogo obrazovaniya v klasse. URL: <https://theeducatorsroom.com/exploring-non-traditional-education-in-the-classroom/> (data obrashcheniya: 25.07.2022)
5. Kahkhorova SH.SH. Netradicionnyj podhod k obrazovaniyu. Academy. 2018. № 5 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (data obrashcheniya: 27.07.2022)
6. Knyazeva G.V. Primenenie mul'timedijnyh tekhnologij v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. Vestnik VUiT. 2010. № 16. S. 77 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimedijnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (data obrashcheniya: 27.07.2022)
7. Shebotareva I.V. Netradicionnye formy organizatsii uchebnogo processa kak sredstvo povysheniya kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya. Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2018. № 2. S. 97 – 103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-organizatsii-uchebnogo-protsessa-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 27.07.2022)

*Pronina E.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Tula Leo Tolstoy State Pedagogical University*

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF PODCASTING TECHNOLOGY IN IMPROVING THE READING COMPETENCIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: the paper deals with topical issues of the use of innovative technologies to improve reading competencies in the literary education of high school students in accordance with the concept of text-oriented activity.

Effective techniques of working with the text of the original source (artistic and journalistic works), determined by the challenges of modernity, involve mastering new skills of working with information: optimal and fast search, analysis, interpretation and formatting. Mastering such skills is not possible without motivation and personal interest in the results of both the teacher and the student. The non-traditional methods of working with textual information in literature lessons proposed in the paper make it possible to achieve benefits, diversity, accessibility, support of interest, initiation of curiosity from all sides of the educational process.

The considered non-traditional forms of work relate to the event-based format of education, which is centered on the concept of an educational event acting as a unit of designing forms of activity. The paper discusses the educational and pedagogical features of podcasting, which is one of the event-based educational formats. Currently, podcasts are a popular media format that represents a certain kind of information (conversations or monologues), laid out in an audio or video format that appeared due to the availability of technical video tools. The paper examines the constitutive features of podcasts, which allow us to talk about their great didactic potential for improving reading competencies: sound nature, mobility, accessibility, interactivity and multimedia; as well as genre types of podcasts: conversational, narrative, educational, artistic and technical.

In conclusion, it is concluded that podcasting is an innovative methodically effective tool in improving readers' competencies at any stage of working with a work of literature.

Keywords: reader competencies, the concept of text-oriented activity, technology, podcasting, podcast genres

*Бачурина Е.П.,
Сычёва М.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет*

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО КРУЖКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ И СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема профессионального самоопределения и становления студентов. Определяются причины затруднений молодых людей в области профессионального выбора и дальнейшего их профессионального становления. Обретение профессиональной компетентности студентов рассматривается как процесс не столько усвоения знаний и умений по специальности, сколько развития навыков адекватного и быстрого реагирования на изменяющиеся тенденции в педагогической науке в частности и развитии общества в целом. Целью настоящей статьи является выявление педагогического потенциала студенческого научного кружка как инструмента углубления интеграции студента в избранную трудовую нишу в системе вузовской подготовки кадров. Развиваемые в ходе студенческой научной работы навыки способствуют дальнейшему профессиональному развитию и становлению высококвалифицированного специалиста, стремящегося улучшить свою компетентность. На примере студенческих научных кружков Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета показана важность организации подобной внеучебной активности в формировании профессиональной идентичности студента. Делается вывод, что научно-исследовательская деятельность может открыть студенту пути в смежные профессиональные отрасли, расширить горизонты выбора и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: профессиональное становление студентов, профессиональное самоопределение молодежи, студенческий научный кружок, научная работа

Перед высшими учебными учреждениями на современном этапе их функционирования ставится задача подготовки высококвалифицированных кадров, которые впоследствии должны стать опорой государства и основополагающим звеном в механизме развития наукоемких отраслей экономического хозяйства, сферы гуманитарной поддержки населения, воспитывающих и обучающих направлений общественной системы.

С целью реализации стратегии формирования прочного научного потенциала страны, воспитания нового поколения высококвалифицированных специалистов, власти предпринимают различные попытки привлечь молодых людей к обучению в вузах, формируются особые квоты для поступающих, появляется все большее количество бюджетных мест на самых разных направлениях.

По данным ВШЭ такие изменения приводят к позитивной динамике в области пополнения вузов новыми поколениями студентов.

Несмотря на прирост поступающих в вузы, который наблюдается уже не первый год, благодаря усилению лояльности условий поступления, проблема нежелания выпускников высших учебных учреждений реализовывать свой потенциал в области полученных ими специальностей остаётся актуальной.

По данным ВЦИОМ, почти каждый второй россиянин работает не по своей специальности [3].

На основании проведенных исследований, специалисты в качестве причин низкой заинтересованности молодых людей в карьерном развитии в области своей специализации называют возможность большего заработка за пределами трудовой ниши, определяемой полученным образованием, невозможность устроиться на работу по специальности, а также продолжающийся «поиск себя» через самореализацию в иных сферах занятости. Названные причины имеют двойственную природу происхождения.

С объективной точки зрения, действительно, существуют проблемы, препятствующие полноценной профессиональной самореализации выпускника вуза в рамках своей специальности. Экономические и социальные факторы могут являться ключевыми.

С другой стороны, на уровне личности студента существует не менее сложная проблема, которая заключается в низком уровне ответственности за собственный выбор, отсутствие четкой стратегии профессионального развития уже на момент поиска подходящего направления обучения заставляет молодого человека опираться при совершении выбора на ориентиры, далекие от осознанного представления о дальнейшей трудовой жизни.

В приоритет может ставиться мнение родителей, представление о престижности и доходности будущей профессии, кажущаяся легкость и простота образовательного процесса в рамках получения той или иной специальности, возможность поступить на бюджет и так далее.

Подобные установки серьёзно усложняют процесс профессионального становления студента. Его самоопределение в области будущей профессии начинается тогда, когда вопрос о выходе на рынок труда становится основным, в то время как актуализация поиска своего призвания должна начинаться ещё до поступления в вуз.

Научный поиск объяснения механизма профессионального самоопределения и последующего становления в выбранной области активно ведется исследователями в нашей стране и за рубежом.

Анализируя работы Е.А. Климова [4], Н.С. Пряжникова [5], можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение – не сиюминутный выбор, это поэтапный процесс, в котором студент занимает позицию активно действующего субъекта.

Зарубежные специалисты в области социальной психологии подчеркивают неразрывную связь между самоопределением личностным и профессиональным.

Рассматривая последнее через призму «Я-концепции» [1], можно убедиться, что на протяжении всей жизни человеку приходится делать выбор, в первую очередь, в ценностно-смысловом аспекте. Этот выбор определяет набор критериев, приоритетов, ценностей и ориентиров, которым следует личность, соответственно, выбор профессии, процесс ее освоения и самореализации внутри ее системы будет напрямую зависеть от избираемых человеком в качестве ключевых направлений развития, стратегий и моделей поведения, общих представлений о себе, смысле жизни и своем месте в обществе [2].

Таким образом, в грамотном решении проблемы профессионального самоопределения студентов заинтересован каждый субъект общественной системы. Государство нуждается в подготовленных кадрах, общество – в высоком качестве продукции и оказания услуг, личность – в максимально успешной и комфортной реализации в трудовой сфере.

Непосредственное решение этой задачи возложено на высшую школу. Именно вузы сейчас заняты подготовкой высококвалифицированных специалистов.

В арсенале педагогических приемов вузовской системы подготовки кадров существует немало тех, которые непосредственно направлены на формирование профессиональной идентичности студента, его закрепление в избранном направлении трудовой деятельности.

Привлечение молодых людей к различным видам студенческой внеучебной активности является одним из таких приемов, обеспечивающих формирование ряда универсальных компетенций будущего специалиста. Научно-исследовательская деятельность студентов, реализуемая в рамках студенческих научных кружков (СНК) и иных факультетских объединений, способствует закреплению у студентов навыков, отвечающих следующим категориям компетенций:

1. Системное и критическое мышление. Формируется благодаря аналитической работе, производимой преимущественно самостоятельно и требующей грамотного взаимодействия с информационным полем.

2. Разработка и реализация проектов. Соответствует одному из направлений деятельности СНК и позволяет студентам поверить в возможность внедрения в повседневную практику инновационных идей.

3. Коммуникативные навыки, навыки лидерства и командной работы формируются в процессе функционирования СНК, где каждый участник выполняет определенную роль, ведя, с одной стороны научную разработку интересующей темы, а с другой – являясь членом команды активных, заинтересованных людей с общими целями.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов вузов является опорной системой их профессионального становления с точки зрения компетентностного подхода.

Научная деятельность в рамках СНК как структурного формирования, содержащего в себе элементы направляющего влияния преподавателя, активного взаимодействия информацией между членами кружка посредством работы над общими проектами, проведения заседаний, круглых столов и т.д., имеет ряд преимуществ перед сугубо индивидуальной формой научной активности студента.

Во-первых, СНК формируются в области определенного направления обучения, наиболее активные студенты, попадая туда, работают над изучением тех проблем, которые заинтересовали их в рамках освоения учебных дисциплин. Соответственно, усиливается процесс интеграции с будущим направлением профессиональной деятельности через последовательное углубление знаний предметного поля своей специальности.

Во-вторых, грамотное наставничество помогает студенту поверить в свои силы и значимость своей работы. Переосмысление собственной роли в процессе получения образования от пассивно-слушающей позиции к восприятию себя как активного субъекта, творца, новатора способствует росту уверенности в себе и собственном выборе будущей трудовой ниши. При этом научный руководитель, занимающий роль не директивного партнера, помощника в общем деле является своего рода гарантом, неким эталоном, доказывающим студентам престиж и социальное достоинство, значимость выбранной специальности. На практике

преподаватель не редко обеспечивает студентам сохранность продуктов их интеллектуального творчества, продвижение публикационной активности благодаря соавторству, делегирует полномочия и обязанности между членами кружка, обучает навыкам самопрезентации и администрирования, что немаловажно, учитывая то, что выпускники вузов, как правило, привлекаются к нерядовым постам, а средним или управленческим.

В-третьих, СНК дает студенческим инициативам преимущества в виде уже готовой команды для реализации любого научно-исследовательского замысла. Именно поэтому научные проекты, составленные при поддержке научного руководителя с четко распределенными ролями в соотношении с поставленными задачами, могут получить необходимую поддержку через победу в конкурсных мероприятиях самого разного уровня. Проектная деятельность кружков становится для студентов гарантом возможности изменений, внедрения преобразований даже в отстающие, малопrestiжные отрасли, подтверждает важность личной заинтересованности в развитии своего трудового поприща.

Таким образом, формируется ценностный базис будущих профессионалов. Идеалы товарищества, взаимной поддержки, личной ответственности за развитие потенциала страны, в том числе, через личные усилия, вложенные в него через обогащение научно-теоретической базы своего профессионального поля, становятся для студента ключевыми.

В этой связи представляется успешным опыт функционирования СНК Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. Каждый кружок института имеет богатый и продуктивный опыт формирования профессиональной идентичности студента. С целью интеграции студентов в профессиональное поле будущей специальности руководители кружков периодически проводят встречи с успешными выпускниками кафедр, бывшими членами научных кружковых объединений. Личный пример служит наиболее правильным и эффективным способом убеждения. А на уровне практики не редко позволяет сориентировать студентов в области выбора будущего места работы.

Круглые столы с приглашенными выпускниками, открытые заседания, проводимые с приглашением действующих специалистов, повышают уровень заинтересованности студентов в освоении выбранной специальности, что отражается, в том числе, в численности пополнения кружков новыми членами из числа присутствующих на таких мероприятиях студентов.

Таким образом, функции СНК не сводятся к сугубо организационным. Студенческие научные формирования посредством различных педагогических приемов и общей специфической направленности своей деятельности позволяют студентам наиболее полно раскрыть свой интеллектуальный, творческий и научный потенциал, развить в себе качества, соответствующие профессиональным компетенциям будущей профессии, осознать социальную важность своей специальности и уже на этапе обучения ощутить свою принадлежность к ее специфической субкультуре.

При этом профессиональное самоопределение студентов из числа сомневающихся в правильности своего выбора направления обучения становится более эффективным благодаря возможности более глубокого анализа тех проблем, с которыми придется столкнуться в будущей трудовой жизни. В этом смысле научно-исследовательская деятельность может открыть студенту пути в смежные профессиональные отрасли, расширить горизонты выбора и профессиональной самореализации.

Литература

1. Бёрнс Р.Б. Я-концепция и воспитание. Москва: Прогресс, 1989. 169 с.
2. Бухарова И.С. «Выход за пределы» в личностном и профессиональном развитии педагога // Педагогическая перспектива. 2021. № 4. С. 28 – 36.
3. ВЦИОМ: почти каждый второй опрошенный россиянин работает не по своей специальности [Электронный ресурс] / ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6333815/amp> (дата обращения: 22.08.2022)
4. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). Москва: МПСИ, 2006. 448 с.
5. Пряхников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.

References

1. Byorns R.B. YA-koncepciya i vospitanie. Moskva: Progress, 1989. 169 s.
2. Buharova I.S. «Vyhod za predely» v lichnostnom i professional'nom razvitii pedagoga. Pedagogicheskaya perspektiva. 2021. № 4. S. 28 – 36.
3. VCIOM: pochti kazhduj vtoroj oproshennyj rossiyanin rabotaet ne po svoej special'nosti [Elektronnyj resurs]. TASS. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6333815/amp> (data obrashcheniya: 22.08.2022)

4. Klimov E.A. O stanovlenii professionala: priblizhenie k idealam kul'tury i sotvorenie ih (psihologicheskij vzglyad). Moskva: MPSI, 2006. 448 s.

5. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. 320 s.

*Bachurina E.P.,
Sycheva M.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Penza State University*

THE ROLE OF THE STUDENT SCIENTIFIC CIRCLE IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND FORMATION OF STUDENTS

Abstract: this paper discusses the currently relevant problem of professional self-determination and formation of students. The reasons for the difficulties of young people in the field of professional choice and their further professional development are determined. The acquisition of professional competence of students is considered as a process not so much the assimilation of knowledge and skills in the specialty, as the development of skills of adequate and rapid response to changing trends in pedagogical science in particular and the development of society as a whole. The purpose of this paper is to identify the pedagogical potential of the student scientific circle as a tool for deepening the integration of a student into a chosen labor niche in the system of university training. The skills developed in the course of student scientific work contribute to further professional development and the formation of a highly qualified specialist seeking to improve his competence. On the example of student scientific circles of the Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky of Penza State University shows the importance of organizing such extracurricular activity in the formation of a student's professional identity. It is concluded that research activities can open the way for a student to related professional fields, expand the horizons of choice and professional self-realization.

Keywords: professional formation of students, professional self-determination of youth, student scientific circle, scientific work

*Хайруллина М.В., преподаватель,
Южно-Уральский государственный университет*

ИЗУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВАЖНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОЦЕНКА ИМИ КУРСА ESP

Аннотация: в настоящем исследовании изучалось восприятие студентами естественно-технического факультета их потребностей в английском языке, а также изучалась их оценка действующего курса ESP. Исследование проводилось на втором курсе, и данные были собраны с помощью очного полуструктурированного собеседования, которое проводилось с 27 студентами. Собранные данные были проанализированы с использованием тематического анализа. Поэтому было использовано программное обеспечение для качественного анализа данных (Weft QDA). Анализ результатов показал, что студентам необходим английский язык для обучения при чтении научных текстов и поиске информации по их области исследования в Интернете. Студенты также продемонстрировали сильное предпочтение навыкам говорения и деятельности группы. Относительно их оценки действующего курса ESP, хотя они признали, что содержание не всегда связано именно с их областями обучения, они настаивали на том, что время для курса английского языка недостаточно и, следовательно, они не могут приобрести все необходимые навыки на английском языке.

Ключевые слова: курс ESP, обучение, английский язык, анализ потребностей

Введение

После окончания Второй мировой войны необходимость в международном языке стала как никогда важной. Это было связано с быстрыми изменениями в науке, технике и торговле, которые переживал мир [12, с. 98]. Как объясняют эти авторы, английский был принят как международный язык. Благодаря интернационализации английского языка многие люди сейчас учат этот язык не только ради обучения; они скорее изучают его, потому что чувствуют потребность в этом языке, будь то в ближайшее время или в будущем.

Как английский стал глобальным языком или глобальным lingua franca [5, с. 78; 7, с. 98], значительное внимание среди ученых EFL/ESL привлек вопрос об удовлетворении конкретных потребностей в английском языке конкретных групп учащихся (например, не английских студентов в области науки, инженерии, медицины, экономики и т.д.). Область, которая существенно затронула этот вопрос, вероятно, английский для конкретных целей (ESP), который возник в 1960-х годах и в настоящее время признается в качестве отдельной ветви ELT. Таким образом, основная цель ESP заключается в удовлетворении конкретных потребностей учащихся в рамках конкретной дисциплины. [3, с. 64; 12, с. 134].

Важность анализа потребностей в разработке курсов ESP в настоящее время широко признается сообществом ESP. Поэтому он считается краеугольным камнем или основой любой программы ESP [1, с. 45; 2; 6, с. 54]. Для Брауна (2016) Анализ потребности и ESP неразрывно переплетены. Отсюда следует, что Анализ потребности является первым этапом в разработке курса ESP. Следовательно, практически нет курсов ESP без предварительного анализа потребностей.

В контексте Российского высшего образования английский как предмет является обязательным на уровне бакалавриата и магистратуры на всех неязыковых факультетах. Цели и содержание курса английского языка определены в официальном документе. Однако эти цели/содержание формулируются без какого-либо официального всеобъемлющего анализа потребностей. Кроме того, в отличие от некоторых других стран, таких, как Бразилия, Объединенные Арабские Эмираты и т.д., где преподаватели ESP опираются на выпускаемые учебники, предоставляемые их учебными заведениями или рекомендованные (одобренные) Министерством высшего образования, преподаватели ESP в России работают самостоятельно с точки зрения используемых ими учебных материалов (учебников). Поэтому они основывают свой курс на интуиции и часто прибегают к готовым учебникам, которые в большинстве случаев превышают уровень учащихся.

Поскольку курсы ESP в России разрабатываются и преподаются учащимся без консультаций на любом этапе, актуальность этих курсов для удовлетворения конкретных потребностей учащихся вызывает сомнения. Действительно, как настаивали Хатчинсон и Уотерс [6, с. 55] "Если мы знаем, почему ученикам нужен английский, содержание языка может быть соответствующим образом скорректировано, и процесс обучения будет ориентирован на эти потребности".

Данная статья призвана восполнить этот разрыв, изучив представления студентов-естественников об их потребностях в английском языке. Она также изучает их оценку существующих курсов ESP.

Обзор литературы

Что такое анализ потребностей?

Термин «анализ потребностей» впервые появился в Индии в 1920-х годах и был придуман Майклом Уэстом для обозначения того, что учащиеся должны будут делать с иностранным языком в целевой ситуации, и как учащиеся могут лучше всего овладеть целевым языком в период обучения [10, с. 88].

Различные ученые определяют Анализ Потребности по-разному. Ричардс и Платт (1992) [8] определяют Анализ Потребностей как “процесс определения потребности, для которых ученик или группа учеников требуют языка и подготовки потребностей согласно приоритетам”.

Потребности изучения включают предпочтительные стратегии обучения учеников, их отношения, их мотивация или причины взять курс, стили обучения, ожидания учеников от курса и т.д. Если потребности изучения будут удовлетворены, то они сделают обучение более приятным и управляемым. Действительно, ESP учащийся, не должен быть рассмотрен как механический проект, наложенный механически на учеников для экзамена

Важность анализа потребностей в ESP

Важность проведения анализа потребностей в развитии курса ESP не имеет сомнений. Многие ученые ESP подчеркнули это в своих работах [1, с. 76; 2; 3; 12, с. 89; 11]. С помощью анализа потребностей преподаватель получают реальную информацию о своих студентах [13, с. 90] и поэтому будет знать, почему студенты должны учить английский язык [18]. Это поможет приспособить содержание и учебный курс согласно определенным потребностям студентов [6, с. 55; 9], поэтому преподаватели ESP должны принять во внимание, что анализ потребностей - первый шаг в дизайне курса.

Чтобы подчеркнуть важность анализа потребностей, Ричардс (2001) [8] перечислил много причина, по которым проводится анализ потребностей: (1), чтобы узнать, какие языковые навыки необходимы ученику, чтобы выступить хорошо в целевой ситуации, (2), чтобы помочь определить, относится ли существующий курс к потребностям студентов, (3), чтобы определить какой студенты из группы больше всего нуждаются в обучении в особенности языковые навыки, (4), чтобы определить промежуток между тем, что студенты в состоянии сделать и что они должны быть в состоянии сделать, (5), чтобы собрать информацию о конкретной проблеме, которую ученики испытывают. Поэтому курс может быть приспособлен согласно определенным потребностям учеников [6, с. 55; 9]. Действительно, как Френдо [11] спорит, “Когда мы получаем Анализ Потребностей, наше обучение, точно такое, в чем нуждаются наши студенты»

Вопросы об исследовании

Данная статья попыталась ответить на следующие вопросы исследования: 1. Каково восприятие студентов естествознания к их английскому языку в контексте России? 2. Какова их оценка текущих курсов ESP?

Методология

Данные были собраны посредством полуструктурированного интервью. Общее количество студентов для интервью – 27 человек. Участники этого исследования – студенты естествознания второго курса в Южно-Уральском Государственном Университете, учебный год 2020-2021. У этих студентов есть обязательный курс английского языка на первом и втором курсе. Они участвовали в этом исследовании после того, как они окончили курс английского языка на втором году.

Интервью проводились на родном языке студентов, чтобы позволить им выражаться свободно. С разрешения участников были зарегистрированы все интервью. Продолжительность интервью была между 15 и 27 минутами.

Данные об интервью были проанализированы средствами качественного программного обеспечения анализа данных (Weft QDA). Программное обеспечение было выбрано, потому что оно в свободном доступе и относительно просто в использовании по сравнению с другим программным обеспечением. Данные были закодированы на основе главных и появляющихся тем. Сообщая о результатах, прямые цитаты из интервью использовались, чтобы проиллюстрировать темы.

Результаты исследования

Восприятие студентами потребностей

Тема 1: Причины Изучения английского языка

Анализ интервью показал, что многие причины, названные студентами, связаны с исследованием. На самом деле большинство студентов сообщило, что они учат английский язык, потому что много книг по науке (тексты) найдены на этом язык. Это соответствует другим студентам, кто подчеркнули, что они находят большую часть информации на английском языке, ища их исследования в библиотеке или в Интернете.

Другие подтвердили, что знание английского языка поможет искать новые исследования в их области. Некоторые другие студенты упомянули возможность получить стипендию за границей и таким образом

продолжить их исследования в англоязычных странах. Ради иллюстрации, один студент сказал: Важность изучения английского языка огромна потому что, если Вы идете в различные библиотеки, Вы находите, что много книг по науке, таких как физика или математика находятся на английском языке. (студент Физики)

Другой студент добавил: В наше время за границей есть основная стипендия, но знание английского языка – основное требование. Это вызвано тем, что это – глобальный язык. (студент Химии)

Тема 2: целевые ситуации

В этом исследовании авторы также исследовали ситуации, в которых, студенты естествознания используют английский язык, который они учат в университете. Студенты сообщили, что в настоящее время используют Английский язык (1) читая для исследований, (2) ища их исследования в Интернете. Вот иллюстративная цитата:

Так, если у Вас есть тема, Вы проводите в Интернете и получаете книгу в версии PDF, и Вы находите понятия в Математике, физике, Технологии, на английском языке, и Вы можете понять самостоятельно.

С точки зрения (запланированных) ситуаций будущего студенты ожидают получать работу, которая требует их использование английского языка. Некоторые другие сообщили, что им будет нужен английский язык, чтобы продолжить их исследования.

Тема 3: Предпочтительные языковые навыки и аспекты

Это исследование также исследовало предпочтения студентов с точки зрения четырех главных языковых навыков (чтение, письмо, слушание и разговор) и языковые аспекты (грамматика, словарь и произношение). Данные об интервью показали, что несколько студентов хотели бы, чтобы преподаватель ESP сосредоточился максимально на разговоре (или устном выражении), чем на любом другом языковом умении или аспекте. Что касается языковых аспектов, многие интервьюируемые студенты хотели бы, чтобы преподаватель мог вернуться к грамматическим понятиям и словарю (научные / технические термины).

Тема 4: предпочтительные действия

Анализ данных об интервью показал, что есть решительное предпочтение практическим действиям. Когда спросили, хотели ли бы они действия человека или действия группы, многие студенты привели доводы в пользу действия группы. В их объяснениях некоторые утверждали, что в действиях группы, студенты могут помочь друг другу, то есть, сильные студенты могут помочь слабым. Однако некоторые другие студенты подчеркнули недостатки действий группы. Они объяснили это некоторые студенты (ленивые), действительно не работают, так как они полагаются на то, что сделают другие члены группы. По этой причине, они привели доводы в пользу комбинации действий и человека и действий группы

Тема 5: аудиовизуальные материалы

Многие интервьюируемые студенты выступают за использование аудиовизуальных материалов. Они объясняют, что при помощи этих материалов, преподаватели могут показать видео / документальные фильмы, связанные с областью исследования студентов.

Тема 6: предпочтительная методология

Студентов попросили высказать их мнения по соответствующей методологии, которую они хотели бы, чтобы их преподаватели ESP использовали. Многие студенты объяснили, что преподаватель не должен говорить один, он должен скорее дать им время говорить.

Некоторые другие студенты предположили что, так как преподаватель не может обучить всему, в чем они нуждаются, он должен преподавать им стратегии, чтобы помочь им продолжить изучение даже после курса.

Тема 7: Трудности, с которыми сталкиваются студенты

Анализ данных интервью показал, что большинство участников сталкиваются с трудностями в чтении и выступлении. Объяснение трудностей чтения состоит в том, что (1) английский язык уделяет меньше внимания в области науки; (2) в науке есть сложные термины тексты; (3) студенты имеют низкий уровень английского языка. Другие трудности, о которых сообщили, отражают отсутствие у студентов мотивации. Причины отсутствия мотивации – это, что (1) студенты концентрируются на научных курсах и (2) некоторые студенты полагают, что им не будет нужен английский язык в будущем.

Цитата ниже иллюстрирует отсутствие мотивации. Один студент сказал: В целом, поскольку мы находимся в естественных науках, есть много научных курсов, и мы обращаем много внимание на эти курсы. Мы больше интересуемся математикой, химией и физикой. (студенты математики)

Тема 8: уместность курса ESP к области исследования студентов

Относительно уместности курса к области исследования студентов, многим из участников сообщили, что содержание курса ESP релевантно. Однако так как ESP курс может иногда объединять студентов из различных отделов/разделов, некоторые студенты жаловались, что преподаватели склонны сосредотачиваться на одну область исследования. Ниже иллюстративная цитата:

Английский, который мы изучили на 1-м году, был очень богат и очень полезен. Но на втором году, мы получили проблему. Мы изучили английский язык для химии и биологии. Мы не изучили английский язык для физики, хотя это также необходимо. (студент физики)

Тема 9: время, ассигнованное курсу ESP в естественных науках

С точки зрения времени, ассигнованного курсу ESP, все участники высказали, что это время недостаточно.

Чтобы проиллюстрировать недостаточность времени, студенты, высказали несколько причин:

- Время для действий ограничено; преподаватель ESP не может дать столько же действий сколько необходимо.

- Преподаватель может закончить курс раньше, чем полагалось.

- Преподаватель ESP не уделяет время, возвращаясь к тому, что не поняли студенты.

- В случае объединенных групп преподаватель не уделяет время, чтобы охватить области исследования всех студентов.

Тема 10, предложения для улучшения английского языка

Студенты предоставили некоторые рекомендации для продвижения курса английского языка в их области. Три главные рекомендации (1) увеличение времени, ассигнованного курсу ESP, (2) ведение некоторых научных курсов на английском языке и (3) создание и поддержка английских клубов в области естествознания

Обсуждение

Анализ данных об интервью показал, что связанные с исследованием причины были обрисованы в общих чертах как основные причины изучения английского языка в научной области. Таким образом, студенты сообщили, что они в настоящее время используют английский язык с целью (1) чтение для исследований и (2) поиск их исследований в Интернете. Одним из основных результатов исследования состоит в том, что значительное большинство студентов (98%) должно использовать английский язык в их текущем исследовании.

С точки зрения предпочтительных языковых навыков и аспектов, анализ данных об интервью показал, что несколько студентов хотели бы, чтобы преподаватели ESP сосредоточились больше на разговоре (или устном выражении), чем на любом другом языковом умении. Студенты также подчеркнули необходимость для преподавателей ESP возвращаться к грамматическим понятиям и техническому словарю.

Их предпочтение умения говорения, вероятно, объясняет, почему они хотели бы, чтобы преподаватель ESP давал им время, чтобы говорить. Что касается трудностей, студенты подтвердили, что испытывают главные затруднения в разговоре.

Это открытие подтверждает Хэттэни [11] аналитическое исследование потребностей, которое проводилось на студентах инженерной специальности в марокканском Университете. Исследование показало, что большая часть респондентов столкнулась с серьезными трудностями с продуктивными навыками, такими как произносить речь перед аудиторией, говоря с носителями языка, с произношением и с написанием технических отчетов. Также стоит отметить, что данное исследование указало на отсутствие у студентов мотивации из-за их концентрации на научных курсах и вере, что английский язык не будет нужен в будущем.

Хотя многие студенты согласились, что содержание курса ESP имеет отношение к их области, все они настаивали, что время, отведенное на курс ESP в научной области было недостаточно. Поэтому в настоящем исследовании студенты рекомендовали увеличить время и использование английского языка в преподавании некоторых научных курсов.

Заключение

Результаты указали, что студентам нужен английский язык для их исследований, для чтения научных текстов и поиска в Интернете информации для их исследований. Студенты также показали решительное предпочтение умению говорения и действию группы. Относительно того, как они ценят текущий курс ESP, хотя они признали, что содержание связано со своей областью исследования, они подчеркнули что время для курса недостаточно. Поэтому они не могут приобрести все необходимые навыки и имеют необходимость, чтобы преподаватель помог бы им справиться с требованиями английского языка, который является теперь глобальным языком науки и исследования. Поэтому, рекомендуется, чтобы время было увеличено и то, что некоторые научные курсы преподавались на английском языке, чтобы помочь студентам на практике использовать этот язык.

Литература

1. Бастуркмены Х. Разработка курсов на английском языке для конкретных целей. Нью-Йорк: Палгрейв Макмиллан, 2010.
2. Браун Дж. Введение в анализ потребностей и английский язык для конкретных целей. Нью-Йорк: Рутледж, 2016.
3. Дадли-Эванс Т., Джон М.Дж. Изменения на английском языке для конкретных целей: междисциплинарный подход. Кембридж: Cambridge University Press, 1998.
4. Марлина Р, Ксу З. Английский как лингва франка. Энциклопедия английского языка TESOL, 2018. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0667>
5. Отилия С.М. Анализ потребностей на английском языке для конкретных целей // *Анналы Университета им. Константина Брнкуши в Тыргу*. Серия: Экономика. 2015. № 1 (2). С 54 – 55.
6. Рахман М. Английский язык для конкретных целей (ESP): целостный обзор // *Универсальный журнал образовательных исследований*. 2015. № 3 (1). С. 24 – 31. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104
7. Ричардс Дж. К., Плэтт Дж., Плэтт Х. Словарь преподавания языка и прикладной лингвистики. Лондон: Лонгман Ричардс, Дж. К. (2001 год) Разработка учебной программы по преподаванию языка. Кембридж: Cambridge University Press, 1992.
8. Скривенер Дж. *Learning Teaching: A Guide for English Language Teachers*: учебное пособие для преподавателей английского языка. 2-е изд. Оксфорд: Heinemann Publishers, 1994.
9. Уэст Р. Анализ потребностей в обучении языку // *Преподавание языка*. 1994. № 27/1. С. 1 – 19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
10. Френдо Э. О важности анализа потребностей. Пирсон, извлеченный 15 июня 2020 года из <https://cutt.ly/ysK2GTw2012>
11. Хатгани Х.А. Анализ потребностей ESP в Марокканском университете: Студенты по проектированию возобновляемых источников энергии в EST Fes в качестве тематического исследования. 2019.
12. Хатчинсон Т., Уотерс А. Английский язык для конкретных целей. Кембриджский университет, 1987.

References

1. Basturkmeny H. Razrabotka kursov na anglijskom yazyke dlya konkretnyh celej. N'yu-Jork: Palgrejv Makmillan, 2010.
2. Braun Dzh. Vvedenie v analiz potrebnostej i anglijskij yazyk dlya konkretnyh celej. N'yu-Jork: Routledzh, 2016.
3. Dadli-Evans T., Dzhon M.Dzh. Izmeneniya na anglijskom yazyke dlya konkretnyh celej: mezhdisciplinarnyj podhod. Kembridzh: Cambridge University Press, 1998.
4. Marlina R, Ksu Z. Anglijskij kak lingva franka. Enciklopediya anglijskogo yazyka TESOL, 2018. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0667>
5. Otiliya S.M. Analiz potrebnostej na anglijskom yazyke dlya konkretnyh celej. Annaly Universiteta im. Konstantina Brnkushi v Tyrgu. Seriya: Ekonomika. 2015. № 1 (2). S 54 – 55.
6. Rahman M. Anglijskij yazyk dlya konkretnyh celej (ESP): celostnyj obzor. Universal'nyj zhurnal obrazovatel'nyh issledovaniy. 2015. № 3 (1). S. 24 – 31. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104
7. Richards Dzh. K., Plett Dzh., Plett H. Slovar' prepodavaniya yazyka i prikladnoj lingvistiki. London: Longman Richards, Dzh. K. (2001 god) Razrabotka uchebnoj programmy po prepodavaniyu yazyka. Kembridzh: Cambridge University Press, 1992.
8. Skrivener Dzh. *Learning Teaching: A Guide for English Language Teachers*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej anglijskogo yazyka. 2-e izd. Oksford: Heinemann Publishers, 1994.
9. Uest R. Analiz potrebnostej v obuchenii yazyku. Prepodavanie yazyka. 1994. № 27/1. S. 1 – 19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
10. Frendo E. O vazhnosti analiza potrebnostej. Pirson, izvlechenyj 15 iyunya 2020 goda iz <https://cutt.ly/ysK2GTw2012>
11. Hattani H.A. Analiz potrebnostej ESP v Marokkanskom universitete: Studenty po proektirovaniyu vozobnovlyaemyh istochnikov energii v EST Fes v kachestve tematicheskogo issledovaniya. 2019.
12. Hatchinson T., Uoters A. Anglijskij yazyk dlya konkretnyh celej. Kembridzhskij universitet, 1987.

*Khairullina M.V., Teacher,
South Ural State University*

EXPLORING NATURAL SCIENCE STUDENTS' PERCEPTION OF ENGLISH LANGUAGE IMPORTANCE AND THEIR APPRAISAL OF THE ESP COURSE

Abstract: the present study examined students' perception of their English language needs in the Faculty of Natural Science and also examined their appraisal of the ESP course. The study was conducted in its second year, and the data was collected through a face-to-face semi-structured interview conducted with 27 students. The data collected were analyzed using thematic analysis. Therefore, qualitative data analysis (Weft QDA) software was used. Analysis of the results showed that students need English to learn when reading scientific texts and searching the Internet. Students also showed a strong preference for the group's speaking skills and activities. Regarding their assessment of the ESP course, although they acknowledged that the content was not always related to their areas of study, they insisted that the time for the English course was not enough and, therefore, they could not acquire all the necessary skills in English.

Keywords: ESP course, learning, the English Language, need analysis

*Евтушенко С.Я., старший преподаватель,
Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет*

ВИДЕОЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются практические вопросы преподавания иностранного языка, на примере русского языка как иностранного (далее – РКИ). Автор отмечает, что в настоящее время обучение РКИ должно осуществляться с учетом новейших технологий, как в области образования, так и в сфере коммуникаций. В последние годы в методике РКИ стал популярным интерактивный или, как говорят иначе, коммуникативно-деятельностный подход, в рамках которого студенты в полной мере овладевают русским языком и могут осуществлять свою деятельность на русском языке. На этом фоне в качестве ключевой задачи педагога РКИ будет выступать формирование ряда воображаемых, а также реальных приемов работы, к которым вполне можно отнести такой прием, как просмотр аутентичных видеофильмов. В настоящей статье автор формулирует вывод о том, что овладение русским языком, который выступает в качестве средства для межкультурного общения, может происходить в рамках обучения в техническом вузе, в том числе, с применением аутентичных фильмов, что активно способствует формированию социолингвистической компетенции. Также автор приходит к выводу о том, что использование данных фильмов целесообразно с методической точки зрения, так как в учебных целях они позволяют иллюстрировать вариативные коммуникативные ситуации. Представлен аналитический опыт по применению видеофильмов на уроках РКИ.

Ключевые слова: видеоматериалы, коммуникативная компетенция, аутентичные видеофильмы, социолингвистическая компетенция, межкультурное общение, эффективные средства обучения, иностранные студенты, современная методика обучения

Современная методика обучения РКИ на современном этапе развития уже давно была пополнена использованием различных видео и аудио средств для проведения ряда учебных занятий. Этому есть объяснение в ряде исследований российских и иностранных лингвистов и психологов, которые смогли доказать тот факт, что информационные данные, передаваемые в качестве образов, усваиваются с наибольшей эффективностью [2]. Особенно стоит отметить работы таких экспертов в данной области, как: А.А. Брагина, О.П. Быкова, В.И. Иванова-Цыганова, А.Н. Щукина и др. Все специалисты имеют одно общее мнение о том, что обучение студентов посредством образного представления конкретно различно от учебы на текстовой основе, так как все внимание учащихся уделено предмету исследования. Помимо этого, образы воздействуют на человека гораздо больше, чем текстовый материал, так как образное представление намного легче определить, и для них не нужно определенной расшифровки [2]. С этой стороны такие учебные элементы как видеофильмы возможно идентифицировать в качестве трансляторов образов современного культурного развития, тем не менее, стоит иметь в виду, что данная процедура будет представляться совокупностью приобретенных и в дальнейшем показываемых элементов, ценностных ориентиров, традиций, либо идейных решений, которые заложены в основании работы и деятельности людей [5]. В данном аспекте стоит согласиться с А.Н. Щукиным, который утверждал, что «аудиовидеосредства можно разделить на учебные – специально разработанные в учебных целях, и аутентичные – документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач» [6, 7, 10].

Представляется вполне естественным, что на этом фоне коммуникативная ориентированность учебного процесса предопределяет действия педагога в сфере формирования на учебных занятиях воображаемых и реальных ситуаций общения, для чего им используются различные методы и приемы, например, ролевые игры или предметные задания. Однако одним из наиболее подходящих и эффективных средств в указанном аспекте стоит признать видеоматериалы, так как в рамках просмотра того или иного ролика, ученики могут слышать речь непосредственных носителей языка, а также наблюдать за их поведением в определенных ситуациях.

В практической деятельности педагоги РКИ дифференцируют работу над видеоматериалами на определенные структурные элементы (этапы), которые применяются в зависимости от того, какова степень сформированности у лица социолингвистическая компетенция, а также какова степень участия студента в учебно-познавательной, а также коммуникативной деятельности. Эти этапы имеют следующий вид:

1. Этап анализа того, каков фактический уровень подготовки студентов;
2. Этап условно-речевой деятельности.
3. Этап управляемого общения.
4. Этап общения в свободном формате.

Отметим, что задачи каждого этапа, а также их характер и периодичность выполнения каждого этапа находится в прямой зависимости от таких факторов, как уровень сформированности коммуникативной компетенции, содержание того или иного эпизода, а также продолжительность фактического учебного времени. Отсюда следует, что выделение этапов работы над видеоматериалом достаточно активно способствует тому, что иностранные ученики овладевают алгоритмами коммуникативной и учебно-познавательной деятельности. Стоит отметить, что на практике данные алгоритмы отражают как технологию работы в целом, так и общую технологию развития социолингвистических умений в области устного общения, которые были заложены в основу формирования социолингвистической компетенции в целом. Также это позволяет сделать вывод о том, что работа с видеоматериалами в целом должна быть во многом предопределена той методической задачей, которая априори ставится перед материалами подобного рода, в частности, они должны выступать в качестве развития навыков по аудированию. Как справедливо отмечает Т.М. Балыхина, «виды занятий по таким аспектам, как «Аудирование», «Чтение», «Говорение» и «Письмо» вполне можно применять в рамках комплексного тестирования студентов» [1]. Одновременно с этим, для организации такой деятельности объективной необходимостью является проведение подготовительной работы:

1. Перевод новой лексики и проведение работы с новыми словами;
2. Вступительная беседа педагога;
3. Просмотр одного из фрагментов;
4. Тест на понимание, который проводится путем проверки понимания.

Представляется вполне естественным, что отбор видеоматериала в целях проведения учебных занятий во многом должен быть предопределен задачами и целями, стоящими перед педагогом РКИ. Кроме того, стоит учитывать такие факторы, как уровень знаний или, например, этап обучения студентов [5].

По этой причине на сегодняшний день главная задача заключается в правильном отборе подаваемой информации и материала, применяемых во время учебы для совершенствования навыков учащихся и наиболее легкой адаптации в более новом современном обществе. Причем, информация и материал в общем должны стать мотивом для освоения новейших языковых структур, в том числе стимулом для учащихся, подталкивающим к активному участию в учебной деятельности по изучению речи.

Главная задача проводимого в данной статье исследования заключается в том, чтобы изучить рекомендации в практической деятельности по применению видеоматериалов на занятиях по иностранному языку, а также понять, по какой причине данного рода материалы могут быть как мотивом, так и стимулом для перехода в речевое общение. При изучении русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения нами используются следующие рекомендации до просмотра фильма и после.

А. В процессе подготовки монологической речи стоит уделить особое внимание композиции и структурному содержанию. Это должно быть хорошо запланированное, заблаговременно приготовленное, взаимосвязанное сочетание слов с обязательным применением определенного порядка – введение, кульминация в виде донесения информации до публики, заключение.

Б. Выполняя задание по созданию Монолог после просмотра фрагмента видеоматериала, обратите внимание на средства логической связи, синонимы, антонимы, омонимы. Советуем Вам написать о том, что происходит в фильме, на родном языке.

В. Используйте план работы.

План монолога после просмотра фильма.

План монолога заключается в том, чтобы провести описание и повествование посредством рассуждения, исполняемые непосредственно после ознакомления с видеоматериалом. Необходимо детально описать происходящую ситуацию, главных героев и дать собственное мнение о причине возникновения данной ситуации в сюжете.

1. У вас будет время на подготовку (10 минут). Во время просмотра фрагмента фильма записывайте все знакомые русские слова на родном языке.

2. Во время видеофрагмента не старайтесь понимать абсолютно всё, о чём говорят люди в данном сюжете.

3. Отмечайте на бумаге необходимую информацию.

4. Составьте план ответа.

5. При подготовке обратите внимание на структуру и форму монолога:

а. Вступление (рассказ друзьям) – 2-3 предложения.

б. Подробное представление информации – 17-19 предложений.

в. Заключение – 2-3 предложения.

Все задания (до просмотра и после) позволяют отработать навыки монологической речи. Так совершенствуется восприятие устной речи носителей языка. Работая над заданиями от урока к уроку, формируем способность понимать на слух содержание выпуска фильма и создавать текст собственного суждения в устной форме. (монолог).

Например, после просмотра видео «Сказка о двуглавом орле», предлагается: *Ответьте на вопросы.*

Какая птица есть на гербе России?

Когда впервые на Руси появился герб?

У кого двуглавый орёл был родовым гербом?

Кто решил сделать двуглавого орла гербом Руси?

Почему у орла две головы?

Когда произошли изменения в гербе и почему?

При каком царе Россия стала самой большой страной?

Когда на гербе появилась одна большая корона и герой, побеждающий дракона?

Что означают расправленные крылья орла?

Следующим заданием будет: посмотрите ещё раз сказку и

Составьте хронологическую таблицу правителей и изменений герба России.

На уроке, посвященном государственному флагу России, иностранные студенты знакомятся с историей российского флага (по материалам фильма) и выполняют тест.

Таблица 1

Посмотрите видео и выполните тест

| | | |
|----|-----------------------------------|--|
| 1. | Государственный флаг РФ – это ... | А. триколор: белый, голубой, красный Б. триколор: белый, синий, красный В. триколор: красный, белый, синий |
| 2. | Версии толкования цветов... | А. не существует Б. самые разные В. всего две |
| 3. | Белый цвет – | А. мир земной Б. мир небесный В. мир божественный |
| 4. | Синий цвет – | |
| 5. | Красный цвет – | |

Составьте монологическое высказывание о том, что вы увидели в фильме. (см. «Монолог после фильма»)

А домашним заданием может быть: *Расскажите историю происхождения флага Вашей страны*

Следовательно, преподаватель сам может подготовить систему этапов работы над фильмом, а также задания и упражнения. По итогу получается, любой из преподавателей лично имеет право и может ввести определенные изменения и коррективы, руководствуясь собственными наблюдениями за группой, способностью студентов и уделяя большее внимание именно слабым сторонам учащихся с целью их непосредственного улучшения и совершенствования [8]. Можно сделать следующее утверждение о том, что в процессе обучения русскому языку как иностранному просмотр видеофильма представляется одним из главных мотивов, который подталкивает к познанию языка, развитию речевого запаса и является толчком для формирования речи, иными словами способствует расширению разговорного запаса учеников из иностранных государств, правильному формированию фонетики, грамматики и синтаксиса, улучшению разговорной речи в процессе монолога и диалога [9].

Литература

1. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практики тестирования (в аспектах русского языка как иностранного): учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2009. С. 61 – 62.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Просвещение, 1989. С. 21.
3. Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранным языкам как источников информации и их использование для обучения устной речи в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. педаг. наук. М., 1971. С. 176.
4. Кашпирева Т.Б. Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории // Молодой ученый. 2016. № 13.2 (117.2). С. 43 – 45.
5. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пос. / Под ред. И.П. Лысковой. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 237 – 241.

6. Голубева С.С. Видеоконференция как элемент системы дистанционного обучения иностранному языку в вузе // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 1. С. 76 – 81.
7. Осипенко Е.А., Назимова Н.С. Вариатив современных информационно-коммуникативных технологий как средств реализации дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку (на примере неязыковых вузов) // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 2. С. 61 – 67.
8. Матвеев В.Э. И видеоматериалов на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории // РУДН, Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 2 С. 72 – 73.
9. Можеевская А.Е. Работа с видеоматериалами в иностранной аудитории // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: материалы 66-й науч. конф. / отв. за вып. С.Д. Ваулин; Юж.-Урал. гос. ун-т. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. С. 553 – 558.
10. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Высшая школа, 1981. С. 113 – 122.

References

1. Balyhina T.M. Osnovy teorii testov i praktiki testirovaniya (v aspektah russkogo yazyka kak inostrannogo): uchebnoe posobie. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2009. S. 61 – 62.
2. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo). M.: Prosveshchenie, 1989. S. 21.
3. Ivanova-Cyganova V.I. Osobennosti uchebnyh kinofil'mov po inostrannym yazykam kak istochnikov informacii i ih ispol'zovanie dlya obucheniya ustnoj rechi v yazykovom vuze: avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk. M., 1971. S. 176.
4. Kashpireva T.B. Videomaterialy na zanyatiyah po RKI: razvitie kommunikativnoj kompetencii v inostrannoj auditorii. Molodoj uchenyj. 2016. № 13.2 (117.2). S. 43 – 45.
5. Russkij yazyk kak inostrannyj. Metodika obucheniya russkomu yazyku: ucheb. pos. Pod red. I.P. Lysakovoj. M.: VLADOS, 2004. S. 237 – 241.
6. Golubeva S.S. Videokonferenciya kak element sistemy distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2021. Т. 3. № 1. С. 76 – 81.
7. Osipenko E.A., Nazimova N.S. Variativ sovremennyh informacionno-kommunikativnyh tekhnologij kak sredstv realizacii distancionnogo obucheniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku (na primere neyazykovykh vuzov). Obzor pedagogicheskikh issledovanij. 2021. Т. 3. № 2. С. 61 – 67.
8. Matveenko V.E. I videomaterialov na prakticheskikh zanyatiyah po russkomu yazyku v inostrannoj auditorii. RUDN, Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2010. № 2 С. 72 – 73.
9. Mozheevskaya A.E. Rabota s videomaterialami v inostrannoj auditorii. Nauka YUUrGU. Sekcii social'no-gumanitarnykh nauk: materialy 66-j nauch. konf. otv. za vyp. S.D. Vaulin; YUzh.-Ural. gos. un-t. CHelyabinsk: Izdatel'skij centr YUUrGU, 2014. S. 553 – 558.
10. SHCHukin A.N. Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nyh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze). M.: Vysshaya shkola, 1981. S. 113 – 122.

*Yevtushenko S.Ya., Senior Lecturer,
Far Eastern State Technical Fisheries University*

VIDEO LESSONS IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: the article discusses practical issues of teaching a foreign language, using the example of Russian as a foreign language (hereinafter – RFL). The author notes that currently RFL training should be carried out taking into account the latest technologies, both in the field of education and in the field of communications. Russian has become popular in recent years in the RFL methodology, an interactive or, as they say otherwise, a communicative-activity approach, in which students fully master the Russian language and can carry out their activities in Russian. Against this background, the key task of the RFL teacher will be the formation of a number of imaginary, as well as real methods of work, which may well include such a technique as watching authentic videos. In this article, the author formulates the conclusion that mastering the Russian language, which acts as a means for intercultural communication, can occur within the framework of studying at a technical university, including using authentic films, which actively contributes to the formation of sociolinguistic competence. The author also comes to the conclusion that the use of these films is advisable from a methodological point of view, since for educational purposes they allow illustrating variable communicative situations. The analytical experience on the use of videos in the lessons of RFL is presented.

Keywords: video materials, communicative competence, authentic videos, sociolinguistic competence, intercultural communication, effective learning tools, foreign students, modern teaching methods

*Ежова Т.В., доктор педагогических наук, доцент,
Стуколова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Оренбургский государственный педагогический университет*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье дан анализ проблемы внедрения интерактивных технологий обучения в образовательную практику российской системы образования. Актуальность названной проблемы обусловлена необходимостью решения задачи поиска наиболее эффективных путей достижения целей образования, закрепленных в ФГОС ООО в виде планируемых результатов освоения школьниками основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных). В статье дан анализ понятий «интерактивное обучение», «интерактивные технологии», названы цели и принципы, формы и методы интерактивного обучения. Особый акцент сделан на анализе наиболее известных и широко используемых интерактивных технологий обучения иностранному языку в школе (игровых, цифровых, информационно-коммуникационных, дистанционных). Представлены конкретные примеры использования интерактивных технологий в полиязычном образовании школьников. Автор акцентирует внимание на том, что игровые, цифровые, информационно-коммуникационные, дистанционные технологии востребованы и актуальны, они будут стремительно развиваться и совершенствоваться, но следует минимизировать риски, обусловленные целым рядом факторов технического, организационного, методического, личностного характера. Внедрение интерактивных технологий обучения в образовательную практику требует тщательного изучения и диссеминации передового педагогического опыта, накопленного в отечественной и зарубежной дидактике.

Ключевые слова: интерактивное обучение, обучение иностранному языку, интерактивные технологии, игровые технологии, цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, дистанционные технологии

Обсуждение различных аспектов проблемы поиска оптимальных путей достижения целей образования, закрепленных в ФГОС основного общего образования (Пр. № 287 Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г.) в виде планируемых результатов освоения школьниками основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных) требует, прежде всего, выявления наиболее эффективных методик и технологий интерактивного обучения школьников иностранному языку, которые и определяют векторы и результаты изучаемого процесса [5]. Акцентирование внимания на современных образовательных технологиях актуализирует названную проблему, поскольку грамотное внедрение интерактивных технологий в образовательную практику российской школы может послужить праксеологической основой для оптимизации полиязычного образования школьников.

Обращение к современным образовательным технологиям продиктовано, с одной стороны, необходимостью диссеминации передового педагогического опыта, с другой стороны, фокусировкой целей и задач на усвоении научно-предметного компонента иноязычной подготовки школьников. Образовательная практика показывает, что грамотное внедрение интерактивных технологий в учебный процесс в значительной степени способствует достижению предметного результата изучения учебной дисциплины «Иностранный язык», в качестве которого заявлена сформированность иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [5].

Изучению названной проблемы посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых (Е.С. Алексеевой, Е.Ю. Антощенко, И.И. Бурлаковой, В.В. Гузеева, П.П. Ефимова, Л.Н. Зиневской, М.К. Ивановой, Н.М. Королёвой, К.Ю. Ларичевой, С.В. Малявиной, Т.С. Паниной, Н.Л. Рябенко, Л.Ю. Сафоновой, Г.К. Селевко и др.).

Большинство ученых, занимающихся данной научной проблемой (Е.С. Алексеева, И.И. Бурлакова, Т.В. Ежова, Т.С. Панина, Л.Ю. Сафонова и др.), рассматривают интерактивное обучение как особый способ организации образовательного процесса, который, базируясь на субъект-субъектном диалогическом взаимодействии всех участников как парадигмально детерминированном типе образовательных отношений, обеспечивает достижение целей совместной учебной деятельности [2, 3, 6].

Ключевым моментом при планировании учебного процесса является постановка дидактических целей и задач. Согласно концепции Х.М. Бободжонова, целями интерактивного обучения являются: повышение интереса учащихся; эффективное усвоение учебного материала; обучение учащихся самостоятельному поиску путей решения различного рода коммуникативных задач. Кроме того, отмечает автор, интерактивное обучение иностранным языкам ставит перед собой ряд не менее важных задач, как, например: научить

учащихся работе в команде, взаимодействию и коммуникации; развить терпимость и толерантность; сформировать жизненные и профессиональные навыки; помочь учащемуся достичь уровня осознанной компетентности [1].

Новые федеральные государственные образовательные стандарты ставят целью образования не только передачу знаний, но и развитие личности, стимулирование её познавательного интереса, деятельности, а также формирование компетенций и личностных качеств, необходимых в жизнедеятельности человека, таких как: умение вести диалог, работать в сотрудничестве; способность действовать согласно поставленным целям и задачам; способность и готовность к кооперации; мобильность и гибкость и др. [5].

Для достижения целей образования, которых можно достичь при грамотном использовании технологий интерактивного обучения, необходимо выполнение некоторых условий, среди которых особо выделим следующие: 1) применение методов интерактивного обучения в системе; 2) поэтапное внедрение методов интерактивного обучения; 3) использование технологий интерактивного обучения совместно с традиционными; 4) использование интерактивных технологий как на аудиторных занятиях, так и в самостоятельной работе.

Достижение поставленных дидактических целей и задач во многом зависит от принципов интерактивного обучения. В нашем исследовании принципы рассматриваются как фундаментальные требования, задающие вектор научного поиска, который позволит исследователю получить целостное представление об изучаемом процессе или явлении. В соответствии с нашей авторской дефиницией понятия «интерактивное обучение», представленной выше, в качестве принципов данного вида обучения назовем следующие: принцип диалогического взаимодействия; принцип работы в малых группах на основе кооперации и сотрудничества; принцип проблемности, принцип дифференцированного подхода; принцип рефлексивности; принцип обратной связи.

В контексте данного исследования понятие «интерактивные технологии» трактуется нами как система условий, форм и методов субъект-субъектного диалогического взаимодействия всех участников образовательных отношений в целях информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой и достижения целей совместной учебной деятельности.

Существует целая палитра форм и методов интерактивного обучения, которые можно разделить на дискуссионные (например, диалог, дебаты, метод «круглого стола», групповая дискуссия, мозговой штурм и др.); игровые (ролевые, деловые, имитационные, коммуникативные игры, театрализация); тренинги (общие, групповые, командные, индивидуальные и др.). Для реализации эффективного межличностного взаимодействия на уроке иностранного языка используется широкий спектр интерактивных форм и методов обучения, которые следует применять комплексно, в зависимости от поставленных дидактических целей и задач.

Рассмотрим интерактивные технологии, наиболее часто используемые на уроках иностранного языка, к которым чаще всего относят игровые, цифровые, информационно-коммуникационные, дистанционные технологии. *Игровые* технологии являются одним из наиболее эффективных средств обучения, т.к. при организации игры учащиеся оказываются в ситуациях, где они должны имитировать реальную коммуникативную ситуацию и практически применить свои знания, умения и навыки. Общеизвестно, что игровая деятельность является ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста, однако это совершенно не ограничивает применение игровых технологий на различных ступенях общего образования. На начальной ступени игры отличаются простотой, часто носят репродуктивный характер. На средней и старшей ступенях игры усложняются, а перед учащимися ставятся более серьёзные проблемные коммуникативно-ориентированные ситуации.

Приведем примеры использования на уроках иностранного языка ролевой игры, игры по станциям, коммуникативной игры и театрализации. Например, в ролевой игре «Ток-шоу» традиционные методы можно объединить с дискуссионными методами. Перед учащимися должен ставиться вопрос, требующий дискуссии, чтобы учащимся пришлось вступать в дискуссию и отстаивать свою точку зрения, отталкиваясь от роли, которую они получили. По такому же принципу можно организовать дебаты или референдум, заседание «круглого стола» и т.д.

В качестве примера коммуникативной игры можно привести следующие игры: «Газетная статья» - несколько статей разрезаются на части, каждый учащийся получает свою часть, он читает, переводит её, затем ищет владельца другой части, после чего они обмениваются информацией, которая касается их отрывка, таким образом, у них должно сложиться представление о статье в целом.

«Игра по станциям» предполагает различные способы и формы отработки учебного материала на отдельных «станциях», в зависимости от сложности предлагаемого материала и его объема. Станция представляет собой чётко обозначенное место, где учащиеся должны выполнить определенное задание. Каждая

станция предполагает наличие определенного, уникального задания. Станции можно проходить в строгом (порядок прохождения уже заранее подготовлен), свободном (любой порядок), двойном (прохождение обязательных и дополнительных подстанций) или вариативном (существует выбор формы работы и уровня сложности) виде. Форму прохождения заранее определяет учитель. Он также должен заранее разместить станции таким образом, чтобы у учащихся не возникло проблем со свободным перемещением и чтобы на одной станции была только одна команда. Учитель может ограничить время на выполнение задания или дать столько, сколько понадобится команде.

На станциях выдаются задания, делаются отметки в маршрутных листах, выставляются баллы. Например, при проведении игры по станциям «Путешествие по Рейну» задания на станциях могут быть следующими:

- соотнести текст и картинку-иллюстрацию;
- найти смысловую ошибку;
- выстроить информацию в хронологическом порядке;
- решить кроссворд или ребус;
- соотнести достопримечательности и название города;
- подписать достопримечательности на карте;
- соединить предложения, не нарушив логические связи текста (текст заранее разрезан на более мелкие части) и т.д.

Одной из любимых форм реализации интерактивных технологий на уроках иностранного языка является театрализация. Примером театрализации может служить инсценировка сказок, создание спектаклей на изучаемом иностранном языке (драматизация), театрализованный рассказ о персонаже или исторической личности, инсценирование эпизода из его жизни; игровые театральные упражнения – этюды, пантомима, игры, сценки.

Особо отметим, что игровые технологии носят творческий характер и способствуют созданию комфортной атмосферы, когда учащиеся не ощущают страха говорить на иностранном языке или допустить языковую ошибку. Игровые технологии мотивируют школьников к развитию умений командного взаимодействия, направлены на тренировку памяти и отработку лексического, грамматического и фонетического материала, на повышение мотивации к изучению иностранного языка, а также развитию воображения. Кроме того, они помогают познакомиться с культурой и традициями страны изучаемого языка.

В интерактивном обучении используются *цифровые* и *дистанционные* образовательные технологии с применением учебных Интернет-ресурсов, средств мультимедиа, компьютерных, информационно-коммуникационных и телекоммуникационных технологий, обучающих приложений. В настоящее время особо актуальной является форма дистанционного обучения, которая также строится на принципах активного и интерактивного обучения. Кроме того, в педагогическом сообществе активно обсуждается тема перехода на новый вид обучения – смешанное обучение, подразумевающее сочетание офлайн- и онлайн-форматов обучения. В дистанционном и смешанном обучении также могут реализовываться и применяться игровые, групповые, творческие, проектировочные информационно-компьютерные методы и формы работы.

Внедрение цифровых технологий в образовательную практику позволяет эффективно организовать и разнообразить учебный процесс, расширить круг возможных видов деятельности, проконтролировать работу каждого обучающегося (сюда же относится и самоконтроль) и, конечно же, открывает новые возможности для творчества и проявления креативности обучающихся. Однако этот процесс требует цифровой грамотности всех участников образовательных отношений, поскольку они должны уметь работать с различными информационными инструментами: редакторами, приложениями, инструментами поиска и хранения информации, обладать навыками работы на новых цифровых платформах и сервисах.

К несомненным преимуществам использования цифровых технологий на уроках иностранного языка относятся их наглядность, индивидуальный подход к обучающимся, мобильность при изучении нового материала и в выполнении различных заданий, доступ к большому количеству новой актуальной информации. Для изучения иностранного языка этот пункт очень важен, т.к. язык – явление динамично развивающееся, в нем постоянно что-то меняется, одни грамматические формы или лексические единицы устаревают и уже не используются носителями языка, другие, наоборот, входят в употребление и заменяют устаревшие пласты лексики.

В качестве примера использования цифровых технологий на уроках иностранного языка можно привести игровую электронную площадку «Classcraft», развивающую навыки «4К» (креативности, критического мышления, кооперации, коммуникации). Ролевая онлайн-игра проводится в виде квеста, ученики зарабатывают очки, выполняя задания и отвечая на вопросы через призму изучаемого предмета.

Игра очень хорошо подойдет для групповых занятий, так как в ней необходимо создавать команды по 5-6 человек. Учащийся создает свой персонаж, выбирает его внешний вид, род деятельности, наделяет его какими-либо качествами и способностями. Учитель же выбирает место на карте, где будет размещаться квест, определяет маршрут, составляет задания для участников, начисляет очки за выполнение заданий, оценивает опыт их деятельности. Очки могут обмениваться на подсказку или приобретение дополнительного времени, «здоровье» уменьшается за какие-либо проступки. Таким образом, если показатель здоровья достигает нуля, ученик должен покинуть игру. На данной игровой электронной площадке представлен небольшой каталог уже готовых квестов и заданий, среди которых преподаватель может как выбрать наиболее подходящие, так и загрузить свой квест в общий каталог. Использование технологий геймификации в учебном процессе позволяет детям проводить время в онлайн-формате продуктивно и с пользой, развивая не только свою компьютерную грамотность, но и пополняя копилку языковых знаний.

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ), к которым можно отнести мультимедиа-технологии, телекоммуникационные технологии, CASE-технологии, геоинформационные технологии, технологии искусственного интеллекта, позволяют осуществлять работу как с текстовой или визуальной, так и с аудио- и видеoinформацией. В распоряжении учителя находятся различные дидактические средства: электронные учебники и словари; текстовые, графические, мультимедийные редакторы; грамматические, лексические и фонетические тренажеры; программы – тесты; образовательные Интернет – ресурсы.

С помощью ИКТ можно значительно расширить объем дополнительного учебного материала, например, совершить 3D туры или организовать виртуальные экскурсии с целью знакомства обучающихся с социокультурной спецификой страны изучаемого языка. Можно порекомендовать следующие образовательные Интернет – ресурсы: <https://www.momondo.ru/>

<http://www.onestopenglish.com/>

<https://www.splcenter.org/>

<http://school-collection.edu.ru/>

<http://www.askkids.com/>

Дистанционные технологии (сетевые технологии, кейс-технологии, ТВ-технологии) дают возможность получения образовательных услуг без посещения учебного заведения, так как все изучение предметов и взаимодействие с преподавателями осуществляется посредством Интернета, на базе существующих электронных образовательных платформ и обмена электронными сообщениями [2].

Дистанционное обучение, к сущностным характеристикам которого можно отнести интерактивность, полифункциональность, гибкость, асинхронность, модульность, индивидуализацию и экономическую рентабельность, ориентировано на усвоение учебного материала в первую очередь за счет активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося по овладению знаниями, умениями и навыками.

В качестве сетевой дистанционной технологии активно проводятся online-курсы. Плюсом данной технологии является возможность как синхронного, так и асинхронного обучения, то есть занятия проводятся либо в четко установленное время, либо в удобный для учащегося промежуток времени. При асинхронном обучении преподаватель обычно записывает заранее курс лекций и выкладывают его на одну из цифровых платформ. Контроль проводится путем выполнения различных заданий: учащийся либо высылает готовое задание преподавателю, либо проходит онлайн-тестирование после ознакомления с материалом. Обычно после ознакомления с курсом предлагается ряд факультативных заданий, чтобы подготовиться к итоговому контролю.

Интерактивные online-технологии с использованием различных образовательных платформ и сервисов пользуются в последнее время, особенно после перехода образовательных организаций на дистанционное обучение, повышенным спросом. Онлайн-платформы удобны как для того, чтобы разместить учебный материал и задания, так и для того, чтобы проконтролировать их выполнение. Наиболее популярны такие платформы, как Skillbox, Moodle, Skysmart, Uniweb, Eduson, Edmodo. Например, на платформе Moodle учитель имеет возможность разместить файлы с учебным материалом в различном формате (текстовом, визуальном, аудио, видео), ссылки на дополнительный материал, задать требуемые параметры при выполнении заданий, можно настроить автоматизацию контроля с систематизацией результатов, то есть платформа предлагает широкий спектр возможностей. Однако опыт использования данной платформы в образовательном процессе Оренбургского государственного педагогического университета свидетельствует о том, что использование этого образовательного ресурса трудоемко и времязатратно для преподавателя.

Платформа Skysmart удобна тем, что учитель может составить задания из открытого банка заданий, чтобы обучающиеся выполняли задания в интерактивной рабочей тетради. Востребованы также платформы

интерактивных онлайн-досок, например, Miro, Twiddla, Scribblar, Limnu. Учитель может открыть доступ для других пользователей, чтобы предоставить обучающимся возможность совместного выполнения каких-либо заданий, например, составить совместный план, создать ментальные карты и т.д.

Облачные технологии удобны тем, что позволяют хранить и обрабатывать большой объем информации без риска ее утраты. При работе с облачными ресурсами Яндекс-диск, Гугл-диск учитель может настроить совместный допуск к материалам, синхронизацию, систематизацию и ускоренный поиск, обеспечить онлайн- и офлайн-доступ к материалам как в учебное, так и во внеучебное время, организовать совместную работу, контролировать самостоятельную работу обучающихся и т.д. Данные технологии позволяют максимально использовать потенциал облачных хранилищ без риска утери информации и необходимости преодоления различных барьеров (географических, технических, временных).

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что разработка и внедрение интерактивных технологий в образовательную практику как школьного, так и среднего профессионального и высшего образования, является актуальной научной проблемой, требующей постоянного и многогранного изучения. Для повышения качества образования нужно внедрять новые технологии, необходимость которых продиктована вызовами времени и тенденциями развития образования (в первую очередь, это информатизация и цифровизация образования) [7, 8]. Диссеминация передового педагогического опыта является необходимым условием для эффективной реализации интерактивных технологий (сетевых, цифровых, информационно-коммуникационных, дистанционных) и повышения методической компетенции учителей.

Литература

1. Бободжонов Х.М. Interactive technologies in language teaching // Молодой ученый. 2020. № 21. С. 755 – 756.
2. Ежова Т.В., Стуколова Е.А. Дистанционные технологии обучения: плюсы, минусы, перспективы развития // Вестник педагогических наук. Белгород, 2021. № 7. С. 105 – 109.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32 – 39. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie/viewer>
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. Москва: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. 527 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru
6. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания. Великие Луки: ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет», 2015. 86 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: base.garant.ru
8. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: edu.gov.ru

References

1. Bobodzhonov H.M. Interactive technologies in language teaching. Molodoj uchenyj. 2020. № 21. S. 755 – 756.
2. Ezhova T.V., Stukolova E.A. Distancionnye tekhnologii obucheniya: plyusy, minusy, perspektivy razvitiya. Vestnik pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2021. № 7. S. 105 – 109.
3. Panina T.S., Vavilova L.N. Interaktivnoe obuchenie [Elektronnyj resurs]. Obrazovanie i nauka. 2007. № 6 (48). S. 32 – 39. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie/viewer>
4. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. gl. red. B.M. Bim-Bad. 3-e izd., ster. Moskva: Bol'shaya ros. en-cikl.: Drofa, 2009. 527 s.
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: base.garant.ru
6. Safonova L.YU. Metody interaktivnogo obucheniya: metodicheskie ukazaniya. Velikie Luki: FGBOU VPO «Pskovskij gosudarstvennyj universitet», 2015. 86 s.
7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». URL: base.garant.ru
8. Federal'nyj proekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda». URL: edu.gov.ru

*Ezhova T.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Stukolova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Orenburg State Pedagogical University*

INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract: the article analyzes the problem of introducing interactive learning technologies into the educational practice of the Russian education system. The relevance of this problem is due to the need to solve the problem of finding the most effective ways to achieve the goals of education, enshrined in the Federal State Educational Standard of LLC in the form of the planned results of the development of the basic educational program by schoolchildren (personal, meta-subject and subject). The article analyzes the concepts of "interactive learning", "interactive technologies", names the goals and principles, forms and methods of interactive learning. Special emphasis is placed on the analysis of the most well-known and widely used interactive technologies of teaching a foreign language at school (gaming, digital, information and communication, distance). Specific examples of the use of interactive technologies in multilingual education of schoolchildren are presented. The author focuses on the fact that gaming, digital, information and communication, remote technologies are in demand and relevant, they will rapidly develop and improve, but it is necessary to minimize the risks caused by a number of factors of a technical, organizational, methodological, personal nature. The introduction of interactive learning technologies into educational practice requires careful study and dissemination of advanced pedagogical experience accumulated in domestic and foreign didactics.

Keywords: interactive learning, foreign language teaching, interactive technologies, gaming technologies, digital technologies, information and communication technologies, remote technologies

*Исаева Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА КУРСАНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена научной проблеме формирования и развития учебных групп курсантов военных институтов Росгвардии как коллективов в процессе их обучения.

В статье представлен результат функционирования педагогической системы формирования и развития учебных подразделений курсантов как коллективов, наглядно представлена динамика изменений их развития по критериям: сплоченность, морально-психологический климат, наличие условий для самореализации курсантов, устремленность на достижение коллективной цели в учебной группе, высокая результативность деятельности курсантов.

В статье раскрыты составляющие научно-методического комплекса формирования и развития учебных групп курсантов, доказана их эффективность при внедрении в образовательную деятельность военного института Росгвардии, даны практические рекомендации по развитию учебных групп курсантов, обучающихся в военных институтах.

Ключевые слова: педагогическая система, научно-методический комплекс, коллектив, учебная группа, курсанты, преподаватели, командиры подразделений, учебное подразделение, Росгвардия

На базе Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ было проведено научное исследование, посвященное развитию и формированию учебных групп курсантов как коллективов.

Особенность проведения научного эксперимента заключалась в том, что в процессе экспериментальной работы за счет проведения комплекса организационно-педагогических мероприятий было целенаправленно осуществлено педагогическое воздействие на развитие и формирование учебных групп курсантов как коллективов. Экспериментальные мероприятия проводились в рамках обычной жизнедеятельности курсантов, командиров подразделений и преподавателей.

Экспериментальная работа была проведена в два этапа: констатирующий и формирующий.

1. Констатирующий эксперимент включал в себя:

- эмпирическое исследование сфер деятельности курсантов с задачами выявления объективных потребностей в развитых коллективистских отношениях в подразделениях курсантов и формирующего потенциала каждой сферы;
- эмпирическое исследование развития учебных групп как коллективов на основе выделенных критериев и показателей;
- качественное исследование развития учебных групп курсантов: выявление особенностей, стадий формирования учебных групп курсантов, социально-психологической структуры сплоченного на положительном морально-психологическом климате учебного подразделения, использование воспитательного потенциала всех сфер жизнедеятельности курсантов для формирования учебных коллективов.

2. Формирующий эксперимент заключался во внедрении в дополнительное образование командиров и преподавателей военных институтов Педагогической системы формирования и развития учебных групп курсантов как коллективов, включающая в себя:

- обучение офицеров методикам, позволяющим диагностировать уровень социально-психологического развития учебной группы и обеспечивать целенаправленное развитие учебных групп как коллектива курсантов;
- внедрение в воспитательную деятельность командиров подразделений и преподавателей функциональных моделей деятельности формирования коллектива курсантского подразделения;
- апробацию целевой педагогической программы подготовки офицеров-командиров подразделений и преподавателей к деятельности по формированию учебного коллектива курсантов; рекомендации по осуществлению и управлению методической подготовкой на всех уровнях.

В педагогическом эксперименте принимали участие офицеры управления, начальники кафедр, профессора, доценты, преподаватели учебных дисциплин гуманитарной и военно-профессиональной направленности, начальники факультетов и их заместители, командиры рот и взводов курсантских подразделений, курсанты и сержанты подразделений.

Экспериментальная работа была начата в сентябре 2018 года, осуществлялась на протяжении 4 лет и охватывала все сферы деятельности курсантов (учебную, служебно-боевую, хозяйственно-бытовую, спортивную и культурно-досуговую).

Полученные в ходе формирующего эксперимента результаты позволяют судить об эффективности внедрения в дополнительную подготовку командиров и преподавателей научно-методического комплекса формирования и развития учебного подразделения курсантов как коллектива институтов Росгвардии [1-7], состоящего из:

1. модели системы формирования и развития учебного коллектива курсантов;
2. многоуровневой системы методической подготовки командиров подразделений к эффективной деятельности по формированию взвода курсантов как учебного коллектива;
3. функциональной модели деятельности преподавателя по формированию коллектива курсантов;
4. функциональной модели деятельности командиров подразделений по формированию коллектива курсантов;
5. педагогической программы формирования коллективов курсантов в военно-образовательных организациях Росгвардии;
6. структуры управления подготовкой командиров курсантских подразделений и преподавателей к деятельности по формированию учебного коллектива курсантов.
7. методик диагностики сформированности учебных групп курсантов как коллективов.

Целью научно-методического комплекса является формирование у командиров подразделений и преподавателей мотивационной и компетентностной готовности к успешному решению задачи формирования и развития учебного коллектива курсантов.

Для оценки эффективности функционирования педагогической системы формирования и развития учебных подразделений курсантов как коллективов были выбраны 6 контрольных и 6 экспериментальных групп.

Первый контрольный срез показателей формирования и развития учебных групп как коллективов был проведен в середине 1 курса. Далее контрольные срезы проводились через год, на каждом курсе.

Критериями оценки развития учебных групп курсантов до стадии коллектива являются: сплоченность, морально-психологический климат, наличие условий для самореализации курсантов, устремленность на достижение коллективной цели в учебной группе, высокая результативность деятельности курсантов.

На основе качественных и количественных показателей проявления свойств критериев были выделены уровни развития учебных групп курсантов: группы достигшие стадии коллектива имеют высокую результативность деятельности и суммарные среднеарифметические количественные показатели по сплоченности, морально-психологическому климату, наличию условий для самореализации, устремленности на достижение коллективной цели от 15 до 20 баллов (высокий уровень развития); группы достигшие среднего уровня развития: имеют 10-14 баллов; учебные группы курсантов, находящиеся на низком уровне развития: имеют ниже 10 баллов.

За время экспериментальной работы динамика развития учебных групп такова: в контрольных группах (КГ) показатели изменились с 5-6 баллов (в 6 взводах) на первом курсе, до 12-15 баллов на 5 курсе в этих же 6 учебных группах.

В экспериментальных группах (ЭГ) показатели изменились с 6-7 баллов на первом курсе (в 6 учебных группах), до 17-19 баллов на 5 курсе (в этих же 6 группах).

Таблица 1

Динамика уровня развития контрольных и экспериментальных групп курсантов в процессе проведения эксперимента

| Курс | 1 факультет | | | 2 факультет | | |
|--------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | 1 группа КГ/ЭГ | 2 группа КГ/ЭГ | 3 группа КГ/ЭГ | 1 группа КГ/ЭГ | 2 группа КГ/ЭГ | 3 группа КГ/ЭГ |
| 1 курс | 6 бал./ 7 бал. | 6 бал./ 6 бал. | 5 бал./ 6 бал. | 5 бал./ 7 бал. | 6 бал./ 6 бал. | 5 бал./ 6 бал. |
| | 1 группа | 2 группа | 3 группа | 1 группа | 2 группа | 3 группа |
| 5 курс | 15 бал./ 18 бал. | 15 бал./ 19 бал. | 12 бал./ 18 бал. | 12 бал./ 18 бал. | 14 бал./ 18 бал. | 14 бал./ 17 бал. |

Для более наглядного представления результатов экспериментальной работы были выведены средне-арифметические показатели динамики развития учебных групп курсантов как коллективов по курсам обучения. Данный результат представлен на рис. 1.

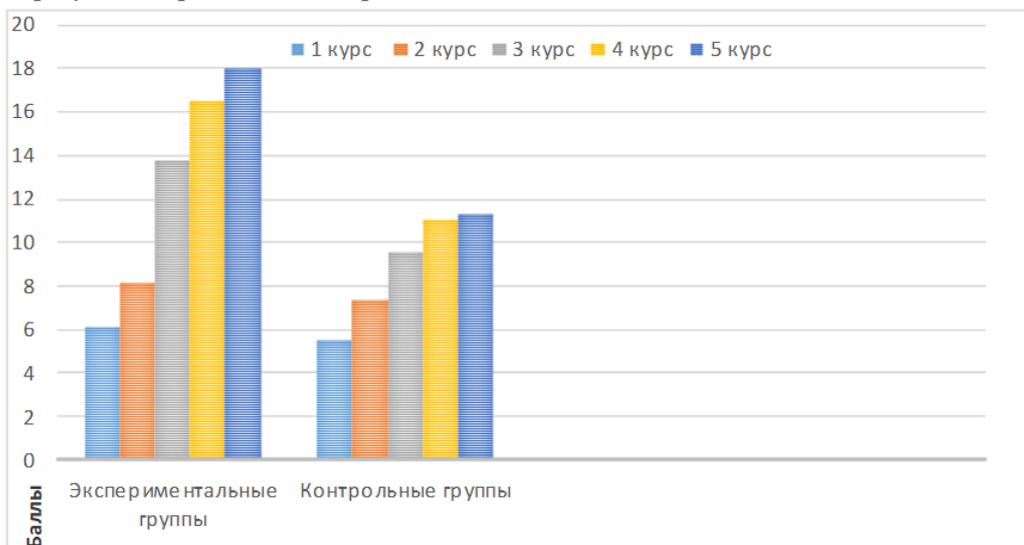


Рис. 1. Динамика развития и формирования учебных групп курсантов как коллективов в течение всего периода обучения

Таким образом, экспериментальные группы значительно опережают контрольные группы в своем развитии:

- на первом курсе в экспериментальных группах средний балл развития учебных групп 6,1, контрольных групп – 5,5.
- на втором курсе в экспериментальных группах средний балл развития 8,1, контрольных групп – 7,3.
- на третьем курсе в экспериментальных группах средний балл развития 13,8, контрольных групп – 9,5.
- на четвертом курсе в экспериментальных группах средний балл 16,5, контрольных групп – 11,0.
- на пятом курсе среднее значение за курс составляет 18 баллов, что соответствует высшей стадии развития учебной группы, когда в контрольных группах – 11,3 баллов – средний уровень развития.

Групповой социально-психологический профиль в учебных подразделениях курсантов построен на основе авторского опросника «Свойства личности и черты характера» позволил сделать вывод о преобладающем морально-психологическом климате в подразделении.

Отдельные ответы курсантов в контрольных и экспериментальных учебных группах суммировались и выводились среднеарифметические показатели на начальной и заключительной стадиях проведения экспериментальной работы.

Результаты опроса сведены в табл. 2-3.

Таблица 2

Показатели социально-психологического профиля в контрольных и экспериментальных группах на начальной стадии эксперимента

| Курс | 1 факультет | | | 2 факультет | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | 1 группа КГ/ЭГ | 2 группа КГ/ЭГ | 3 группа КГ/ЭГ | 1 группа КГ/ЭГ | 2 группа КГ/ЭГ | 3 группа КГ/ЭГ |
| 1 курс Показатели: | | | | | | |
| Доминирование | 6 бал./ 5 бал. | 4 бал./ 5 бал. | 5 бал./ 6 бал. | 5 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. | 3 бал./ 5 бал. |
| Подчиненность | 3 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 2 бал. | 2 бал./ 3 бал. | 2 бал./ 2 бал. | 3 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. |
| Враждебность | 5 бал./ 4 бал. | 6 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. | 6 бал./ 5 бал. | 4 бал./ 5 бал. | 6 бал./ 4 бал. |
| Дружественность | 2 бал./ 3 бал. | 2 бал./ 4 бал. | 3 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. | 3 бал./ 4 бал. | 2 бал./ 3 бал. |

Таблица 3

Показатели социально-психологического профиля в контрольных и экспериментальных группах на заключительной стадии эксперимента

| 5 курс Показатели: | 1 группа | 2 группа | 3 группа | 1 группа | 2 группа | 3 группа |
|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Доминирование | 4 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. | 5 бал./ 2 бал. | 3 бал./ 2 бал. | 4 бал./ 3 бал. | 3 бал./ 3 бал. |
| Подчиненность | 4 бал./ 3 бал. | 3 бал./ 3 бал. | 4 бал./ 4 бал. | 4 бал./ 3 бал. | 5 бал./ 4 бал. | 4 бал./ 4 бал. |
| Враждебность | 3 бал./ 1 бал. | 2 бал./ 2 бал. | 3 бал./ 1 бал. | 3 бал./ 2 бал. | 2 бал./ 1 бал. | 3 бал./ 1 бал. |
| Дружественность | 4 бал./ 6 бал. | 5 бал./ 7 бал. | 4 бал./ 5 бал. | 5 бал./ 6 бал. | 4 бал./ 7 бал. | 5 бал./ 7 бал. |

Таким образом, на заключительном этапе экспериментальной работы групповой социально-психологический профиль всех шести экспериментальных учебных групп претерпел изменения: показатели по шкалам:

- враждебность: уменьшились: с 3-5 баллов в начале экспериментальной работы до 1-2 баллов на стадии завершения эксперимента;
- доминантность: уменьшились с 3-6 баллов до 2-4 баллов;
- по шкале дружелюбность – увеличились: с 3-4 баллов до 5-7 баллов;
- показатели по шкале подчиненность не претерпели сильных изменений: с 2-4 баллов до 3-4 баллов, т.к. в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров все сферы деятельности курсантов требуют умения подчиняться командирам и начальникам ради качественного решения возникающих задач.

В контрольных группах показатели по шкалам изменились меньше:

- враждебность: уменьшились: с 4-6 баллов в начале экспериментальной работы до 2-3 баллов на стадии завершения эксперимента;
- доминантность: уменьшились с 3-6 баллов до 3-5 баллов;
- по шкале дружелюбность – увеличились: с 1-4 баллов до 3-4 баллов;
- показатели по шкале подчиненность не претерпели изменений.

Полученные результаты свидетельствуют, что в экспериментальных учебных подразделениях курсантов в отличие от контрольных учебных подразделений снижена агрессивность, преобладает благоприятный морально-психологический климат, что у курсантов развиты коллективистские взаимоотношения.

Кроме того, в результате внедрения научно-методического комплекса изменилось качество воспитательной деятельности командиров подразделений (преподавателей), т.к с 10% (35%) до 65% (85%) возросло количество командиров подразделений (преподавателей), которые в своей деятельности стали опираться на следующие принципы формирования и развития учебных групп:

- целенаправленность воспитательной деятельности по сплочению учебных групп;
- целостность системы формирования и развития учебного коллектива;
- выбор педагогических методов, форм и средств в зависимости от поставленной цели и задач сплочения;
- использование потенциала всех сфер жизнедеятельности курсантов для формирования и развития учебных групп как коллективов.

Полученные в ходе формирующего эксперимента результаты позволяют судить об эффективности внедрения в дополнительное образование командиров и преподавателей научно-методического комплекса формирования курсантского подразделения как коллектива.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу, основанную на предположении о том, что возможно существенно повысить эффективность воспитания курсантов посредством обоснования, разработки и внедрения в образовательный процесс военных институтов Педагогической системы формирования и развития учебного коллектива, также возможно ускорить процесс формирования и развития учебных групп курсантов как коллективов и повысить эффективность деятельности обучаемых во всех сферах их жизнедеятельности.

Для эффективного развития и формирования учебных групп курсантов военных институтов Росгвардии с целью повышения результативности деятельности курсантов во всех сферах их деятельности целесообразно начальникам факультетов и батальонов, начальникам кафедр:

- внедрить в деятельность командиров рот (взводов) и преподавателей моделей деятельности командиров и преподавателей по формированию и развитию учебных групп курсантов как коллективов;
- оказывать методическую помощь начинающим преподавателям и вновь назначенным офицерам на должности командиров подразделений в организации и осуществлении деятельности по формированию коллектива в подчиненной им учебной группе;
- включить в рабочие программы по учебным дисциплинам Педагогика, Военная педагогика тем: «Педагогическая система подразделений войск национальной гвардии РФ», «Исторические тенденции развития педагогических систем формирования и развития учебных коллективов курсантов», «Формирование и развитие коллектива подразделения как цель педагогической деятельности командира», «Воинский/служебный коллектив подразделения: сущность, структура, этапы развития», «Направления деятельности командиров по формированию воинского/служебного коллектива подразделения», «Технология деятельности командира по формированию воинского/служебного коллектива подразделения», «Место и роль заместителя командира подразделения по военно-политической работе в системе воспитания личного состава»;
- включить для обсуждения в годовые планы работы кафедр, факультетов, батальонов вопросы: «Успешность осуществления деятельности по формированию и развитию учебных групп как коллективов», «Обобщение передового педагогического опыта решения сложных учебно-воспитательных задач по формированию и развитию учебных коллективов»;
- проводить каждый учебный семестр совещания на факультетах, батальонах, кафедрах, посвященные динамике формирования учебных взводов курсантов, и инструктивно-методические занятия на темы: «Алгоритм действий командира подразделения (преподавателя) при формировании учебной группы как коллектива», «Причины недостаточно эффективного позитивного развития учебного коллектива и мероприятия по их устранению» и др.;
- поощрять офицеров (преподавателей), достигших успехов в сплочении своих подразделений.

Литература

1. Исаева Н.Н. Анализ современной практики формирования учебных коллективов курсантов военных институтов Росгвардии // Вестник Калининградского университета МВД РФ. 2021. № 4 (66). С. 129 – 132.
2. Исаева Н.Н. Методика подготовки офицеров курсантских подразделений к эффективной деятельности по формированию учебного коллектива // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 1 (50). С. 409 – 412.
3. Исаева Н.Н. Методическая подготовка командиров курсантских подразделений к эффективной деятельности по формированию учебных групп курсантов как коллективов // Вестник педагогических наук. 2021. № 8. С. 112 – 115.
4. Исаева Н.Н. Модель педагогической системы формирования учебного коллектива курсантов Росгвардии // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД РФ. 2022. № 1 (67). С. 123 – 126.
5. Исаева Н.Н. Подготовка преподавателей военного института Росгвардии к эффективной деятельности по формированию учебных коллективов // НЦ БЖД. 2022. № 3. С. 26 – 32.
6. Исаева Н.Н. Управление методической подготовкой офицеров к деятельности по формированию учебных коллективов в военных институтах Росгвардии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 4 (17). С. 39 – 43.
7. Исаева Н.Н. Функциональная модель деятельности преподавателей по формированию учебных групп курсантов как коллективов // Вестник педагогических наук. Ноябрь. 2021. № 8. С. 227 – 232.

References

1. Isaeva N.N. Analiz sovremennoj praktiki formirovaniya uchebnyh kollektivov kursantov voennyh institutov Rosgvardii. Vestnik Kaliningradskogo universiteta MVD RF. 2021. № 4 (66). S. 129 – 132.
2. Isaeva N.N. Metodika podgotovki oficerov kursantskih podrazdelenij k effektivnoj deyatelnosti po formirovaniyu uchebnogo kollektiva. Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2020. № 1 (50). S. 409 – 412.
3. Isaeva N.N. Metodicheskaya podgotovka komandirov kursantskih podrazdelenij k effektivnoj deyatelnosti po formirovaniyu uchebnyh grupp kursantov kak kollektivov. Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 8. S. 112 – 115.
4. Isaeva N.N. Model' pedagogicheskoy sistemy formirovaniya uchebnogo kollektiva kursantov Rosgvardii. Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD RF. 2022. № 1 (67). S. 123 – 126.
5. Isaeva N.N. Podgotovka prepodavatelej voennogo instituta Rosgvardii k effektivnoj deyatelnosti po formirovaniyu uchebnyh kollektivov. NC BZHD. 2022. № 3. S. 26 – 32.

6. Isaeva N.N. Upravlenie metodicheskoy podgotovkoj oficerov k deyatelnosti po formirovaniyu uchebnyh kollektivov v voennyh institutah Rosgvardii. Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii. 2021. № 4 (17). S. 39 – 43.

7. Isaeva N.N. Funkcional'naya model' deyatelnosti prepodavatelej po formirovaniyu uchebnyh grupp kursantov kak kollektivov. Vestnik pedagogicheskikh nauk. Noyabr'. 2021. № 8. S. 227 – 232.

*Isaeva N.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation*

PEDAGOGICAL SYSTEM OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE CADETS' EDUCATIONAL TEAM: RESULTS OF FUNCTIONING

Abstract: the article is devoted to the scientific problem of the formation and development of training groups of cadets of the military institutes of the Russian Guard as collectives in the process of their training.

The article presents the result of the functioning of the pedagogical system of formation and development of educational units of cadets as collectives, clearly shows the dynamics of changes in their development according to the criteria: cohesion, moral and psychological climate, the availability of conditions for self-realization of cadets, striving to achieve a collective goal in the study group, high performance of cadets.

The article reveals the components of the scientific and methodological complex of the formation and development of cadet training groups, which, when introduced into the educational activities of the Military Institute of the Russian Guard, have shown their effectiveness for the development of training groups, practical recommendations are given for the development of training groups of cadets studying at military institutes.

Keywords: pedagogical system, team, study group, cadets, teachers, unit commanders, training unit, Rosgvardiya

*Пакина Т.А., аспирант,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В РОССИИ

Аннотация: грамотность является ключевым условием формирования любого образованного сообщества. Достижение всеобщей грамотности в нашей стране прошло несколько этапов: от первых попыток ввести обучение элементарной грамотности отдельных групп и слоев населения, до масштабных кампаний по насаждению всеобщей грамотности, которая изначально понималась как овладение чтением и письмом на минимально необходимом уровне. Постепенно, по мере повышения уровня образованности в обществе, понятие грамотности расширялось и уточнялось в ответ на запросы и реалии времени. Необходимость в освоении элементарных навыков грамотности дополнилась более сложными, комплексными способностями действия в новых ситуациях, рабочих, бытовых, учебных, потребностями в интеграции и социализации индивидов в обществе, обеспечивающих культурную преемственность и готовность личности к выполнению социальных и профессиональных ролей. В современном обществе недостаточно достичь всеобщей грамотности населения, необходимо воспитание гражданина, обладающего межпредметными компетенциями, способностями и стремлением к саморазвитию, самообразованию и саморегуляции, постоянному повышению профессиональной и личностной компетентности, как средству адаптации и эффективной интеграции личности к постиндустриальной неопределенной, постоянно меняющейся среде. В настоящее время проблема достижения функциональной грамотности является актуальной во всем мире, в Российской Федерации она включена в программу по достижению национальных целей развития страны. В статье рассматривается история и ключевые вехи формирования понятия функциональной грамотности в России и мире, специфические особенности и компоненты данного понятия в историческом и культурном контексте и современные аспекты его рассмотрения.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, образование, развитие личности, компетентность, креативное мышление

Обеспечение возможностей для самореализации и развития талантов является одной из национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, при этом в ряду ключевых показателей, характеризующих достижение данной цели, стоит вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования и обеспечение ее присутствия в числе ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования [1].

В то же время, в нашей стране за многие десятилетия была сформирована и функционировала уникальная система образования, исторически сложившаяся вследствие сочетания ряда социально-экономических, политических и культурных факторов: сначала политической и культурной обособленности Российской империи, затем изоляции СССР и необходимости заново выстраивать систему обучения и воспитания советских граждан в соответствии с идеологией и требованиями времени, а также особую роль в ее формировании сыграло срединное географическое расположение государства между Западом и Востоком и одновременно стремление активных людей, ученых, просветителей, интеллектуалов, к изучению и освоению передового мирового культурного и научно-технического наследия и его переработке, оптимизации и адаптации к отечественным реалиям.

Понимание важности грамотности как ключевого социально-культурного феномена началось еще в X-XI веках в связи с просветительской деятельностью русских князей Владимира Святославича и его сына Ярослава Мудрого, которые обучали детей грамотности, открывали школы во Владимире и в Новгороде, уделяли особое внимание культурному развитию и образованности населения. В эпоху правления Ивана Грозного происходит быстрое развитие государства и существенные изменения в социально-политическом управлении. В 1551 году Стоглавый собор рассматривает не только решения актуальных политико-экономических проблем, но и вопросы просвещения и широкого распространения грамотности: учреждение православных училищ для обучения детей грамотности, книжному письму и церковному пению. Петр I, учредивший в 1714 году цифирные школы, которые давали начальное образование сыновьям дворян и чиновников, таким образом, впервые обязал детей учиться. Дети духовенства обучались в архиерейских школах, а дети купцов и ремесленников – дома, хотя тоже имели возможность посещать школу. Образованием крестьян не занимались, однако грамоте обучали солдат, из которых около 90% были выходцами из крестьянских семей. Немногим позднее в стране начали открывать училища, но доступ к ним имело в ос-

новном городское население. В 1804 году при церковных приходах стали открывать начальные школы, при помощи которых пытались решить проблему обучения крестьянских детей. Содержались такие церковно-приходские школы из средств прихожан, а посещать их могли государственные крестьяне, не принадлежавшие помещикам. Церковно-приходские, а потом и земские школы сыграли важную роль в повышении грамотности основной массы населения, хотя на середину-конец XIX века количество грамотных в Центральной России составляло от 1,7% до 8,6%. По результатам первой всероссийской переписи 1897 года число грамотных достигло уже 21,1% (29,3% мужчин и 13,1% женщин умели читать) [2]. Таким образом, проблема грамотности понимается в течение длительного времени, практически до начала XX века, только как достижение элементарных навыков чтения и письма.

В пост-революционный период в России, начиная с 1919 года одним из ново провозглашенных лозунгов партии стала всеобщая грамотность (так называемый «ликбез»), под которой в первую очередь понималось массовое обучение неграмотных детей и взрослых от 8 до 50 лет чтению и письму. Всего за 20 лет функционирования программ ликвидации безграмотности («ликбез» – ликвидация безграмотности и «культпоход» – обучение неграмотных или малограмотных граждан силами общественности – так называемых культурмейцев, действовавших в соответствии с лозунгом «Каждый грамотный, обучи неграмотного!») и 10 лет действия постановления «О всеобщем обязательном начальном обучении», согласно Всесоюзной переписи населения 1939 года, грамотность граждан в возрасте от 16 до 50 лет приблизилась к 90%. При этом идеологам и исполнителям описанных действий удалось сделать школу по-настоящему привлекательной посредством развертывания масштабной волонтерской кампании по привлечению населения к культурно-просветительской деятельности, объявления всеобщего «культпохода». Неграмотный или малограмотный человек в то время едва ли представлял себе все плюсы от получения образования им самим и его детьми, их осознание приходило позднее, в отличие от элементарных и необходимых бытовых удобств и преимуществ. Культурмейцы (в основном комсомольцы) организовывали для школьников горячие завтраки, подвоз детей в школу, проводили разъяснительную работу среди населения о необходимости и преимуществах всеобщего обучения, таким образом значительно повышая выгоды и престиж образования. Эти меры способствовали не только многократному увеличению численности грамотного населения страны, но и ускорению темпов индустриализации, научно-промышленного роста, что стало условием выживания и развития страны [3].

Впоследствии с ускорением темпов научного прогресса, ростом технической оснащенности и усложнением технологических процессов в экономике страны устойчиво росла необходимость в высокообразованных и высококультурных личностях, вследствие чего образование принимало все более фундаментальный и всеобъемлющий характер, являясь источником учебной и профессиональной грамотности, развития компетентности. Образование в Советской России считалось одним из лучших в мире. Вынужденная изоляция страны и упор на политическую корректность образования способствовали формированию уникальной и цельной системы образования, обучения и воспитания советского гражданина. В ранний постсоветский период появились и получили распространение упрощенные тестовые формы оценки знаний, вследствие чего в течение нескольких десятилетий образование в России свелось к овладению одинаковыми для всех элементарными навыками и умениями, которые интерпретировались как универсальные и максимально востребованные. Для настоящего времени характерна ориентация на оптимальную интеграцию советских традиций по овладению фундаментальными знаниями, и новаторских подходов, форм и способов обучения, воспитания и оценивания образовательных результатов.

Под «грамотностью» понимают «определенную степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка, изменяющуюся на различных этапах исторического и социально-экономического развития общества» вместе с повышением культурных запросов населения страны [4]. В настоящее время в странах, достигших сплошной грамотности населения, данный статистический показатель заменен на «образование». Большая советская энциклопедия предлагает в качестве определения образования «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, а также передачи от поколения к поколению всех выработанных человечеством духовных богатств, трудовых навыков и умений, приобщение и овладение культурой, как необходимое условие подготовки к жизни и труду». Образование в современном мире – это «процесс педагогически организованной социализации, объединяющей обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей». В процессе образования целенаправленно воспитываются и развиваются социально ценные качества личности, которая приобретает опыт, знания, навыки деятельности, обеспечивающие полноценное развитие личности и включение ее в социально ценную деятельность [5]. Образование сегодняшнего дня не ограничивается обучением чтению и письму, а подразумевает комплексный процесс воспитания гармонично развитой и социально ответственной

личности на фундаменте ценностей и традиций государства и общества, предъявляющего высокие требования к его членам. Становится уже недостаточно владеть элементарными навыками счета, чтения и письма – появляется и растет необходимость применять, расширять и углублять эти знания в практической деятельности, а также креативно их преобразовывать и организовывать для эффективного решения актуальных задач личности и общества в различных сферах. Таким образом, исходное понятие общей грамотности дополняется понятием функциональной грамотности.

Начиная с 60-х годов XX века по инициативе созданной в 1945 году Организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) проблема оценки и повышения грамотности населения начинает рассматриваться как общемировая проблема. Изучение ЮНЕСКО сферы развития образования и повышения грамотности населения отдельных стран мира, проведенная детализация и систематизация имеющейся терминологии привела к формированию единого понятия «грамотности». Таким образом, первоначально термин «функциональная грамотность» появился в контексте ликвидации безграмотности в мире, он был введен на 10-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1958 году, сопровождаемый рекомендациями всем странам при проведении переписи населения считать грамотными тех жителей, которые обладают способностью читать тексты с пониманием прочитанного и написать краткое изложение о своей повседневной жизни. Уже тогда грамотность рассматривалась в качестве одного из основных показателей развития общества и государства. С начала 70-х годов и далее постепенно вследствие социально-экономического развития и политического внимания к проблеме ликвидации безграмотности и развития образования в мире происходит разграничение и уточнение терминов «грамотность» и «функциональная грамотность», и в 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения по устранению неграмотности в Тегеране, проводимом под эгидой ЮНЕСКО, впервые было предложено использовать термин «функциональная грамотность». Первоначально термин был связан с разработкой и внедрением проектов и программ по увеличению грамотности населения в развитых странах, обновлением методов и актуализацией содержания обучения чтению, письму, математическим и естественнонаучным предметам. В качестве значимого фактора выделялся поиск возможностей для связи процесса получения знаний с повышением эффективности и производительности труда, а также улучшением условий жизни грамотной, квалифицированной рабочей силы. Однако, неверно было бы сводить данную категорию только к экономическим факторам, недооценивая социально-культурные и политические аспекты.

В это время проводились первые исследования уровня функциональной грамотности в развитых странах, которые показали неспособность образовательной системы на имеющемся уровне ее развития обеспечить достаточной функциональной грамотности населения, навыков и умений существования людей в динамичном современном обществе постоянно обновляющихся знаний и технологий. Согласно проводимым исследованиям, функциональная безграмотность наблюдалась не только в развивающихся, но и в передовых странах, к примеру, в США начала 1980-х годов, по данным Национальной комиссии качества образования, 23 миллиона взрослых и 13% 17-летних были функционально неграмотны [6, с. 88]. Исследования показывают, что к функционально неграмотным относятся порядка 10% активного и трудоспособного населения западноевропейских стран. К примеру, в Великобритании выявлено более 20% – примерно 7 миллионов функционально безграмотных граждан страны, в Германии – более 3 миллионов граждан. Около трети жителей США в активном трудоспособном возрасте до 30 лет оказываются функционально неграмотными. Такое же соотношение – 30% функционально неграмотных совершеннолетних граждан было выявлено в Канаде в 1987 году (при этом 20% из них имели высшее образование и более 80% – оконченное среднее школьное образование). В России международные эксперты оценивают количество людей, сталкивающихся с проблемами из-за функциональной безграмотности, в диапазоне от 25 до 40% общего населения страны. В повседневной жизни функционально безграмотные люди не способны, к примеру, решить арифметическое уравнение применительно к повседневной жизни, корректно заполнить почтовое отправление, не способны следовать инструкциям в быту, к примеру, пользоваться бытовой техникой, принимать лекарства в соответствии с показаниями и противопоказаниями, использовать промышленное оборудование на работе и применять свои теоретические знания из различных областей для реализации практических целей. В данный период происходит осознание социально-экономических составляющих проблемы функциональной неграмотности, связанных с ней производственных и бытовых потерь. Для ликвидации описанных пробелов в функциональной грамотности расходуются многомиллиардные бюджеты, разрабатываются программы по ее предотвращению и минимизации [7, с. 181-182].

В ответ на социальный и политический запрос ЮНЕСКО в 1978 году перерабатывает текст более ранних рекомендаций по международной стандартизации статистических данных в области образования. Теперь функциональная грамотность понимается как способность и возможность принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования группы, к

которой принадлежит индивид, его социального окружения и общества (общины) в целом, а также для своего собственного развития, то есть личностной самореализации.

Таким образом, в понятие «функциональная грамотность» включается элементарная и фундаментальная. Элементарная функциональная грамотность, в соответствии с первоначальным определением ЮНЕСКО – это характеристика, применимая к любому лицу, владеющему навыками чтения, счета и письма и способному интерпретировать короткий текст социально-бытовой тематики и представить рассказ о своей повседневной жизни. Фундаментальная функциональная грамотность – это характеристика человека, обладающего способностями более высокого порядка: метакомпетенциями, над- и межпредметными компетенциями, стремлением и потенциалом к непрерывному самообразованию, саморазвитию, и саморегуляции, способствующими росту профессиональной и личностной компетентности личности, тесно связанной с потребностями, мотивами и интересами человека творческого, духовно, интеллектуально и нравственно развитого [8, с. 466-467]. Таким образом, выдвигается и развивается идея непрерывного образования, расширения границ овладения грамотностью до планетарных масштабов, как цели и средства адаптации и эффективной интеграции личности в современной постиндустриальной неопределенной и постоянно изменяющейся среде. В формировании у индивида таких качеств и развитии способностей огромная роль отводится учителю – его личности, квалификации, компетенциям, грамотным, выверенным методам и технологиям обучения и воспитания личности.

В отечественной педагогике релевантное определение функциональной грамотности личности дал А.А. Леонтьев: как «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношениях». При этом сформировать у обучающихся функциональную грамотность означает также «сформировать готовность жить в постоянно изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [9, с. 5].

Понятие «функциональной грамотности» приобретает все большую актуальность в современной жизни в целом и особенно в образовательной сфере, появляются новые смыслы и значения, выделяются различные сферы ее проявления, подходы и методы формирования. Не случайно 1990 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом грамотности, а период с 2002 по 2012 годы был объявлен Десятилетием грамотности. В декларации «Десятилетие грамотности ООН» дается описание сложной современной концепции грамотности и влияния функциональной грамотности на национальное и личное благосостояние. Согласно концепции, основные навыки элементарной грамотности должны способствовать развитию личности как полноценного и эффективного члена (со)общества, гражданина, родителя и работника.

В настоящее время существует несколько признанных экспертных организаций, которые проводят независимую международную оценку уровня функциональной грамотности как промежуточного или итогового образовательного результата в около 70 странах мира. К основным инструментам оценки относятся проекты Международной ассоциации по оценке образовательных достижений – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, официально существует с 1967 года, имеет штаб-квартиры в Гамбурге и Амстердаме): Международное исследование качества чтения и понимания текста – PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), которое позволяет сравнить уровень качества чтения и понимания текста учащихся, окончивших четвертый класс начальной школы, и Международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования, которое так же касается школьников, оканчивающих 4 класс начальной школы – TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). Эти исследования проводятся по всему миру один раз в четыре года. Международное исследование компьютерной и информационной грамотности – ICISL (International Computer and Information Literacy Study) – исследование, также проводимое IEA для изучения и оценки компьютерной и информационной грамотности учеников 8-х классов в различных странах мира (в 2013 году было проведено в 21 стране). Кроме того, для 15-летних подростков Организация экономического сотрудничества и развития в партнерстве с ведущими международными образовательными и научными организациями разработала Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся – PISA (Programme for International Student Assessment). Данное мониторинговое исследование позволяет обнаружить специфику систем образования в странах-участниках, выявить и сравнить, и оценить эффективность изменений в системе обучения. Исследование образовательных достижений обучающихся PISA является наиболее массовым и проводится раз в три года. Оно позволяет произвести оценку функциональной грамотности 15-летних учащихся в области чтения, математики, естествознания и компьютерной грамотности, при этом делая акцент не на оценке предметных знаний по отдельным дисциплинам, а на способности решения комплексных практико-ориентированных задач с опорой на представленную в разнообразных формах информацию (таблицы, формулы, графики,

рисунки) и остаточных практических знаний школьников. В исследованиях различных лет фокус внимания направлен на изучение различных аспектов функциональной грамотности подростков: к примеру, исследование 2018 года было сконцентрировано на проблемах и трендах развития читательской грамотности и оценке функциональной грамотности в сфере чтения. По итогам мониторинга, Россия находится на 30-х позициях по читательской, математической и естественнонаучной грамотности из 78 стран-участниц (на первых трех позициях в рейтинге по всем измеряемым характеристикам находятся Китай, Сингапур и КНР). Исследование 2021 года было перенесено из-за пандемии Covid-19 на 2022 год, его было решено посвятить математике и ввести дополнительный тест на творческое мышление. Мониторинг PISA 2025 года основное внимание будет уделять науке и будет дополнен новой оценкой владения иностранными языками, а также измерением способности учащихся к самостоятельному обучению при помощи цифровых инструментов. В России данные исследования проводятся Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования Российской академии образования совместно с Федеральным институтом оценки качества образования при активном участии Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и региональных органов управления образованием.

Основными в современном мире считаются следующие направления функциональной грамотности: читательская, математическая, естественнонаучная, общекультурная грамотность, а также ряд других современных областей, таких как: глобальные компетенции, креативное мышление, финансовая и правовая грамотность и ряд других, возникающих в ответ на потребности общественного развития.

В настоящее время проблема формирования функциональной грамотности полностью не решена даже в экономически развитых странах. В связи с этим перед образовательными системами многих стран, включая российскую, встает необходимость создания и усовершенствования методов и технологий обучения, способствующих развитию и успешному взаимодействию обучающихся в изменчивых жизненных ситуациях, перманентной неопределенности и непредсказуемости. Этого требует и современный научно-технический и технологический прогресс, цифровизация многих процессов, и социально-экономические и политические реалии взаимодействия, взаимосвязей и взаимозависимости глобального общества.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Принят 21 июля 2020 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 10.08.2022)
2. Гудкова Е. Когда умение читать и писать стало общепринятой нормой? – Портал «Культура.РФ». 2022. URL: <https://www.culture.ru/s/vopros/chitat-i-pisat/> (дата обращения: 15.08.2022)
3. Кудряшов К. Принуждение к грамотности. Почему обучение стало условием выживания СССР? – Аргументы и факты. – 25 июля 2020 г. URL: https://aif.ru/society/history/prinuzhdenie_k_gramotnosti_pochemu_obuchenie_stalo_usloviem_vyzhivaniya_sssr (дата обращения 12.08.2022).
4. Большая российская энциклопедия – электронная версия. Bigenc.ru. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2375915> (дата обращения: 10.08.2022)
5. Большая российская энциклопедия – электронная версия. Bigenc.ru. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2673919> (дата обращения: 10.08.2022)
6. Самсонова Т.И., Середа Т.Ю. Исторический аспект развития функциональной грамотности // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Белгород: АПНИ, 11.02.2021 г. С. 87 – 90.
7. Фролова. П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. 2016. №1 (23). С. 179 – 185.
8. Сизякина В.М., Лопатухина Т.А. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 3. С. 463 – 472.
9. Николина В.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 4 – 13.

References

1. Rossijskaya Federaciya. Zakony. Ukaz Prezidenta RF «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». Prinyat 21 iyulya 2020 g. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashcheniya: 10.08.2022)
2. Gudkova E. Kogda umenie chitat' i pisat' stalo obshcheprinyatoj normoj? – Portal «Kul'tu-ra.RF». 2022. URL: <https://www.culture.ru/s/vopros/chitat-i-pisat/> (data obrashcheniya: 15.08.2022)
3. Kudryashov K. Prinuzhdenie k gramotnosti. Pochemu obuchenie stalo usloviem vyzhivaniya SSSR? – Argumenty i fakty. – 25 iyulya 2020 g. URL: https://aif.ru/society/history/prinuzhdenie_k_gramotnosti_pochemu_obuchenie_stalo_usloviem_vyzhivaniya_sssr (data obrashcheniya 12.08.2022).
4. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya – elektronnyaya versiya. Bigenc.ru. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2375915> (data obrashcheniya: 10.08.2022)
5. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya – elektronnyaya versiya. Bigenc.ru. URL: <https://bigenc.ru/education/text/2673919> (data obrashcheniya: 10.08.2022)
6. Samsonova T.I., Sereda T.YU. Istoricheskij aspekt razvitiya funkcional'noj gramotnosti Nauka v usloviyah pandemii: transformacii, kommunikacii, strate-gii. Sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: APNI, 11.02.2021 g. S. 87 – 90.
7. Frolova. P.I. K voprosu ob istoricheskom razviti ponyatiya «Funkcional'naya gramotnost'» v pedagogicheskoj teorii i praktike. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. Razdel 2. Pedagogicheskie nauki. 2016. №1 (23). S. 179 – 185.
8. Sizyakina V.M., Lopatuhina T.A. Fenomen funkcional'noj gramotnosti v sovremennoj vysshej shkole. Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019. T. 38. № 3. S. 463 – 472.
9. Nikolina V.V. Razvitie funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihhsya v obrazovatel'nom processe. Nizhegorodskoe obrazovanie. 2021. № 1. S. 4 – 13.

*Pakina T.A., Postgraduate,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY AND FORMATION OF THE CONCEPT OF "FUNCTIONAL LITERACY" IN RUSSIA

Abstract: literacy is a key condition for the formation of any educated community. The achievement of universal literacy in our country has gone through several periods: from the first attempts to introduce elementary literacy training for individual groups and strata of the population, to large-scale campaigns to inculcate universal literacy, which was initially understood as the ability to read and write at the minimum necessary level. Gradually, as the level of education in society increased, the concept of literacy expanded and clarified in response to the requirements and realities of the time. The demand to develop elementary literacy skills has been supplemented by more complex, compound abilities to act correctly in new situations, including household, educational, working, requirements of integration and socialization of individuals in society, ensuring cultural continuity and readiness of the individual to perform social and professional roles. In modern society it is not enough to achieve universal literacy of the population, it is necessary to educate a citizen with interdisciplinary competencies, abilities and a desire for self-development, self-education and self-regulation, constant improvement of professional and personal competence as means of adaptation and effective integration of the individual to the post-industrial uncertain, constantly changing environment. Currently, the problem of achieving functional literacy is relevant all over the world, in the Russian Federation it is included in the program of national development goals of the country. The article examines the history and essential episodes of the formation of the concept of functional literacy in Russia and the world, the specific features and components of this concept in the historical and cultural context and modern aspects of its perception.

Keywords: literacy, functional literacy, education, personality development, competence, creative thinking

*Семенюк Е.В., кандидат филологических наук,
Институт лингвистики,
Российский государственный гуманитарный университет,
Сафарян М.З., преподаватель,
Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *цель исследования* – обозначить необходимость взаимодействия культур и языков в мире динамики и социальных мобильностей в поисках новых способов устройства жизни человека и общества. В современном мире развитые государства ставят перед собой задачу по улучшению качества профессионального образования, повышение конкурентоспособности выпускника на международном рынке труда. А это значит, что при подготовке профессионального специалиста любого профиля, особое и преимущественное внимание уделяется межкультурной компетенции.

В статье рассматриваются основные аспекты межкультурной профессиональной коммуникации, профессиональной компетентности, владения знаниями, теоретическими концепциями и практическими приёмами. Рассмотрена специфика российской деловой коммуникативной среды и представлены рассуждения относительно принципов формирования межкультурной компетенции.

Межкультурная коммуникация представляет собой очень сложную систему политических, экономических и социально-культурных связей. В ходе международных переговоров происходит обмен информацией и культурных ценностей между партнёрами. От итогов работы дипломатов и сотрудников – коммуникантов за рубежом зависит процветание государства. Эффективная межкультурная профессиональная коммуникация подразумевает не только определенный уровень языкового знания, но и знания культурологических и лингвосоциологических особенностей деловых партнеров, познания их ценностных ориентиров и желание адаптироваться к их культуре.

Важным является и тот факт, что существование диалога культур, является актуальным условием протекания процесса познания мира, предполагающего отражение действительности во всех её проявлениях. Кроме того, накопление в общественном сознании социума новой информации о других этнических культурах приводит, в конечном итоге, к закономерному переходу человека на новую, более высокую ступень культурного развития.

Ключевые слова: диалог культур, межкультурная коммуникация, межкультурная профессиональная коммуникация, бизнес-дискурс, межкультурная компетенция

Введение

Актуальность темы обусловлена глобализационными процессами, необратимо вовлекающие представителей различных народностей в единое, наднациональное цивилизационное пространство. Таким образом начинает формироваться общепланетарная цивилизация, что, в свою очередь, ускоряется технологизацией коммуникативных процессов и так называемой революцией 4.0. Несмотря на широкий круг возможностей международного общения, исследователи все чаще заявляют о деградации межкультурных коммуникаций, причиной чего является доминирование субъект-объектного подхода к социальному взаимодействию, который должен быть заменен на субъект-субъектные взаимодействия [10, с. 82].

Теоретическая база исследования

Межкультурная коммуникация уже давно является предметом исследований различных дисциплин. Исходя из классических постулатов о различии культур, связи языка и мышления и межкультурной коммуникации, выдвинутых Э. Холлом, Г. Хофстеде и прочими классиками теории коммуникации, психологии и лингвистики, мы обратились к современным исследованиям в области профессиональной межкультурной коммуникации.

Практическая значимость

Выводы, к которым мы пришли в данной статье, могут оказаться полезными при подготовке будущих специалистов, чья профессиональная деятельность подразумевает кросс-культурное взаимодействие в любой из его форм.

Понятие «межкультурная профессиональная коммуникация»

Глобализация, отмеченная выше, с одной стороны, привела ко множеству позитивных явлений – углубление специализации и международного разделения труда, формирование новых конкурентных сфер, стимулирование развития новых технологий и доступа к ним для широкой общественности. С другой стороны, зачастую глобализация является причиной серьезных коммуникационных проблем [1, с. 49].

Явления глобализации привели к росту и интернационализации бизнеса, что, в свою очередь, привело к необходимости и целесообразности изучения межкультурной коммуникации. С увеличением количества деловых связей, формируемых за пределами национальных границ, многие организации до сих пор не пришли к осознанию того, что расширение рынков сбыта влечет за собой неизбежность барьеров межкультурного общения с деловыми партнерами. До сих пор в среде менеджмента множества компаний распространено заблуждение о том, что деловое общение носит универсальный характер и не зависит от культурных различий. Тем не менее, очевидно, что люди, воспитанные в разных культурах, думают и ведут себя по-разному в каждой культуре, даже в контексте бизнес-активности.

В современной научной периодике можно встретить множество синонимичных и тождественных понятий – «межкультурное общение», «межкультурная коммуникация», «кросс-культурная коммуникация». Не наблюдается и единства в отношении их дефинирования. В данной связи представим некоторые из разработанных исследователями интерпретаций.

А.К. Касьян и А.В. Романова представили достаточно лаконичную дефиницию кросс-культурной коммуникации – авторы определяют ее как «взаимопонимание двух или более коммуникаторов, принадлежащих к различным национальным культурам» [11, с. 133].

А.Ж. Дуйшеева указывает, что компонент «межкультурный», включенный в терминологическую единицу, призван обозначать интеракцию между представителями разных культур, причем культура в данном контексте не является понятием, тождественным государству или национальности – носителями разных культур могут быть представители разных социальных групп в пределах одной национальности; в конце концов, каждый индивид выступает носителем собственной культуры [7, с. 182]. Мы, в свою очередь, не можем согласиться с подобной широкой трактовкой межкультурности, но, при том, следует признать, что культурная общность не сводится к государственным границам и может соотноситься как с гражданами определенной страны, так и с более мелкими этническими группами.

Профессиональная, или деловая, межкультурная коммуникация представляет собой сегмент межкультурной коммуникации, затрагивающий процессы ведения хозяйственной деятельности субъектами, относящимися к разным культурам. В учебном пособии авторства Н.В. Барышникова профессиональная межкультурная коммуникация определяется следующим образом: «процесс преимущественно вербального и в меньшей степени невербального взаимодействия профессионально подготовленных специалистов, являющихся представителями различных языков и культур; цель взаимодействия – обсуждение вопросов, имеющих, как правило, государственное или корпоративное значение» [2, с. 9]. В более поздней публикации автор указывает также на цель профессионального межкультурного взаимодействия – равностатусное общение профессионального уровня, к которому должны стремиться все субъекты межкультурного диалога [3, с. 177].

Е.Б. Быстрой оперируют термином «межкультурное общение в бизнесе», которое, в свою очередь, понимается как подвид организационной коммуникации, происходящей «на стыке культур». Тот факт, что межкультурное деловое общение – это общение в рамках организационного дискурса, предполагает, что его ключевой характеристикой является прагматическая направленность – протекание в контексте заданных коммуникантами целей [5, с. 35].

Л.В. Ещеркина используют категорию «кросс-культурные предпринимательские коммуникации», смысл которых – создание, передача и рецепция информации в условиях международного общения посредством различного коммуникационного инструментария [8, с. 80].

В целом, иные существующие сегодня определения профессиональной межкультурной коммуникации соотносятся с представленными выше. Кроме того, абсолютное большинство авторов указывают, что трансграничные коммуникации в бизнес-среде начинают играть определяющую роль в достижении эффективности производственно-коммерческой деятельности. Безусловно, коммуникационные барьеры возникают в случаях непонимания представителей одного типа деловой культуры носителями иной. Можно также предположить, что классические постулаты о различии культур, выдвинутые Э. Холлом, Г. Хофстеде и прочими классиками теории коммуникации, психологии и лингвистики, будут релевантны и в отношении бизнес-сегмента коммуникации.

Таким образом, при работе с партнёрами по бизнесу, которые представляют иную культуру, требуется принимать во внимание особенности национальной коммуникации, системы ценностей, ритуалы, традиции, вербальный, паравербальный и невербальный «слои» коммуникативного поведения. Если следовать классическим определениям теории коммуникации, ключевые различия в бизнес-коммуникации кроются в отношении к старшим и младшим как по возрасту, так и по корпоративной иерархии, в речи, мимике и жестике, в менталитете и отношении к трудовой деятельности, в этикетных формулах и ритуалах [6, с. 91].

Базовые ценности, характеризующие культурную общность, можно описать на основе дихотомий (открытость новому – следование традициям; амбиции и стремление к власти – сохранение гармонических отношений и т.п.). Каждая из дихотомий способна разветвляться во множество качеств, которые отличают усредненного представителя конкретной культуры. К примеру, открытость культуры к новому подразумевает большую степень независимости и самостоятельности ее носителей, склонность к принятию рискованных решений, стремление к новизне, гедонизму, а противоположный параметр – следование традициям – подчинен требованиям коммуникативной и эмоциональной безопасности, порядку, следованию привычным процедурам и алгоритмам.

В данной связи рассмотрим «извне» специфику деловой корпоративной культуры и коммуникации в русскоязычной среде – так, как если бы подобный анализ был произведен инокультурными партнерами русскоязычных коммуникантов, т.е. с позиции места российской бизнес-культуры в трансграничном пространстве.

Нормы деловой коммуникации в российской компании

За последние десятилетия подходы к развитию российских компаний претерпели колоссальные изменения: ранее ключевой задачей было сохранение и эффективизация бизнеса, а сегодня в ряду приоритетов – адаптация к условиям динамики внешней среды, в том числе и в трансграничном аспекте. В данной связи вполне обоснованными выглядят попытки теоретического обоснования и принятия практических мер по модернизации российского менеджмента [1, с. 46].

Ключевой чертой, определяющей невозможность отнесения российской деловой среды к установленным теоретиками типам культур («культурным измерениям») является сочетание в ней черт Востока и Запада, Юга и Севера, наряду с обладанием собственными характеристиками, которых не наблюдается в иных известных типах культур.

Ю. В. Синчук также говорит о двойственности системы ценностей россиян: «Россия – евразийская страна, занимающая пограничное положение между восточной и западной цивилизациями» [13, с. 88]. Профессиональная коммуникация, порождаемая русскоязычными представителями бизнес-структур, демонстрирует промежуточность по ряду «измерений культуры» – индивидуализм и коллективизм, иерархичность и эгалитаризм. Ссылаясь на видного исследователя в области межкультурной коммуникации Р. Льюиса, Ю.С. Синчук указывает на «особенность» российской деловой культуры в том плане, что она совмещает несовместимые свойства и противоречит сама себе. Действительно, коммуникативное поле русскоязычного бизнес-дискурса обладает присущими восточным культурам чертами: ритуальность, декоративность, клановость, не отвергая в полной степени характеристики, традиционно соотносимые с западным стилем коммуникационного поведения – эгалитаризмом, надежностью, пунктуальностью.

Неоднократно доказано, что в деловой культуре стран Западной и Северной Европы высоко ценятся новизна, индивидуальность, самостоятельность. В центральной части Европейского континента, куда условно можно отнести и значительную часть России, данные черты проявляют себя не столь отчетливо; напротив – в российской деловой среде оказывается более значима безопасность, что в целом свойственно для коллективистских культур Востока. Тем не менее, нельзя сказать, что профессиональное общение в российских компаниях лишено ориентации на самоутверждение. Ю.В. Таратухина говорит о том, что самоутверждение – доминирующая ценность в русскоязычной бизнес-среде; россияне в меньшей степени заинтересованы в проявлении альтруизма в деловой среде в сопоставлении со странами «старой» Европы – Франции, Германии, Бельгии и др. Исследователь делает справедливый вывод о том, что альтруизм в коммуникативном деловом пространстве начинает проявляться более отчетливо только в экономически благоприятной среде, где субъекты избавлены от необходимости выживать в условиях жесткой конкуренции. В данной связи представитель российской бизнес-среды будет обнаруживать гораздо большее количество сходств с представителями американского бизнеса, где индивидуализм, конкурентность и самоутверждение очерчены крайне выразительно [14, с. 3].

Несмотря на вышеописанную склонность к самоутверждению, представители российских компаний демонстрируют сдержанность в проявлении эмоций и самовыражений, используя при этом формальные коммуникативные инструменты, за счет чего деловая – устная и письменная – коммуникация на русском языке может выглядеть клишированной и ритуализированной. Подобная черта, безусловно, сближает российский бизнес-дискурс с дискурсами стран Востока. Особенно четко это проявляется в письменной форме коммуникации (в качестве примера можно привести неизменную лаконичность, нейтральность и точность русскоязычных деловых писем, не допускающих противоречивых интерпретаций и посвященных одному вопросу) [12, с. 188].

По данным портала World Business Culture, как и во многих других культурах (например, средиземноморской и ближневосточной), в российской профессиональной коммуникации существенное внимание

уделяется устным договоренностям. Следовательно, с русскоязычными партнерами эффективнее проводить личные встречи, в ходе которых можно полностью разъяснить вопросы, а не отправлять информацию исключительно в письменном виде. Отмечается, что в российской деловой среде собеседники представляют крайне малый объем визуальной, невербальной или вербальной обратной связи. Коммуниканты молча слушают и практически не используют язык тела, что, при этом, не означает, что слушатель не заинтересован в обсуждаемом вопросе или не понимает его – такова культурная специфика устной деловой коммуникации в России (схожие черты демонстрируют также финны и японцы) [18].

Кроме того, отметим, что не следует рассматривать русскоязычную профессиональную коммуникацию как гомогенное пространство межличностного и институционального взаимодействия; в данной связи согласимся с Ю.В. Синчуком в том, что российская деловая культура, сформировавшаяся на современном этапе, крайне неоднородна: «качества, свойственные предпринимателям и топ-менеджерам крупных фирм, прямо противоположны качествам, присущим их персоналу. Различается их отношение к риску, ответственности, проявлению инициативы» [13, с. 89].

Долгая эволюция пространства деловой коммуникации, которую прошла Россия, привела к тому деловая культура являет собой «пеструю смесь» [13, с. 89]; коммуникативное пространство испытывает влияние некогда действующей командно-административной системы, будучи обогащенным сегодня заимствованиями лексики, ценностей, норм и ритуалов из западноевропейского бизнес-этикета.

Российская корпоративная культура условно может быть разделена на два обширных коммуникативных типа, каждый из которых отличается особым стилем взаимодействия. Во-первых, компании, в большей степени наследующие принципы так называемого «советского» типа коммуникационной культуры, а во-вторых, компании, следующие универсальной западной корпоративной модели. Нельзя сказать, что в чистом виде оба этих типа являются примерами эффективной деловой коммуникации. В частности, американизированный тип корпоративной культуры является чужеродным для русскоязычных коммуникантов, и поэтому зачастую вызывает отторжение среди сотрудников отечественных компаний; кроме того, профессиональная коммуникация, осуществляемая в русскоязычном бизнес-дискурсе, в некоторых аспектах близка к восточным культурам, сохраняя высокую дистанцию власти (аскриптивность).

Рассмотрим специфику коммуникативного стиля по критерию «универсализм – партикуляризм». Универсализм, как известно, постулирует применимость одних и тех же норм ко всем коммуникантам, а партикуляризм, напротив, акцентирует избирательность в следовании правилам. Российская корпоративная культура традиционно считается партикуляристской, что, в свою очередь, приводит к появлению частных привилегий, относительностью закона и коррупции. Можно предположить, что подобное специфическое отношение к правовым нормам способно вызвать опасения иностранных партнеров. Данный барьер может стать еще ощутимей, если учесть тот факт, что российская деловая коммуникация во многом строится за счет неформальных взаимодействий.

Как отмечено выше, в русскоязычную деловую среду все активнее начинают проникать западные коммуникативные модели. Это особенно отчетливо видно на примере англицизмов, составляющих сегодня, по разным оценкам, от 10 до 40% профессиональной лексики официально-делового стиля русского языка. Речь идет не только о точечном вкраплении англоязычных лексем: налицо трансформация всей коммуникативной структуры бизнес-среды. Если опираться на классические идеи о связи языка с национальным характером, представленные В. фон Гумбольдтом, можно сказать, что английские слова, этикет, ритуалы, а впоследствии – и ценности постепенно становятся частью русского языкового сознания. Англоязычная деловая среда внедрила в сознание россиян целые социально-экономические концепции (*sustainable development*, *corporate social responsibility* и др.) [4, с. 520]. Тем не менее, речи о полном копировании западных коммуникативных паттернов русскоязычным бизнес-дискурсом, на данный момент не идет.

Формирование коммуникативных и профессиональных компетенций у специалистов

В текущих условиях и в контексте глобализации бизнеса российское общество испытывает рост особых социальных потребностей, что, в свою очередь, привело к тому, что во всех высших учебных учреждениях страны учебные программы гуманитарных и технических специальностей дополняются курсами по дисциплинам «Теория коммуникации», «Межкультурная коммуникация», «Лингвокультурология»; открываются и новые специальности – «специалист по межкультурной коммуникации», «специалист по нефилологии» и проч. [9, с. 12]. Все это – индикаторы смены образовательной парадигмы, которая теперь стала ориентироваться на подготовку специалистов, компетентных не только «локально», но и «глобально».

Несмотря на это, многие исследователи по-прежнему говорят о наличии ряда проблем российских коммуникаторов в деловом общении, среди которых, к примеру, недостаточный уровень профессионально-коммуникативной кросс-культурной компетенции, знаний зарубежных практик и норм делового этикета, малый запас историко-страноведческих знаний [9, с. 15]. Е.Б. Быстрой акцентируют внимание на том, что

при обучении будущих специалистов навыкам межкультурного профессионального общения практически игнорируется невербальный аспект [5, с. 37].

Ключевым постулатом, из которого должно исходить обучение кросс-культурной деловой коммуникации, служит понимание того, что ценности и традиции как таковые не подлежат оценке: они не могут быть негативными или непривлекательными просто по той причине, что являются чужими для реципиента. За любой традицией и формой выражения этикета, вне зависимости от типа культуры, стоят общечеловеческие ценности и нормы, являющиеся универсальными для представителя любого народа. Именно на таком базисе должно строиться обучение разного толка менеджеров, переводчиков, дипломатов и прочих «человекоориентированных» специалистов.

Н.В. Янкина говорит о том, что на первый план выходит воспитание межкультурной компетентности – особого качества специалиста, формируемого посредством интеграции иноязычных, коммуникативных, лингвострановедческих, социокультурных и профессиональных компетенций; цель и сущность данного вида компетенции профессионала – способность эффективного решения задачи, возникающих по ходу осуществления межкультурной коммуникации в любой ее форме при сохранении и выражении толерантности, интереса к менталитету представителей иной культуры, опоры на ценности диалогового взаимодействия и поликультурное знание [17, с. 102].

Наконец, отметим, что отличие межкультурной компетенции от других компетенций, которыми должен обладать специалист, заключается в том, что межкультурная компетенция не представляет собой определенный массив данных и умение использовать и систематизировать их; межкультурная компетенция – это, прежде всего, когнитивная установка коммуниканта и только потом – знания о чужих культурах и особенностях речевого поведения.

Зарубежные исследователи уже в 1980-х гг. начали обращаться к понятию *mindfulness* – осознанности – неременного залога успешной деловой коммуникации. Основными характеристиками осознанности являются нацеленность на настоящий момент и неосуждение; осознанность – такое качество сознания специалиста, которое позволяет ему выражать «восприимчивое внимание» [16, с. 111]. В межкультурном взаимодействии осознанность проявляет себя в трех векторах:

- 1) смещение фокуса с этноцентризма на этнорелятивизм;
- 2) осознание метапознания;
- 3) контроль эмоциональных установок и стереотипизации мышления.

Заключение

Совершенствование коммуникативно-технического инструментария приводит к колоссальному росту темпов социально-экономического взаимодействия. Логичным итогом подобных интеграционных процессов представляется интенсификация межкультурных коммуникаций [15, с. 87-88]. Российский бизнес, оказавшись на глобальной арене, вынужден адаптироваться к новым условиям и учитывать особенности коммуникативных практик как иностранных партнеров, так и своих собственных. Нарастание объемов и темпов межкультурного взаимодействия актуализирует необходимость научного изучения его специфики и в последующем – формирование межкультурной компетенции.

Литература

1. Бабенко М.А., Тарасова Н.Е. Современные проблемы международного менеджмента // Актуальные вопросы экономических наук. 2015. № 47. С. 46 – 50.
2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. М.: Вузовский учебник. ИНФРА-М, 2018. 368 с.
3. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // Язык и культура. 2020. № 49. С. 175 – 185.
4. Благоданова, М.А. Влияние английского языка на российскую деловую культуру и менталитет // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2018. № 4. С. 518 – 527.
5. Быстрой Е.Б., Бароненко Е.А., Власенко О.Н., Зникина Л.С. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров: межкультурно-аксиологический аспект // Вестник ЮУрГГПУ, 2017. № 6. С. 33 – 39.
6. Димитричева О.И. Влияние национальной специфики на корпоративную культуру // РРРИМРА, 2021. № 24. С. 85 – 92.
7. Дуйшеева А.Ж. Межкультурная коммуникация в условиях меняющегося мира? // Постсоветские исследования. 2022. № 2. С. 181 – 188.

8. Ещеркина Л.В., Скачкова Е.А., Казаченок Ю.В., Циплакова Е.М. Кросс-культурные предпринимательские коммуникации в экономическом дискурсе англоязычного пространства // Управление в современных системах, 2020. № 4 (28). С. 80 – 88.
9. Зникина Л.С., Лушникова Г.И. Межкультурная коммуникация как необходимая составляющая в подготовке современного специалиста высшего учебного заведения // Гуманитарные науки. 2015. № 2 (30). Ст.11-16.
10. Ибрагимова, А. Р. Межкультурные коммуникации в пространстве социального взаимодействия // Человек и культура, 2022. № 2. С. 81 – 90.
11. Касьян А.К., Романова А.В. Коммуникативно-прагматическая норма поведения в ситуациях межкультурного общения // Известия БГУ, 2009. № 2. С. 131 – 136.
12. Ли Янь., Халяпина Л.П. Анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на китайском и русском языках // Современное педагогическое образование, 2020. № 4. С. 187 – 192.
13. Синчук Ю.В. Особенности современной российской деловой культуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки, 2016. № 1 (764). С. 86 – 92.
14. Таратухина Ю.В. Когнитивные, ценностные, поведенческие различия в деловой межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 7.
15. Тен Ю.П. Модель минимизации барьеров в межкультурных коммуникациях // Вестник ПАГС. 2022. № 1. С. 87 – 99.
16. Ткаченко Н.В., Хухлаев О.Е. Осознанность в межкультурной коммуникации: опыт качественного анализа // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. № 1. С. 110 – 127.
17. Янкина Н.В. Обучение межкультурной коммуникации как компонент профессионального образования личности // МНИЖ, 2020. № 6-3 (96). С. 102 – 104.
18. Warburton K. Russian Communication Styles // World Business Culture, 2022 [Electronic source]. Mode of access: <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/russia/business-communication-style> (date of access: 11.08.2022)

References

1. Babenko M.A., Tarasova N.E. Sovremennye problemy mezhdunarodnogo menedzhmenta. Aktual'nye voprosy ekonomicheskikh nauk. 2015. № 47. S. 46 – 50.
2. Baryshnikov N.V. Osnovy professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnik. M.: Vuzovskij uchebnik. INFRA-M, 2018. 368 s.
3. Baryshnikov N.V. Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikaciya s akcentom. YAzyk i kul'tura. 2020. № 49. S. 175 – 185.
4. Blagonravova, M.A. Vliyanie anglijskogo yazyka na rossijskuyu delovuyu kul'turu i mentalitet. Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2018. № 4. S. 518 – 527.
5. Bystraj E.B., Baronenko E.A., Vlasenko O.N., Znikina L.S. Razvitie professional'no-kommunikativnoj kompetencii menedzherov: mezhkul'turno-aksiologicheskij aspekt. Vestnik YUUrGGPU, 2017. № 6. S. 33 – 39.
6. Dimitricheva O.I. Vliyanie nacional'noj specifiki na korporativnyuyu kul'turu. PRRIMRA, 2021. № 24. S. 85 – 92.
7. Dujshheeva A.ZH. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v usloviyah menyayushchegosya mira? Postsovetskie issledovaniya. 2022. № 2. S. 181 – 188.
8. Eshcherkina L.V., Skachkova E.A., Kazachenok YU.V., Ciplakova E.M. Kross-kul'turnye predprinimatel'skie kommunikacii v ekonomicheskom diskurse angloyazychnogo prostranstva. Upravlenie v sovremennyh sistemah, 2020. № 4 (28). S. 80 – 88.
9. Znikina L.S., Lushnikova G.I. Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak neobhodimaya sostavlyayushchaya v podgotovke sovremennogo specialista vysshego uchebnogo zavedeniya. Gumanitarnye nauki. 2015. № 2 (30). Ст.11-16.
10. Ibragimova, A. R. Mezhkul'turnye kommunikacii v prostranstve social'nogo vzaimodejstviya. CHelovek i kul'tura, 2022. № 2. S. 81 – 90.
11. Kas'yan A.K., Romanova A.V. Kommunikativno-pragmaticheskaya norma povedeniya v situacijah mezhkul'turnogo obshcheniya. Izvestiya BGU, 2009. № 2. S. 131 – 136.
12. Li YAn', Halyapina L.P. Analiz lingvisticheskikh osobennostej v biznes-kommunikacii na kitajskom i russkom yazykah. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, 2020. № 4. S. 187 – 192.
13. Sinchuk YU.V. Osobennosti sovremennoj rossijskoj delovoj kul'tury. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki, 2016. № 1 (764). S. 86 – 92.

14. Taratuhina YU.V. Kognitivnye, cennostnye, povedencheskie razlichiya v delovoj mezhkul'turnoj kommunikacii. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2010. № 10. S. 7.
15. Ten YU.P. Model' minimizacii bar'erov v mezhkul'turnyh kommunikacijah. Vestnik PAGS. 2022. № 1. S. 87 – 99.
16. Tkachenko N.V., Huhlaev O.E. Osoznannost' v mezhkul'turnoj kommunikacii: opyt kachestvennogo analiza. Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2022. № 1. S. 110 – 127.
17. YAnkina N.V. Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii kak komponent professional'nogo obrazovaniya lichnosti. MNIZH, 2020. № 6-3 (96). S. 102 – 104.
18. Warburton K. Russian Communication Styles. World Business Culture, 2022 [Electronic source]. Mode of access: <https://www.worldbusinessculture.com/country-profiles/russia/business-communicationstyle> (date of access: 11.08.2022)

*Semenyuk E.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
Institute of Linguistics,
Russian State University for the Humanities,
Safaryan M.Z., Lecturer,
State Music and Pedagogical Institute named after M.M. Ippolitov-Ivanov*

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract: the aim of the study is to outline the need for the interaction of cultures and languages in a world of dynamics and social mobility in the search for new ways of organising human life and society. In the modern world, the developed states set the task of improving the quality of vocational education and increasing the competitiveness of a graduate in the international labour market. It means that during the preparation of professional specialist of any profile, special and predominant attention is paid to intercultural competence.

The article deals with the main aspects of intercultural professional communication, professional competence, knowledge, theoretical concepts and practical skills. The specific character of Russian business communicative environment is considered and the arguments concerning the principles of intercultural competence formation are presented.

Intercultural communication is a very complex system of political, economic and socio-cultural relations. During international negotiations information and cultural values are exchanged between partners. The prosperity of a state depends on the outcome of diplomats' and communicators' work abroad. Effective intercultural professional communication not only implies a certain level of linguistic knowledge, but also knowledge of the cultural and linguo-sociological characteristics of business partners, awareness of their values and willingness to adapt to their culture.

It is also important that the existence of a dialogue of cultures is a prerequisite for the process of learning the world, which implies a reflection of reality in all its manifestations. In addition, the accumulation of new information about other ethnic cultures in the social consciousness of society leads, ultimately, to the natural transition of man to a new, higher level of cultural development.

Keywords: dialogue of cultures, intercultural professional communication, intercultural competencies

*Сухарева Н.А., старший преподаватель,
Имаева Е.З., кандидат филологических наук, доцент,
Государственный университет управления*

ПЕРЕГОВОРЫ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация: в статье освещается одна из актуальнейших проблем деловой коммуникации: ведение переговоров и процесс выработки решений в ходе проведения переговоров. Целью настоящей работы является изучение сущности процесса переговоров. Достижение этой цели предполагает постановку и решение в ходе анализа задач повышения коммуникативной компетенции и совершенствования умений общения посредством различных технологий переговоров. Важно обучить студентов разнообразным коммуникативным навыкам, которые в будущем будут необходимы в процессе бизнес-переговоров: выражать личное мнение и аргументировать свой выбор, показывать несогласие и согласие, для нахождения компромисса предлагать различные альтернативы, адекватно реагировать на предложения выступающих, вежливо прерывать участников с помощью вопросов и выяснения деталей. Существенной основой для повышения интереса к получению знаний в экономической области является практика ведения переговоров, развитие способности торговаться, идти на уступки и делать выводы. Базой для всесторонней подготовки специалистов в экономической сфере является развитие навыков понимания во время слушания участников переговоров. В работе охарактеризованы четыре аспекта ведения переговоров: получение информации, предварительное обсуждение, аспект вклада и аспект среды. Рассматриваются шесть стратегий, используемых переговорщиками. Среди практических областей, в которых данное исследование может быть использовано, следует назвать сферу экономического образования. Переговоры являются хорошей базой для освоения и закрепления навыков делового общения. Результаты работы могут быть использованы в вузовских лекционных курсах для бакалавров.

Ключевые слова: переговоры, стратегия «выиграл-выиграл», разовая сделка, стереотипы, языковые барьеры

В настоящее время чтобы выжить, компании должны реагировать на ужесточение конкуренции. Переговоры проводятся с различными целями и играют решающую роль в принятии решений между компаниями и внутри них. Наибольшую трудность представляют культурные различия. Язык тоже может стать серьезным препятствием. Кроме того, методы и процедуры переговоров могут быть самыми разными. За этим стоят ценности, которые очень трудно понять.

Переговоры, как и торговлю в целом, можно рассматривать как попытку достичь беспроблемной ситуации, когда обе стороны участников переговоров чувствуют, что они выиграли от сделки. В рамках этого континуума каждый участник переговоров пытается максимизировать выгоду для своей организации. Переговоры были описаны Капуром А. [4, с. 18], который считал главной миссией переговоров создание прочных отношений. Цели переговоров – управлять этими отношениями и развивать их, совещаться, торговаться или обсуждать с целью достижения соглашения.

Многие недалёковидные переговорщики часто не понимают важности развития отношений и пытаются извлечь максимум пользы из текущих переговоров. Такой подход может быть выгодным, когда сделка разовая и проходная. Однако, пытаясь внести свой вклад в длительные отношения, следует уделять больше внимания ситуации партнера. Репутация твердого и пользующегося преимуществами переговорщика быстро распространяется в деловом мире, и переговорщик может обнаружить, что его положение ослабло и в переговорах со старыми партнерами [1, с. 28-29].

Согласно Капуру [4, с. 28], есть четыре аспекта ведения переговоров. Первый из них – это аспект нетворкинга, который включает в себя получение справочной информации о другой компании и ее переговорщиках.

Аспект общения касается предварительных обсуждений между членами команды. Также во время реальных переговоров переговорщик будет постоянно общаться – либо открыто, либо тайно. Открытая коммуникация реализуется посредством произнесенных слов и документов, скрытая коммуникация осуществляется, например, через одежду, манеры и рассадку переговорщиков. В переговорах приходится наблюдать за другой стороной и анализировать их общение. Из такого анализа можно узнать факты о других участниках переговоров.

Аспект подготовки, вероятно, является наиболее важной частью при рассмотрении всего переговорного процесса. Речь идет о формировании и обучении переговорной команды. Во время этого процесса информация собирается через сетевой аспект или внутри собственной организации. Когда ситуация переговоров

отрабатывается, ролевые игры часто очень хорошо подготавливают членов команды к тому, чего ожидать [4, с. 48; 1, с. 86].

Аспект вклада является предметом переговоров во всех типах подобного общения. Если ни одна из сторон не готова что-то отдать, чтобы чего-то достичь, весь переговорный процесс не имеет смысла. Поэтому команда должна иметь четкое представление о своих ограничениях и требованиях, прежде чем вступать в переговоры [4, с. 48].

Аспект среды касается внешнего влияния на переговоры. Поскольку только часть окружающей среды может быть сразу понята, многое остается скрытым от глаз участников. Эти факторы включают в себя культурные различия, экономическое происхождение, а также личное прошлое [3, с. 48].

Для достижения своих целей переговорщики могут использовать разные методы. Существуют несколько стратегий, используемых в переговорах, и даже если переговорщик сам их не использует, он должен распознавать эти стратегии, чтобы противостоять им. Стратегия «выиграл-выиграл», при которой обе стороны действуют согласованно и раскрывают друг другу свои позиции, может быть лучшей стратегией, которую можно выбрать, если действительно существует взаимное доверие. Однако часто противоположная сторона может предпочесть не раскрывать свои факты, и это поставит участника переговоров в положение, когда торг невозможен [1, с. 86].

В стратегии каменной стены другая сторона упрямо отвергает каждое предложение. Таким образом они надеются заключить непреодолимую сделку или заставить другую сторону потерять самообладание.

В подходе «добрый самаритянин» другая сторона пытается доказать, что на самом деле делает вам одолжение, предлагая свой товар по такой низкой цене. «Принимай или уходи» – переговорщики хотят, чтобы решение было принято немедленно, иначе они уйдут. Разделение разницы – это тактика, при которой другая сторона решает проблему присоединения, чтобы разделить разницу в цене, однако это может поставить другую сторону в гораздо худшее положение, чем предлагающая сторона. Поэтапный подход пытается заставить другую сторону принять определенные условия, а затем договориться о чем-то другом. Отрицательная сторона этой стратегии заключается в том, что, когда возникают совпадения в каком-то другом вопросе, уже согласованные позиции не могут быть переоценены [1, с. 89-95].

Предыдущие примеры являются общими стратегиями, используемыми переговорщиками. Некоторые другие тактики и методы могут быть использованы для конкретных ситуаций. Однако при международных переговорах некоторые стратегии могут иметь недостатки, если они используются в культурах, отличных от американской.

Участники переговоров, вступающие в международные деловые переговоры без надлежащего изучения этой культуры, скорее всего, столкнутся с неструктурированными ситуациями. Процесс переговоров заметно различается в зависимости от культуры. Это момент, который обычно не принимается во внимание. Определенные инструменты, такие как знание различных стратегий, позволяют переговорщикам понять более глубокий смысл приемов и методов ведения переговоров, встречающихся в других культурах. Это также помогает в формировании собственных стратегий переговорщиков, которые можно использовать в разных культурах.

Вероятно, самое важное, что может быть у переговорщика, – это правильное мышление. Переговорщики должны принять тот факт, что представители противоположной стороны ведут себя по-разному – это не то что бы неправильно или не правильно, это просто другое. Люди «запрограммированы» своей культурой на то, чтобы действовать так, как они делают [3].

Прежде всего переговорщик должен понять свое собственное культурное мышление, чтобы иметь возможность отражать ценности и характеристики других культур в своих собственных. Чтобы понять кого-то другого, нужно сначала понять себя.

Языковые барьеры, вероятно, являются наиболее заметными препятствиями при общении. Однако проблема того, как что-то сказать, может быть меньшей проблемой по сравнению с тем, как это понимают. Западные страны обычно относятся к культурам с низким контекстом. Для них большое значение имеет точный смысл сказанного, и обычно все формулируется очень ясно. Этим и объясняются адвокатские армии американских бизнесменов. Однако, помимо западных культур, они принадлежат к лингвистической группе высокого контекста, что означает, что они придают большее значение отношениям между договаривающимися сторонами. Контракты могут быть более расплывчатыми, но постоянные отношения укрепляют их на пути к взаимопониманию.

В странах с высоким индивидуализмом люди привыкли защищать свои личные интересы конъюнктурными методами. Поэтому они пытаются помешать противоположной стороне сделать то же самое, записав все. В коллективистских странах люди придают большее значение отношениям и доверию, потому что они ожидают, что каждый будет защищать интересы группы прежде, чем свои собственные.

В культурах с высокой дистанцией власти «да» может означать «нет». В этих культурах сказать «нет» означало бы оскорбить другую сторону и прервать переговоры [2, с. 84].

При проведении международных деловых переговоров важно понимать местные отношения. Вы должны иметь правильные контакты, чтобы вести переговоры. Очень часто люди в переговорной не имеют права принимать решение. Стратегически важно понимать, кто на самом деле принимает решения. В странах с высокой дистанцией власти это обычно руководитель высшего звена, тогда как в странах с низкой ВД вся переговорная команда интегрируется в процесс принятия решений [4, с. 84-88; 3, с. 125-126].

Значительную роль в международных переговорах играют хорошие отношения между сторонами переговоров. Например, коллективные культуры не начинают вести переговоры без сконструированных прочных отношений. Для построения отношений требуется время (даже годы), но как только установились прочные отношения, сам переговорный процесс проходит гладко. Если стереотипы используются в качестве единственной ссылки на культурное понимание, велика вероятность того, что межкультурные деловые переговоры закончатся провалом, превратятся в катастрофу. Несмотря на то, что стереотипы определяют культуру в целом, каждый переговорщик индивидуален. Однако стереотипы являются первым (а в некоторых случаях и единственным) источником информации о культурах. В этом аспекте они дают основу для понимания этих культур.

Культуры заметно различаются в разных странах. Так Хофстеде Г., используя четыре различных индикатора культуры, обнаружил восемь различных культурных областей. Соответственно внутри культурных областей различия могут быть огромными. Именно ценностные установки и поведение формируют культуру.

Таким образом, только наблюдение является недостаточным для понимания поступков представителей чужой культуры, мы не можем понять, почему люди поступают так, а не иначе. Без более глубокого знания культуры переговорщик не может эффективно действовать в межкультурных ситуациях. В переговорах используются различные стратегии для достижения решения, и это обычно является беспроигрышным приемом. Используя различные культурологические исследования, переговорщики могут лучше понять образ мыслей своих оппонентов. Основой для этого понимания является понимание собственной культуры. Установление прочных отношений является залогом успешных переговоров. Стереотипы – обычная форма культурного понимания. Однако все это должно быть лишь ступенькой для дальнейших исследований. Чтобы эффективно справляться с культурными различиями, международный деловой переговорщик должен посвятить этому достаточное количество времени и быть преданным делу. Не следует упускать из виду серьезность вопросов подготовки и налаживания связей. Более важно видеть основные различия между культурами, чем знать несколько конкретных деталей культуры противоположной стороны переговоров.

Литература

1. Fuller G. The Negotiators Handbook. N.J.: Englewood Cliffs, 1991. 288 p.
2. Hofstede G. Cultures Consequences: International Differences in Work-related Values. London: Sage publications, 1980. 328 p.
3. Ghauri P.N., Usunier J.-Cl. International Business Negotiations. Oxford: Tarrytown, 1996. 437 p.
4. Kapoor A. Planning for international business negotiation. L.: Ballinger Pub. Co, 1991. 355 p.

References

1. Fuller G. The Negotiators Handbook. N.J.: Englewood Cliffs, 1991. 288 p.
2. Hofstede G. Cultures Consequences: International Differences in Work-related Values. London: Sage publications, 1980. 328 p.
3. Ghauri P.N., Usunier J.-Cl. International Business Negotiations. Oxford: Tarrytown, 1996. 437 p.
4. Kapoor A. Planning for international business negotiation. L.: Ballinger Pub. Co, 1991. 355 p.

*Sukhareva N.A., Senior Lecturer,
Imaeva E.Z., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
State University of Management*

NEGOTIATIONS AS A MEANS OF IMPROVING BUSINESS COMMUNICATION SKILLS

Abstract: the paper highlights one of the most urgent problems of business communication: negotiation and decision-making process during negotiations. The purpose of this work is to study the essence of the negotiation process. The achievement of this goal involves the formulation and solution in the course of the analysis of the tasks of increasing communicative competence and improving communication skills through various negotiation technologies. It is important to teach students a variety of communication skills that will be necessary in the future in the process of business negotiations: to express personal opinion and argue their choice, to show disagreement and agreement, to offer various alternatives to find a compromise, to respond adequately to the proposals of speakers, to politely interrupt participants with questions and clarification of details. An essential basis for increasing interest in the economic field is the practice of negotiation, the development of the ability to bargain, make concessions and draw conclusions. The basis for comprehensive training of specialists in the economic sphere is the development of understanding skills during the negotiations. The paper describes four aspects of negotiation: information search, preliminary discussion, contribution aspect and environment aspect. Six strategies used by negotiators are considered. Among the practical areas in which this research can be used, it is necessary to name the field of economic education. Negotiations are a good basis for mastering and consolidating business communication skills. The results of the work can be used in university lecture courses for bachelors.

Keywords: negotiations, "win-win" strategy, one-time deal, stereotypes, language barriers

*Шайхутдинова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета*

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: данная работа посвящена исследованию проектной деятельности в свете современных тенденций развития отечественного образования. Примечательно то, что метод проектов, имея долгую историю существования в педагогической теории и практике, сегодня приобрел необычайно актуальное звучание в свете новых ФГОС в образовательном пространстве. В основе метода проектов заложена идея разрешения проблемы, в ходе поиска решения которой обучающийся вынужден интегрировать знания из разных сфер, имеющиеся и которые он приобретает в процессе познания. В результате этого исследования он должен создать определенный продукт (результат), который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. В нашей статье мы поделились опытом применения проекта в качестве альтернативной формы выпускной квалификационной работы студентов филологического факультета (специальность – иностранные языки). Участники проекта прошли все этапы его организации; ими было проведено изучение лингвистического материала и потребительского спроса на него, а затем разработан свой вариант монетизации этих теоретических данных. В результате анализа полученных данных студенты определили целевую аудиторию (специалисты по созданию рекламы) своего проектного продукта (курсы по созданию рекламы пищевой продукции); они разработали программу курса и его содержание, в котором детально описали всю процедуру реализации своей проектной работы. В заключении заметим, что внедрение в практику профессиональной подготовки современного специалиста проектная методика располагает уникальными возможностями интеграции академических знаний и практических умений.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональные компетентности, оноματοпея, рекламный продукт

Проектная деятельность на сегодняшний день выступает в качестве эффективного инструментария в формировании ключевых профессиональных интересов компетенций будущего специалиста. Несмотря на то, что сам по себе проект не инновационное явление в обучении, сегодня он получил более широкий спектр применения в современном образовательном пространстве. Как известно, возникновение «метода проектов» в начале XX века связано с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с деятельностью американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его ученика В.Х. Килпатрика. Практически параллельно работой американских ученых, в России проектным обучением занимается русский педагог С.Т. Шацкий и его коллеги. В советской школе методы проектного обучения получил активное применение в практике обучения. Главная идея данного метода, по мнению его разработчиков, заключалась в активном обучении на основе целесообразной деятельности учеников в соответствии с их личными интересами в конкретной предметной сфере. Для того чтобы знание возбуждало интерес, необходимо создавать в учебном процессе проблемы, взятые из реальной жизни, понятные и значимые для ученика, при решении которых ему придется приложить имеющиеся знания и новые знания, которые еще предстоит приобрести в учебе. Наряду с тем, что обучающиеся научаются решать конкретные проблемы, они приобретают способность достигать реальный результат своей деятельности, получают запланированный продукт. К сожалению, Постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был назван не соответствующим идеям советского обучения, а попросту осужден, и с этого момента проектный метод не использовался в практике отечественного школьного обучения [1]. Сегодня метод проектов приобрел неимоверную актуальность в мире, потому что соответствует основному тезису нынешнего образования, позволяя рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения проблем окружающей действительности в совместной учебной деятельности. Закономерно, что метод проектов привлекает многие образовательные системы, поскольку помогает найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. С каждым годом спектр применения проектного метода значительно расширяется (так, например, содержание образования, формы обучения, система оценки образования и другие). В профессиональном обучении наибольшую популярность получили кооперативные проекты (Ч. Майерс, Т.В. Джонс). Данный вид проектов имеет ряд специфических характеристик (возможность постановки различных задач, ориентированных на учёт индивидуальных навыков участников проекта; благополучное окончание задачи зависит от уровня связи участников проекта с другими участниками (группой); возможность внеурочной работы проектной группы; более широкие социальные навыки; создание и получение обратной связи; привлечение преподавателей в качестве соучеников и др.). Кооперативный проект располагает такими форма-

ми работы групп как учебные группы, итоговые кооперативные экзамены, кооперативные группы для совершенствования индивидуальной деятельности и, наконец, проекты. Нами будет рассмотрена непосредственно такая форма как проект, работа в котором осуществляется в малых группах (3-5 студентов); оценка выставляется каждому участнику за его индивидуальный вклад в проект. Обобщенно структуру организации проектного обучения детей можно представить следующими этапами: погружением в теорию деятельности (проектной), созданием проекта, исследовательской деятельностью, представлением результатов и рефлексией. Результат проекта заключается как в выполнении проекта, так и в вовлечении обучающихся в самостоятельное добывание знаний в совместном поиске, а так же разработка способов их применения. Исследования показывают, что проектная деятельность предоставляет возможность эффективной подготовки специалистов, развития их социальных и профессионально значимых компетентностей. Для успешной социально-профессиональной адаптации выпускнику вуза необходимо владеть не только профессиональными компетентностями, но и системным критическим мышлением, позволяющим ему успешно решать рабочие задачи [2]. Работая над проектом, участники учатся работать в команде, имея возможность выполнять то роль лидера, от действий и решений которого зависит успех всего проекта, то роль исполнителя, который должен уметь услышать мнение других членов команды, принять критику, доказать свою точку зрения, выполнять поручения. Все это способствует развитию способностей коммуникации и социального взаимодействия, так необходимых для специалистов гуманитарного профиля.

В данной статье изложен опыт использования проектной деятельности как альтернативной формы выпускной квалификационной работы студентов выпускного курса филологического факультета (иностраный язык). Участники проекта задалась целью разработки и реализации учебных курсов «Ономатопея как инструмент маркетинга для продвижения рекламы», которые они адресовали специалистам по созданию рекламы. Затем студенты распределили между собой отдельные аспекты теоретического исследования для предстоящего изучения вопросов лингвистики; координатором проекта выступал их научный руководитель.

На первом этапе студенты погружались в сбор и анализ теоретического научного материала по проблеме использования звукоподражательной англоязычной лексики в рекламном продукте. В дальнейшем студентам предстояло описать полученные результаты в виде конкретного продукта, который позднее им предстояло монетизировать. Продукт должен иметь финансовые выгоды, а также студентам нужно было сформулировать выгоды нематериального характера, в которых необходимо отразить следующее:

- а) о сформированных компетенциях в сфере разработки и реализации проектов (управление проектами);
- б) о сформированных компетенциях в профессиональной области (как разработчика продукта);
- в) рекомендации по конкретному использованию результатов исследования.

Участники проекта прописали концепцию проекта, раскрыв в ее содержании определенные аспекты. В-первых, *причинами* создания продукта были названы недостаточность знаний у разработчиков рекламы о фонетических особенностях английского языка, использование которых способствует формированию привлекательности рекламы у потребителя.

Далее представлено краткое описание бизнес-процесса. Студентами было выяснено, что одним из направлений модернизации российской рекламной индустрии является введения различных курсов повышения квалификации среди разработчиков рекламы. В связи с этим, основными целями данного курса являются подготовка разработчиков рекламы к использованию звукоподражательной лексики в рекламе продукта, повышение эффективности рекламы. Практика показывает, что для того, чтобы создать успешную рекламу, необходимо:

- владеть достаточно полными сведениями по продаваемому продукту;
- иметь опыт общения с покупателями;
- быть психологически подготовленным к процессу создания рекламы.

Реклама призвана показывать реальное качество продукта в современном рынке с конечной целью рекламопроизводства – желание потребителя купить продукт. Проблема создания успешной рекламы становится сегодня актуальной.

Поэтому специальная, целенаправленная подготовка создателей рекламы поможет:

- узнать об особенностях использовании звукоподражательной лексики английского языка в рекламе;
- расширить знания о способах передачи «вкуса» в английском языке в рекламе пищевых продуктов;
- научить грамотной работе с ономатопеей в рекламе пищевых продуктов.

В целом, можно сказать, что создание успешной рекламы обеспечивается следующими факторами:

- хороший уровень владения иностранным языком;

- знакомство с успешными рекламными текстами на английском языке;
- владение стратегий умения сделать существенный акцент на уникальности и новизне товара через ту или иную реализацию указанных лексических единиц в сфере коммуникаций.

Достижение этих положений возможно посредством специальных проектов, одним из которых является проект «Ономатопея как инструмент маркетинга для продвижения рекламы». Данный курс гарантирует развитие всех отдельных языковых навыков, необходимых для создания качественной рекламы. Программа курса построена с учетом интересов создателей рекламы, содержит различные увлекательные темы, а также подразумевает тренировочное тестирование обучающихся, где они смогут повторить пройденное, расширить свои знания, а также попрактиковаться в применении изученного материала. Благодаря этому курсу, создатели рекламы будут подготовлены как к использованию звукоподражательной лексики иностранного языка в профессиональной деятельности. К задачам курсов относятся следующие:

- систематизировать знания об основных лексических явлениях английского языка с целью дальнейшего их использования в рекламе;
- расширить знания о способах использования ономатопеи в англоязычной рекламе пищевых продуктов и научить грамотной работе с ними;
- развивать природные задатки и способности, расширять кругозор, развивать мотивацию к дальнейшему использованию звукоподражательной лексики в рекламе пищевых продуктов;
- разработать на основе рекламной идеи рекламный текст, создать готовый рекламный продукт;
- разработать рекламный проект с использованием приобретенных знаний на курсах.

В тоже время данный проект позволит обучающемуся сформировать навыки эффективной социализации и работы в команде.

В содержании программы проекта также были определены *стратегические цели* компании, на которые работает проект; прописаны *стейкхолдеры* и их *интересы* (ключевые участники проекта и лица, заинтересованные в его результатах), которыми были обозначены: профильное образовательное учреждение (вуз), бизнес-партнеры, куратор проекта, преподаватель, спикер, методист, экономист/юрист, IT-специалист, региональные органы власти, потребитель. Так, например, интересами куратора проекта являются привлечение денежных средств; повышение имиджа вуза, в то время как интересами потребителя – получение новых знаний, повышение имиджа как создателя рекламы.

В качестве *факторов успеха* были рассмотрены следующие: допущения (предположения проекта) – утверждение руководством, нормативная документация (положение о курсах, договора с бизнес-партнерами, согласия различного плана, инструкции), утвержденная обучающая программа, финансирование, аудитория-трансформер, оснащенная необходимым оборудованием (флип-чат, ноутбуки и пр.); ограничения (по срокам, по бюджету, по ресурсам); критерии оценки успешности проекта.

Участниками проекта были разработаны программа и содержание онлайн курсов «Ономатопея как инструмент маркетинга для продвижения рекламы». В общей характеристике программы описана ее нормативная правовая основа (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»), отражающие основные направления современного образования РФ. Студентами сформулированы цели реализации курса, планируемые результаты обучения, целевая категория слушателей, срок обучения (1 месяц – 16 академических часов) при режиме занятий – 2 раза в неделю по 2 академических часа; форма обучения – дистанционная. Обучение включает все виды аудиторной (лекции, практические занятия, семинары) и самостоятельной работы. В соответствии с учебно-тематическим планом слушатели изучали особенности звукоподражательной англоязычной лексики, а также возможности ее использования в рекламе пищевых продуктов на английском языке. Итоговым контролем предложено проведение зачета по пройденному материалу. Ниже представлен фрагмент учебной программы по разделу: Понятие ономатопеи. Тема 1.1. Особенности звукоподражательной лексики.

Лекция 1. Особенности звукоподражательной лексики (понятие ономатопеи. Разновидности и классификации ономатопеи. Роль звукоподражательной лексики в современном английском языке).

Crash! Pop! Bam! Звукоподражание не просто описывает звуки, оно имитирует звук. С помощью этого «устройства» вы можете мяукать как кошка, свистеть как попугай и гоготать как гусь. Многие думают, что только дети используют звукоподражания в своей речи, но это не совсем так! Ономатопея может придать

нашему языку стиль и яркость. Эти слова можно использовать при написании книг, в статьях и, конечно же, в рекламных текстах. Итак, давайте поближе познакомимся с звукоподражательными словами. Звукоподражание является воспроизведением звуков живой и неживой природы (шум ветра или моря, удары грома, журчание воды, шуршание листвы и так далее), инструментов (звон колокола, удар молотом, скрип двери), людей (смех, крик, рыдания) и животных (мяуканье кошки, лай собаки). Все звукоподражания связаны с источником звука. Воспроизведение звукоподражания часто призывает в ум образ источника звука. Слово звукоподражание происходит от сочетания греческих слов, одно из которых *онома* означает «род», *атос* – «имя», *роіео* значит «создавать». Итак, буквально звукоподражание означает «имя (или звук), которое я создаю». Существует теория, что первыми словами человека были звукоподражаниями. Существует теория, рассматривающая звукоподражание как первые слова человеческого языка и его основу. По мнению Г. Лейбница, опиравшегося на труды древних стоиков, язык возник из звукоподражания [3]. Поскольку не все слова даже древних языков можно объяснить таким образом, ученый высказал мнение, что звуки могут быть символами каких-либо качеств. В настоящее время эта теория считается одной из возможных. Включение звукоподражательных слов в текст может усилить образность рассказа или стихотворения. Технически мы не можем полностью симитировать какой-то звук природы, но с помощью звукоподражания мы можем усилить образность нашей речи. Для передачи слухового образа авторы произведений не раз придумывали новые слова: *skulch, glush* (*Далее приводятся наиболее распространенные классификаций звукоподражаний и описываются функции ономотопеи*).

Практическое занятие 1.

Задание 1: Посмотрите данное видео и назовите все звукоподражательные слова, использованные в видео. На каких источниках основаны данные найденные звукоподражания? Придумайте одно предложение с звукоподражательным словом из данного видео [URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f1b5kCvVBo8&t=32s>].

Пример: *Crash, bash, boom, pow* – все эти слова имитируют звуки громких ударов и производятся неодушевленными предметами.

Предложение: *His car vroomed right past me.*

Список слов из видео: *achoo, honk, flick, pow, vroom, bash, to crank, to crash, to screech, to slap, to smack, to sniff, to swoosh, to whack.*

Задание 2: Знаете ли вы какое-нибудь известное употребление звукоподражаний в музыке? Приведите свои примеры.

Посмотрите данный музыкальный клип и определите, что повлияло на популярность песни [URL: https://www.youtube.com/watch?v=jofNR_WkoCE].

Задание 3: Перед вами три группы людей. Первая группа веселая, слышен смех. Вторая группа состоит из людей, заболевших простудой. А третья группа переживает большой скандал. Какие звукоподражания будут соответствовать атмосфере в первой, второй и третьей группе. Распределите звукоподражательные слова по трем группам: *chatter, murmur, mumble, sneeze, whisper, blurt, hum, cough, clap, giggle, crack up, yawp.*

Для оценивания результатов обучения был составлен *перечень вопросов к устному зачету* (раскрыть понятие ономотопеи; рассказать об истории звукоподражательных слов; классификации ономотопеи, особенности рекламы пищевых продуктов; эффективность использования звукоподражательных слов в рекламе). Пример *практического задания*: Преобразуйте данные рекламные тексты, используя звукоподражательные слова. Кроме ответов на зачете преподаватель оценивает работу обучающегося на практических занятиях, учитывая активность в дискуссиях (максимум +15 баллов).

По результатам проведенного социологического опроса для выявления востребованности продукта (курсов), а также использованных заданий и форм обучения, предполагается корректировка его содержания для улучшения процесса обучения.

Итак, в практике современного образовательного процесса различные направления проектного метода могут выступать как альтернативные формы обучения в различных образовательных системах, в том числе в вузе. Наряду с развитием профессиональных, социальных компетентностей, метод проектов предоставляет уникальные возможности совершенствовать навыки интегрировать информацию из различных отраслей научного знания, привлекать социологические, экспериментальные, математические и другие способы обработки материалов. И что не менее важно в результате выполнения проектов будущие специалисты приобретают умения создавать качественные профессиональные продукты, реализуя задачи современного образования и удовлетворяя потребности социума.

Литература

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. С. 206.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.08.2022)
3. Романова Е.О. О звукоподражании и аллитерации [Электронный ресурс] URL: <http://www.bakanov.org/presentations/5/40> (дата обращения: 21.08.2022)

References

1. Guzeev V.V. Planirovanie rezul'tatov obrazovaniya i obrazovatel'naya tekhnologiya. M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. S. 206.
2. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 21.08.2022)
3. Romanova E.O. O zvukopodrazhanii i alliteracii [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.bakanov.org/presentations/5/40> (data obrashcheniya: 21.08.2022)

*Shaykhutdinova T.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Sterlitamak branch of Bashkir State University*

PROJECT WORK AS A MEANS OF TRAINING A MODERN SPECIALIST

Abstract: this work is devoted to the study of project activities in modern Russian education. The project method, having a long history of existence in pedagogical theory and practice, today has acquired an unusually relevant sound in the light of the new the educational tendencies. The method is based on the idea of solving a problem, in the course of finding a solution to which the student is forced to integrate knowledge from different fields, the things he has already got and the things, which he acquires in the process of cognition. Then he must create a specific product (result) that can be seen, comprehended, applied in real practice. There we shared the experience of using the project as an alternative form of final qualifying work for students of the Faculty of Philology (specialty - foreign languages). The project participants went through all the stages of its organization; they studied the linguistic material and consumer demands for it, and then developed their own version of the monetization of these theoretical data. As a result of the data analysis, the students determined the target audience (specialists in the creation of advertising) of their project product (courses on the creation of advertising for food products); they composed the course program and its content. In conclusion, we note that the introduction of the project methodology into the practice of professional training of a modern specialist has unique opportunities for integrating academic knowledge and practical skills.

Keywords: project activity, professional competencies, onomatopoeia, advertising product

*Шкитронов М.Е., кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства
Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации
последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева,
Нуров Н.В., научный сотрудник,
НИИ перспективных исследований и инновационных
технологий в области безопасности жизнедеятельности,
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства
Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации
последствий стихийных бедствий им. Героя Российской Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ ПОЖАРООПАСНЫХ СИТУАЦИЙ И ИХ ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ РАБОТНИКОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ РФ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме модернизации деятельности противопожарной службы Российской Федерации с помощью цифровых технологий. Цель исследования заключается в проведении обзора цифровых технологий зарубежных стран в сфере противопожарной безопасности. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод сопоставительного анализа и метод научной систематизации. По итогу проведенного исследования автор пришел к следующим выводам: для совершенствования деятельности противопожарной службы Российской Федерации необходимо внедрение технологий искусственного интеллекта, облачных вычислений и т.п. Данные технологии позволят обеспечить мониторинг и прогнозирование пожароопасных ситуаций и более оперативное реагирование различных систем пожарной безопасности на возникающие угрозы.

Ключевые слова: цифровые технологии, пожарная безопасность, Интернет вещей, большие данные, противопожарная служба

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в эпоху цифровых технологий отрасль пожаротушения, как одна из ключевых сфер ответственности государства перед обществом, требует модернизации для повышения эффективности деятельности противопожарной службы нашей страны. Зарубежный опыт внедрения таких технологий в настоящее время очень широк. Например, в Великобритании используется система прогнозирования рисков пожароопасных ситуаций с помощью искусственного интеллекта – «Система оповещения и прогнозирования пожаров в городской среде», Fire Warning and Forecasting System in Urban Environment (FWFSUE) [15]. Во Франции и Бельгии используется система прогнозирования рисков на основе технологии больших данных (Big Data), основанная на инфраструктуре датчиков, единых серверов и облачных хранилищ – Système d'avertissement de risque d'incendie (SARI) [11]. Германия в настоящее время тестирует систему оповещения о пожарах в городских условиях на основе искусственного интеллекта – Städtisches Brandmeldesystem (SB) [12]. Согласно отчету европейского аналитического агентства «Data Reportal» [7], лидером цифровизации среди стран ЕС в сфере пожарной безопасности является Швеция. В этой стране используется система быстрого оповещения о пожарах как в городских, так и в полевых условиях, основанная на технологии искусственного интеллекта, использующая дроны для полевого мониторинга пожароопасных ситуаций и облачные вычисления для прогнозирования пожароопасных ситуаций в городских условиях – Stadens Brandsäkerhetssystem «Orion» (SBO) [13]. Все перечисленные выше системы позволяют противопожарным службам указанных стран не только вовремя реагировать на возникновение пожаров, но и проводить мониторинг и ситуативное моделирование возможных пожароопасных ситуаций на основе собираемой датчиками информации. Такой опыт, безусловно, является ценным для российской практики пожаротушения и прогнозирования пожароопасных ситуаций.

Историография темы исследования достаточно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, проблема модернизации противопожарной службы в России аргументированно обсуждается в работах таких авторов, как А.Г. Барабанов [1], К.М. Волкова [2], И.А. Вотченко и Д.М. Даутов [3], И.В. Катаргина, Н.В. Бородина, С.В. Закирова и Н.В. Сайгина [4]. Актуальные вопросы подготовки кадрового состава противопожарной службы освещены в работе И.А. Малого, В.В. Булгакова, И.Ю. Шарabanовой и О.И. Орлова [5].

Проблеме цифровизации отрасли пожаротушения в развитых странах посвящены эмпирические исследования таких авторов, как Р. Кастер, П. Пауэлл [6], Фэн Фу [8], А. Гарг и А. Дефан [9], Д. Ланге, Дж. Тореро, Г. Спинарди, А. Лоу, П. Джонсон [10], Дж.М. Виггинс [14].

Проанализированные исследовательские работы, а также информация о цифровых технологиях в зарубежных странах, позволили провести самостоятельное исследование, представленное ниже.

Цифровые технологии диагностики пожароопасных ситуаций и возможности их внедрения в российскую практику

Как показал анализ научной литературы, в настоящее время в развитых странах наиболее популярными являются следующие цифровые технологии в сфере пожаротушения.

1. Подавление возгорания с помощью водяного тумана

В отличие от привычных и ставших классическими разбрызгивателей воды, реагирующих на автоматические индикаторы дыма, данная технология основана на сборе данных о возникновении пожара и заключается в реагировании на команду искусственного интеллекта о включении «стены водяного тумана». Эта система имеет более дисперсные капли и поэтому не повреждает чувствительное к влаге электронное оборудование. К тому же искусственный интеллект также анализирует не только данные датчиков дыма, но также информацию с камер внутреннего наблюдения, показания датчиков температуры в здании, состояние электрокабелей и т.п., что позволяет IoT различать реальную опасность от «ложной тревоги». Система также снижает количество используемой воды и одновременно увеличивает площадь, на которую распределяется водяной туман. Система быстро снижает общую температуру за счет производства пара, который заменяет кислород — основной компонент питания огня. Водяной туман также создает водный барьер на поверхностях предметов, стен, пола и потолка, что снижает скорость распространения огня. Данная система используется в Швеции и показала высокую эффективность в офисных и жилых помещениях.

2. Видеообнаружение дыма и пламени

Современные цифровые детекторы дыма, основанные на технологии искусственного интеллекта, «чувствуют» молекулы дыма и имеют высокую эффективность. В частности, технологии видеообнаружения дыма и пламени (VID) полагаются на два инфраструктурных компонента: камеры и компьютерные алгоритмы. Камеры сканируют область обзора и отправляют отснятый материал на сервер, а специальная программа затем запускает алгоритм идентификации групп пикселей, демонстрирующих характерное поведение дыма и/или пламени. При обнаружении пламени или дыма программа отправляет сигнал в систему управления противопожарной сигнализацией. Необходимо отметить, что VID-системы могут работать со стандартными камерами безопасности при подключении к компьютеру с VID-программой. Установка VID-систем особенно эффективна для покрытия больших площадей с высокими потолками и в полевых условиях. Система также хорошо зарекомендовала себя в условиях необходимости быстрого реагирования на пожароопасную ситуацию при наличии взрывоопасных веществ. Данная система активно используется в Бельгии и Франции.

3. Технология «Интернет вещей» (IoT)

Система пожарной безопасности, основанная на IoT, имеет значительное преимущество, поскольку управляется автоматически одним компьютером и одной программой. Разумеется, все национальные системы противопожарной защиты основаны на взаимосвязанных системах сигнализации, но они зачастую устанавливаются разными производителями, у каждого из которых свои требования к мониторингу и обслуживанию оборудования. «Интернет вещей» устанавливает более быструю и безопасную передачу данных и значительно сокращает время между обнаружением пожара и процедурами по его устранению. Во время чрезвычайной ситуации очень важно, чтобы руководство объекта могло получить доступ ко всей системе пожарной безопасности с одного устройства или даже со своих смартфонов. Кроме того, в развитых странах растет число «умных зданий», многие из которых используют передовые системы обнаружения пожара: датчики для считывания температуры работают с такой точностью, что могут мгновенно запустить каскад процедур для обеспечения безопасности. Такие системы используются в Швеции и Великобритании.

4. *Технология «Информационного моделирования зданий» (BIM)* — это инструмент, используемый архитекторами, инженерами и цифровыми операторами, который предоставляет многомерную модель, включающую все необходимые данные о здании. Модель включает в себя также данные о противопожарной защите. При этом BIM предоставляет всем специалистам, работающим над проектом, доступ к одним и тем же данным, обеспечивая эффективное сотрудничество. Все сохраненные данные об установленных противопожарных компонентах также могут быть впоследствии использованы службой управления зданием. Данная система находится на внедрении в Германии и в стадии тестирования в Швеции.

5. Большие данные и прогнозный анализ

Оценка больших объемов данных на основе этой технологии дает возможность улучшить анализ рисков. В настоящее время уже установлено, что анализ больших данных может дать точные прогнозы будущих событий. Если это так, то такие расчеты можно было бы использовать для оптимизации планирования с целью сокращения времени, необходимого для оказания экстренной помощи, и, следовательно, уменьшения числа жертв пожара [8, с. 206]. Для прогнозов в сфере превентивной противопожарной защиты используются такие источники данных, как статистика пожаров, данные о зданиях, географические информационные системы, датчики в здании, прогнозы погоды, статистика развертывания пожарных служб, анализ местоположения и статистика населения.

В свете проведенного исследования можно констатировать следующие возможности внедрения цифровых технологий в российскую практику:

1. Объединение результатов существующих и установленных систем с новыми технологическими разработками.

2. Избегание «информационной перегрузки», когда предоставление слишком большого количества информации может стать столь же серьезной проблемой, как и недостаточное информирование.

3. Модель пожарной безопасности должна обеспечивать стратегическую основу, которая совместима с другими соответствующими данными и информационными системами, такими как система регистрации инцидентов, набор инструментов пожарной службы в чрезвычайных ситуациях, общие оценки рисков, данные о пожарной безопасности и т.п.

4. Создание общей методологии и формирование единого подхода к управлению идентификацией, сбором, анализом, предоставлением, аудитом и обзором оперативных данных, которая позволит отдельным пожарно-спасательным подразделениям гибко интегрировать цифровые технологии в собственную практику.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в цифровую эпоху работа противопожарной службы в России требует использования цифровых технологий для идентификации опасностей и оценки рисков возгорания, для мониторинга и моделирования пожароопасных ситуаций и прогнозов. При возникновении пожара каждая секунда имеет решающее значение для минимизации ущерба. Перечисленные выше технологии дают возможность бороться с огнем быстрее и эффективнее, чем раньше. Внедрение в российскую практику технологий искусственного интеллекта, больших данных и «Интернета вещей», несомненно, будет способствовать совершенствованию системы пожарной безопасности в нашей стране.

Литература

1. Барабанов А.Г. Совершенствование деятельности по обеспечению пожарной безопасности промышленных предприятий // Наука, образование и культура. 2022. № 1. С. 3 – 9.
2. Волкова К.М. Интегрирование систем противопожарной защиты на основе модели цифрового автомата // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. 2020. № 3. С. 39 – 46.
3. Вотченко И.А., Даутов Д.М. Модернизация системы управления обеспечением первичных мер пожарной безопасности муниципального образования (на примере ЗАТО Северск) // Евразийский научный журнал. 2016. № 3. – С. 159-162.
4. Катаргина И.В., Бородина Н.В., Закирова С.В., Сайгина Н.В. Становление и развитие Всероссийского научно-исследовательского института противопожарной обороны // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2018. № 2. С. 269 – 275.
5. Малый И.А., Булгаков В.В., Шарабанова И.Ю., Орлов О.И. Применение цифровых технологий для подготовки курсантов в области пожаротушения // Открытое образование. 2021. № 2. С. 51 – 59.
6. Custer R., Powell P. Fire Safety in the Workplace. In book: Patty's Industrial Hygiene. 2021. P. 1 – 17.
7. Digital 2022: Sweden – DataReportal – Global Digital Insights. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-sweden> (access date: 12.06.2022)
8. Feng Fu. New technologies and machine learning in fire safety design. In book: Fire Safety Design for Tall Buildings. 2020. P. 205 – 213.
9. Garg A., Dewan A. Fire Safety. In book: Manual of Hospital Planning and Designing. 2022. P. 479 – 484.
10. Lange D., Torero J., Spinardi G., Law A., Johnson P. A competency framework for fire safety engineering. Fire Safety Journal. 2022. Vol. 127 (1). P. 35 – 78.
11. Norme sécurité incendie: ce qu'il faut savoir – Legrand. URL: <https://www.legrand.fr/pro/normes-et-reglementations/securite-incendie/norme-securite-incendie-ce-quil-faut-savoir> (access date: 02.08.2022)

12. Självbedömning av brandsäkerheten, tjänster – Suomi.fi. URL: <https://www.suomi.fi/medborgare/rattigheter-och-skyldigheter/sakerhet-och-ordning/guide/sakerhet-i-hemmet/sjalvbedomning-av-brandsakerheten/tjanster> (access date: 02.08.2022)
13. Städtisches Brandmeldesystem. URL: <https://www2.duisburg.de/micro/feuerwehr/service/Brandmeldeanlagen.php> (access date: 10.08.2022)
14. Wiggins J.M. Fire Safety and Legislation. In book: Facilities Manager's Desk Reference 3. 2020. P. 254 – 276.
15. Wildfires: Swansea University developing forecast system – BBC. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-62510342> (access date: 12.06.2022)

References

1. Barabanov A.G. Sovershenstvovanie deyatelnosti po obespecheniyu pozharnoj bezopasnosti promyshlennyh predpriyatij. Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2022. № 1. S. 3 – 9.
2. Volkova K.M. Integrirovaniye sistem protivopozharnoj zashchity na osnove modeli cifrovogo avtomata. Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Komp'yuternye tekhnologii, upravlenie, radioelektronika. 2020. № 3. S. 39 – 46.
3. Votchenko I.A., Dautov D.M. Modernizatsiya sistemy upravleniya obespecheniem pervichnyh mer pozharnoj bezopasnosti municipal'nogo obrazovaniya (na primere ZATO Seversk). Evrazijskij nauchnyj zhurnal. 2016. № 3. – S. 159-162.
4. Katargina I.V., Borodina N.V., Zakirova S.V., Sajgina N.V. Stanovlenie i razvitie Vserossijskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta protivopozharnoj oborony. Vestnik Universiteta grazhdanskoj zashchity MCHS Belarusi. 2018. № 2. S. 269 – 275.
5. Malyj I.A., Bulgakov V.V., SHarabanova I.YU., Orlov O.I. Primenenie cifrovyyh tekhnologiy dlya podgotovki kursantov v oblasti pozharotusheniya. Otkrytoe obrazovanie. 2021. № 2. S. 51 – 59.
6. Custer R., Powell P. Fire Safety in the Workplace. In book: Patty's Industrial Hygiene. 2021. P. 1 – 17.
7. Digital 2022: Sweden – DataReportal – Global Digital Insights. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-sweden> (access date: 12.06.2022)
8. Feng Fu. New technologies and machine learning in fire safety design. In book: Fire Safety Design for Tall Buildings. 2020. P. 205 – 213.
9. Garg A., Dewan A. Fire Safety. In book: Manual of Hospital Planning and Designing. 2022. P. 479 – 484.
10. Lange D., Torero J., Spinardi G., Law A., Johnson P. A competency framework for fire safety engineering. Fire Safety Journal. 2022. Vol. 127 (1). P. 35 – 78.
11. Norme sécurité incendie: ce qu'il faut savoir – Legrand. URL: <https://www.legrand.fr/pro/normes-et-reglementations/securite-incendie/norme-securite-incendie-ce-quil-faut-savoir> (access date: 02.08.2022)
12. Självbedömning av brandsäkerheten, tjänster – Suomi.fi. URL: <https://www.suomi.fi/medborgare/rattigheter-och-skyldigheter/sakerhet-och-ordning/guide/sakerhet-i-hemmet/sjalvbedomning-av-brandsakerheten/tjanster> (access date: 02.08.2022)
13. Städtisches Brandmeldesystem. URL: <https://www2.duisburg.de/micro/feuerwehr/service/Brandmeldeanlagen.php> (access date: 10.08.2022)
14. Wiggins J.M. Fire Safety and Legislation. In book: Facilities Manager's Desk Reference 3. 2020. P. 254 – 276.
15. Wildfires: Swansea University developing forecast system – BBC. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-62510342> (access date: 12.06.2022)

*Shkitronov M.E., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia,
Nurov N.V., Research Officer,
Research Institute of Advanced Research and Innovative
Technologies in the field of Life Safety,
St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia*

**DIGITAL TECHNOLOGIES FOR DIAGNOSTICS OF FIRE HAZARDOUS
SITUATIONS AND THEIR IMPLEMENTATION IN PRACTICE OF
WORKERS OF THE RUSSIAN FIRE-FIGHTING SERVICE**

Abstract: the article is devoted to the actual problem of fire service modernizing in Russian Federation with digital technologies. The research goal is to review the digital technologies of foreign countries in the field of fire safety. The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, induction, deduction), as well as a number of special methods: content analysis of scientific literature on the research topic; the method of comparative analysis and the method of scientific systematization. The author concluded that it is necessary to introduce artificial intelligence technologies, cloud computing, etc. These technologies will provide monitoring and forecasting of fire hazardous situations and a more rapid response of various fire safety systems to emerging threats.

Keywords: digital technologies, fire safety, Internet of things, big data, fire service

*Овчинникова Л.П., доктор педагогических наук, профессор,
Самарский государственный университет путей сообщения,
Михелькевич В.Н., доктор технических наук, профессор, заслуженный изобретатель РФ,
Самарский государственный технический университет*

КРЕАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: на современном этапе развития науки и техники перед российскими учеными, а так же инженерно-техническим и инженерно-педагогическим сообществом стоит стратегическая задача – за ближайшее десятилетие войти в число промышленно развитых стран мира, а доминирующим видом экономики сделать экономику знаний и креатива. Поиск ответов на этот вызов времени приводит к выводу о значительном возрастании актуальности проблемы профессиональной подготовки студентов к творческой и изобретательской деятельности. Показано, что креативные педагогические технологии являются основным стратегическим инструментарием развития и формирования у студентов технических вузов в процессе их обучения креативного мышления, их профессиональной подготовке к разработке, проектированию и производству наукоемких и высокотехнологичных технических объектов. Решению этой стратегической проблемы способствует и миссия педагогов высшей технической школы, которая состоит в «культивировании»/формировании у обучаемых студентов творчески мыслящей личности, полностью самостоятельной в принимаемых решениях. К классической группе креативных педагогических технологий условно относятся самые разнотипные педагогические технологии из других классификационных групп (технология проблемного обучения, модульные, проектные, эвристические, кейс-технологии, дидактические игры, диалоговые технологии), при реализации которых в учебном процессе, кроме основного результата достижения – цель технологии (например: сформированные профессиональные компетенции; готовность к инновационной профессиональной деятельности; освоение навыков проектирования наукоемких технических объектов) имеет место сопутствующий дидактический эффект/результат – существенное или, хотя бы, заметное повышение у обучающихся их креативности, их творческого потенциала. Для более полного восприятия и понимания социально-дидактических возможностей и сфер применения креативных педагогических технологий в статье представлен перечень из десяти наименований различных типов известный в отечественной и мировой педагогической науке креативных педагогических технологий, наиболее широко используемых учеными и преподавателями российских высших учебных заведений. Рассматривается системный подход к разработке инновационных, креативных педагогических технологий и методика научно обоснованного выбора типа оптимальной креативной педагогической технологии.

Ключевые слова: креативные педагогические технологии, студенты, высшие технические учебные заведения, системный подход

Введение

В большом ряду традиционных педагогических образовательных технологий особое место занимают креативные педагогические технологии [1, 2, 6]. К классификационной группе креативных технологий условно относятся самые разработанные разнотипные педагогические типологии из других классификационных групп (модульные, проектные, эвристические, кейсовые и др.), при реализации которых в учебном процессе кроме основного результата достижения цели технологии (сформированные профессиональные компетенции, готовность к профессиональной инновационной деятельности, освоенные навыки проектирования наукоемких технических объектов и т.п.) имеет место сопутствующий дидактический результат – существенное или, хотя бы заметное повышение у обучающихся их креативности, их творческого потенциала. Креативные педагогические технологии по определению обеспечивают развитие креативности – творческих способностей обучающихся субъектов образовательного процесса, способствуют повышению их творческого потенциала.

Креативные педагогические технологии имеют также большую социально-дидактическую и прагматическую значимость и ценность: они используются для профессиональной подготовки специалистов/студентов к разработке/проектированию и производству инновационных наукоемких и высокотехнологичных конкурентоспособных на отечественном и мировом рынках технических объектов признаваемых объектами интеллектуальной собственности, которые обеспечивают существенные дидактическую, осуществляющую создание наукоемкой и конкурентоспособной продукции и пополнение доли валовой внутренней продукции государства. Из сказанного усматривается высокая востребованность социума в широком целенаправленном применении креативных педагогических технологий в профессиональной подготов-

ке студентов-будущих технических специалистов. Вместе с тем, обобщение и анализ опыта по разработке и использованию образовательных технологий в Самарских технических вузах [3] свидетельствует, что при высокой активности имманентности использование в учебном процессе профессиональной подготовки специалистов, бакалавров и магистров, самых разных видов инновационных педагогических технологий доля применения креативных технологий недостаточно высока. Одна из основных причин этого, по мнению авторов состоит в отсутствии в учебных планах профессиональной подготовки специалистов, бакалавров, магистров учебных дисциплин базирующихся на использовании креативных педагогических технологий, таких как основы научно-технического творчества, патентоведение и изобретательство, защита интеллектуальной собственности [4, 5, 7].

Отвечая на вызовы времени авторы определили, что **целью исследования** является актуализация и аргументация востребованности социума в более масштабном применении креативных педагогических технологий обучения студентов высших технических учебных заведений для повышения их творческого потенциала и формирования умений разрабатывать инновационные, наукоемкие и конкурентоспособные объекты интеллектуальной собственности.

Методы и материалы исследования

В процессе выполнения исследований авторы опирались на основополагающие теоретико-методологические положения современной отечественной и мировой педагогической науки в области проектирования и анализа педагогических технологий использовали метод компаративных сравнительно-сопоставительных исследований, метод анализа ретроспективного опыта применения креативной технологии обучения.

Ныне перед российскими учеными, инженерно-техническим и инженерно-педагогическим сообществом стоит стратегическая задача – за ближайшее десятилетие войти в число ведущих промышленно развитых стран мира, а доминирующим видом экономики сделать знания и креатив. Поиск ответов на решение проблемы этого вызова времени приводит к выводу о возрастании актуальности проблемы подготовки студентов технических вузов к творческой и изобретательской профессиональной деятельности.

В контексте обсуждаемой проблемы уместно упомянуть о не так давно вышедшей на русском языке книге известного английского ученого в области педагогики образования Кена Робинсона [8], которая произвела большой резонанс в кругах научно-педагогической общественности. В этой книге автор на основе анализа образовательных систем многих стран мира показывает, что даже лучшие из них, занимающие высшие ступени мирового образовательного рейтинга, основное внимание уделяют передаче молодежи научного, производственно-педагогического и духовно-нравственного опыта предыдущих и нынешнего поколений человечества, но не уделяют достаточного внимания развитию и саморазвитию творческих способностей личности обучаемых, предвидению и предвосхищению задач будущих поколений. Робинсон утверждает, что чем сложнее становится мир, тем больше креативности должны проявлять люди, чтобы справиться с его вызовами. Большой интерес представляют суждения К. Робинсона о природе одаренности и творческого начала отдельной личности, что человеческому интеллекту присуща разносторонняя и уникальная способность к созиданию. Он утверждает, что осознание обучающихся своего творческого потенциала – это пока своего рода призвание и оно должно свершиться в процессе образования. Он предлагает оригинальные и творческие идеи по преобразованию процесса обучения, по развитию креативных способностей обучающихся.

Проблема формирования и развития креативной составляющей в профессиональной подготовке технических специалистов в последние годы находит две оценки и в исследованиях и публикациях отечественных ученых и педагогов. Так, например, в монографическом научном труде д.п.н. Тимощук Н.А. показано, что стратегия образовательной политики ведущих отечественных технических университетов состоит в формировании и развитии конкурентоспособного российского инженера [9]. При этом, под термином «конкурентоспособный инженер» понимается специалист – выпускник технического университета, способный создавать инновационные наукоемкие и высокотехнологичные материальные и нематериальные объекты, базирующиеся на новейших научных знаниях и креативе, обладающие конкурентоспособностью на отечественном и мировых рынках, и признанные объектами интеллектуальной собственности с соответствующими видами правовой защиты.

Важно иметь в виду, что в Патентном законе Российской Федерации дано определение – «Интеллектуальная собственность – это любой результат умственного творческого труда» [10]. Как уже отмечалось, интеллектуальная собственность имеет весьма важное значение для экономики государства, поскольку она и производимая на ее основе конкурентоспособная продукция вносят весомый вклад в валовый внутренний продукт страны.

Актуальность и социально-дидактическая востребованность формирования у обучающейся молодежи к реализации творческих способностей четко усматривается из определения главных задач образовательной системы, которое дальновидный ученый, ведущий специалист в области разработки и использования эвристических методов обучения д.п.н., профессор А.В. Хуторской в «Доктрине образования человека в Российской Федерации»: «Человек есть творец. Поэтому одной из главных задач системы образования является обучения человека творению» [11 с. 14].

В контексте предмета наших исследований авторы полностью солидарны с интересным и конкретным мнением профессора Московского инженерно-физического института А.Д. Гладуна о миссии педагога высшей технической школы. В своей статье [12] он декларирует, что миссия современного педагога – культивировать творческую личность, а творчество, это прежде всего самостоятельность мышления.

Педагоги/преподаватели российских вузов достойно выполняют свою созидательную миссию по развитию у студентов творческих способностей и имеют широкие возможности и ресурсы по расширению масштабов в использовании креативных педагогических технологий, используя богатые фонды доступных учебных и методических пособий и огромный успешный опыт разработки и использования инновационных педагогических технологий, представленных в печатных изданиях и сетях интернет. В огромном арсенале известных разработанных российскими учеными и педагогами успешно и результативно используемых в учебном процессе инновационных, в том числе, и креативных педагогических технологий имеются разработки авторов данной статьи. Считаю уместным назвать здесь лишь некоторые из них:

1. Педагогическая технология формирования у студентов-электромехаников готовности к творческой и изобретательской профессиональной деятельности, базирующаяся на использовании эвристических методов и компьютерных программ с элементами искусственного интеллекта [18]. Технология обеспечивает высокую эффективность и в течении пятнадцати лет используется в учебном процессе профессиональной подготовки специалистов/бакалавров по специальности/направлению подготовки «Электропривод и автоматика промышленных установок и технологических комплексов» в Самарском государственном техническом университете [18].

2. Компетентностно-модульная технология формирования у студентов транспортного вуза готовности к инновационной профессиональной деятельности, апробированная и внедренная в учебный процесс профессиональной подготовки специалистов по специальности «Подвижной состав железных дорог» в Самарском государственном университете путей сообщения.

3. Педагогическая система формирования у студентов технических вузов профессиональных здоровьесберегающих компетенций операторов человек-машинных систем, апробированная и используемая в учебном процессе целевой подготовки бакалавров по профилю «Металлообрабатывающие станки и комплексы» на факультете машиностроения, металлургии и транспорта Самарского государственного технического университета [20].

4. Проектная педагогическая технология формирования у учащихся центра технического творчества готовности к творческой проектной деятельности. Проектная педагогическая технология апробирована и успешно используется в учебном процессе центра технического творчества «Радуга успеха» системы дополнительного образования г.о. Самара.

5. Педагогическая технология формирования профессиональных компетенций у студентов железнодорожного техникума электротехнических специальностей на основе межпредметной интеграции электротехнических дисциплин [22], апробирована и внедрена в учебный процесс профессиональной подготовке специалистов среднего профессионального образования в Самарском техникуме железнодорожного транспорта.

В фундаментальном учебном пособии профессоров Морозова А.В. и Чернилевского Д.В. «Креативная педагогика и психология» [6] содержатся не только теоретико-методологические основы креативной педагогики и психологии, но и дано описание семи конкретных видов креативных педагогических технологий, названных в этом учебном пособии прогрессивными моделями технологий обучения. В описаниях технологий раскрывается её сущность, рассматривается её структура, элементы, связи между ними, целесообразные области применения. В этом учебном пособии представлены:

1. Технология проблемного обучения.
2. Технология модульного обучения.
3. Технология проектного обучения.
4. Технология контекстного обучения.
5. Адаптивная модульно-рейтинговая технология обучения.
6. Дидактическая игра как значимый элемент креативной педагогики и психологии.
7. Виртуальное обучение как высшая форма дистанционной технологии [6].

Этот список креативных педагогических технологий считаем целесообразным дополнить для применения в педагогической практике следующими известными и широко применяемыми креативными технологиями:

1. Кейс-технология (case study) метод анализа конкретных технологий [1,2].
2. Диалоговая технология обучения [13].
3. Технология, базирующаяся на использовании эвристических методов и эвристических приемов [2,5,14,15].
4. Психолого-педагогическая технология Э.Боно «Шесть разноцветных шляп» группового поиска новых идей и формирования компетенций [16].
5. Психолого-педагогическая технология Бетти Лу Ливер личностно-ориентированного обучения всего класса, учитывающая учебные стили каждого ученика, учебный стиль учителя и учебный стиль используемого учебного пособия [17].

Очевидно, что продолжать список известных инновационных, в том числе креативных педагогических технологий нет необходимости, поскольку любой вузовский преподаватель при заинтересованном желании или необходимости сможет найти самостоятельно в университетской библиотеке или на сайте интернет одну или даже несколько инновационных педагогических технологий при использовании которой с известной степенью ее адаптации или трансформации, решить стоящую перед ним социально-дидактическую проблему/задачу или же разработать свою оригинальную авторскую инновационную педагогическую технологию. Естественно, что преподаватель имеет полную свободу выбора педагогической технологии, как это и предусмотрено законом об образовании Российской Федерации. Однако такой выбор обычно производится только на интуитивно-эмоциональном уровне, а не на основе методологии научных исследований, то есть не на научном обосновании оптимальной технологии из ряда равно эффективных (по заданному критерию развития) технологий.

Методика научно-обоснованного выбора типа оптимальной инновационной педагогической технологии [23], построенная на учете эволюции развития образовательных систем и этапов их жизненного цикла, предусматривает два этапа последовательно и преемственно выполняемых процедур:

1. Выбор в отечественных и мировых фондах/банках двух-трех типов известных инновационных, в том числе креативных, педагогических технологий, которые по своим характеристикам могут обеспечить прогнозируемый (по заданному критерию развития) результат решения стоящей перед преподавателем социально-дидактической проблемы.
2. На втором этапе проводится компаративный/сравнительно-сопоставительный многокритериальный анализ двух-трех заранее отобранных инновационных педагогических технологий, не только по основному критерию развития педагогической технологии, но и по критериям отражающим временные, информационные и материально-технические издержки на разработку и реализацию сравниваемых инновационных педагогических технологий (трудозатраты на разработку и реализацию инновационных педагогических технологий, уровень психологической поддержки в реализации технологии, необходимость и возможность приобретения дополнительных технических средств и т.п.). Оптимальной инновационной педагогической технологией, которая принимается для её дальнейшей практической реализации, считается технология, обеспечивающая максимальный результат по критерию её развития при минимуме издержек на её разработку и реализацию [23].

Заключение

В статье представлена аргументация высокой активности и востребованности социума в более масштабном применении креативных педагогических технологий обучения студентов в высшей технической школе.

1. Показано, что креативные педагогические технологии являются основным стратегическим инструментарием развития и формирования у студентов в процессе обучения креативного мышления-творческих способностей, их профессиональной подготовке к разработке и производству наукоемких и высокотехнологических технических объектов, конкурентоспособных на мировых и отечественных рынках, признаваемых в качестве объектов интеллектуальной собственности.

2. Для более полного восприятия возможностей и сфер применения креативных педагогических технологий в статье представлен перечень из десяти наименований различных типов инновационных креативных педагогических технологий, которые широко используются и чаще других цитируются преподавателями российских высших технических учебных заведений.

3. Суждения о рациональном использовании в качестве аналогов и прототипов известных в отечественной и мировой педагогической практике инновационных, в том числе креативных педагогических технологий, обладающих высокой эффективностью и результативностью, подкреплены

примерами собственных авторских разработок креативных педагогических технологий обучения студентов технических университетов, а также студентов учреждений среднего профессионального образования.

4. Предложен системный подход к разработке инновационных креативных педагогических технологий и методика научно-обоснованного выбора типа оптимальной креативной педагогической технологии.

Литература

1. Современные образовательные технологии: учеб пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: Изд-во КНОРУС, 2018. 432с.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. НИИ школьных технологий. 2006 Т. 1. 816 с.
3. Сборник статей IV-ой Всероссийской научно-практической конференции «Творческий потенциал». Самара: Самарский государственный технический университет, 2018. 170 с.
4. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества: учебное пособие. 6-е изд., стер. М.: Изд-во Лань, 2018. 364 с.
5. Михелькевич В.Н., Радомский В.М. Основы научно-технического творчества: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 320 с.
6. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие. М.: «Академический проект», 2020. 560 с.
7. Казаков Ю.В. Защита интеллектуальной собственности: учебное пособие. М.: Изд-во «Мастерство», 2002. 176 с.
8. Робинсон К. Образование против таланта: пер. с англ. Наталии Макаровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. 336 с
9. Тимошук Н.А. Современная стратегия образовательной политики технических университетов: формирование и развитие конкурентоспособного инженера: монография. Самара: СамГТУ, 2019. 280 с.
10. Патентный закон Российской Федерации. М. Изд-во ЦНИИПИ, 1994.
11. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2015. 24 с.
12. Гладун А.Д. Фундаментальные основы наукоемких технологий: учебное пособие. Долгопрудный: Интеллект, 2015. 104 с. ISBN 978-5-91559-200-0. URL: <https://znanium.com/catalog/product/528690> (дата обращения: 11.08.2022)
13. Полушкин И.А., Михелькевич В.Н., Ионесов В.И. Диалоговые технологии гражданского образования: монография. Самара: Изд-во СНЦРАН, 2004. 174 с.
14. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. 4-е изд. М.: Альпина Паблишерз, 2011 400 с.
15. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика: Научное издание. М.: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
16. Боно де Э.Гениально! Инструменты решения креативных задач: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2015. 381 с.
17. Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса: пер. с англ. М.: Новая шк., 1995. 48 с.
18. Михелькевич В.Н., Кравцов П.Г. Педагогическая система подготовки студентов к творческой и изобретательской деятельности // Электромеханика. 2016. № 6 (548). С. 143 – 147.
19. Чугунова С.В., Овчинникова Л.П., Михелькевич В.Н. Компетентностно-модульная технология формирования у студентов транспортного вуза готовности к инновационной профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 58 – 64.
20. Кардашевский А.И., Михелькевич В.Н., Трофимов В.Н. Профессиональные здоровьесберегающие компетенции операторов человеко-машинных систем и их формирование у студентов технических вузов: монография. Самара: СамГТУ, 2014. 174 с.
21. Лисовская А.И., Овчинникова Л.П., Михелькевич В.Н. Моделирование системы формирования готовности к творческой профессионально-ориентированной проектной деятельности у учащихся в системе дополнительного образования // Международный науч.-практич. журнал «Мир педагогики и психологии». Н-Новгород, 2018. № 9 (26). С. 34 – 43.

22. Шищенко Е.В., Михелькевич В.Н. Методика проектирования интегрированного курса электротехнических дисциплин в среднем специальном учебном заведении // Новые информационные технологии в электротехническом образовании: Материалы VI-й Международной научной конференции-Астрахань: АГУ, 2003. С. 273 – 276.

23. Дири М.И., Михелькевич В.Н. Компетентностно-модульная технология формирования готовности преподавателей технических вузов к разработке и использованию инновационных образовательных технологий // Известия Самарского научного центра РАН. 2017. Т. 21. № 66. С. 17 – 23.

References

1. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb posobie. pod red. N.V. Bordovskoj. M.: Izd-vo KNORUS, 2018. 432s.
2. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij: v 2-h t. NII shkol'nyh tekhnologij. 2006 T. 1. 816 s.
3. Sbornik statej IV-oj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Tvorcheskij potencial». Samara: Samarskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 2018. 170 s.
4. Polovinkin A.I. Osnovy inzhenerного tvorchestva: uchebnoe posobie. 6-e izd., ster. M.: Izd-vo Lan', 2018. 364 s.
5. Mihel'kevich V.N., Radomskij V.M. Osnovy nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004. 320 s.
6. Morozov A.V., Chernilevskij D.V. Kreativnaya pedagogika i psihologiya: uchebnoe posobie. M.: «Akademicheskij proekt», 2020. 560 s.
7. Kazakov YU.V. Zashchita intellektual'noj sobstvennosti: uchebnoe posobie. M.: Izd-vo «Masterstvo», 2002. 176 s.
8. Robinson K. Obrazovanie protiv talanta: per. s angl. Natalii Makarovoj. M.: Mann, Ivanov i Ferber, Eksmo, 2013. 336 s.
9. Timoshchuk N.A. Sovremennaya strategiya obrazovatel'noj politiki tekhnicheskikh universitetov: formirovanie i razvitie konkurentosposobnogo inzhenera: monografiya. Samara: SamGTU, 2019. 280 s.
10. Patentnyj zakon Rossijskoj Federacii. M. Izd-vo CNIPI, 1994.
11. Hutorskoj A.V. Doktrina obrazovaniya cheloveka v Rossijskoj Federacii. M.: Izd-vo «Ejdos»; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2015. 24 s.
12. Gladun A.D. Fundamental'nye osnovy naukoemkih tekhnologij: uchebnoe posobie. Dolgoprudnyj: Intellekt, 2015. 104 s. ISBN 978-5-91559-200-0. URL: <https://znanium.com/catalog/product/528690> (data obrashcheniya: 11.08.2022)
13. Polushkin I.A., Mihel'kevich V.N., Ionesov V.I. Dialogovye tekhnologii grazhdanskogo obrazovaniya: monografiya. Samara: Izd-vo SNCNAN, 2004. 174 s.
14. Al'tshuller G.S. Najti ideyu: Vvedenie v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach. 4-e izd. M.: Al'pina Pabliherz, 2011 400 s.
15. Hutorskoj A.V. Evristicheskoe obuchenie: teoriya, metodologiya, praktika: Nauchnoe izdanie. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998. 266 s.
16. Bono de E.Genial'no! Instrumenty resheniya kreativnyh zadach: per. s angl. M.: Al'pina Pabliherz, 2015. 381 s.
17. Liver Betti Lu. Obuchenie vsego klassa: per. s angl. M.: Novaya shk., 1995. 48 s.
18. Mihel'kevich V.N., Kravcov P.G. Pedagogicheskaya sistema podgotovki studentov k tvorcheskoj i izobretatel'skoj deyatel'nosti. Elektromekhanika. 2016. № 6 (548). S. 143 – 147.
19. Chugunova S.V., Ovchinnikova L.P., Mihel'kevich V.N. Kompetentnostno-modul'naya tekhnologiya formirovaniya u studentov transportnogo vuza gotovnosti k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2020. № 3 (39). S. 58 – 64.
20. Kardashevskij A.I., Mihel'kevich V.N., Trofimov V.N. Professional'nye zdorov'esberegayushchie kompetencii operatorov cheloveko-mashinnyh sistem i ih formirovanie u studentov tekhnicheskikh vuzov: monografiya. Samara: SamGTU, 2014. 174 s.
21. Lisovskaya A.I., Ovchinnikova L.P., Mihel'kevich V.N. Modelirovanie sistemy formirovaniya gotovnosti k tvorcheskoj professional'no-orientirovannoj proektnoj deyatel'nosti u uchashchihsya v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj nauch.-praktich.zhurnal «Mir pedagogiki i psihologii». N-Novgorod, 2018. № 9 (26). S. 34 – 43.

22. SHishchenko E.V., Mihel'kevich V.N. Metodika proektirovaniya integrirovannogo kursa elektrotekhnicheskikh disciplin v srednem special'nom uchebnom zavedenii. Novye informacionnye tekhnologii v elektrotekhnicheskom obrazovanii: Materialy VI-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii-Astrahan': AGU, 2003. S. 273 – 276.

23. Diri M.I., Mihel'kevich V.N. Kompetentnostno-modul'naya tekhnologiya formirovaniya gotovnosti prepodavatelej tekhnicheskikh vuzov k razrabotke i ispol'zovaniyu innovacionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij. Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2017. T. 21. № 66. S. 17 – 23.

*Ovchinnikova L.P., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Samara State Transport University,
Mikhel'kevich V.N., Doctor of Engineering Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Honored Inventor of the Russian Federation,
Samara State Technical University*

CREATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: RELEVANCE, EXPERIENCE AND PROSPECTS OF APPLICATION AT HIGHER TECHNICAL SCHOOLS

Abstract: at the present stage of development of science and technology, Russian scientists and engineering academic community face with the challenge of joining the ranks of advanced industrialized nations with the economy based on knowledge and creativity. In this context, professional training of students for creative and inventive activities is of special importance. It is shown that creative pedagogical technologies are the basic strategic tools of developing technical students' creative thinking, readiness for developing, designing and producing science-intense high-tech technical facilities. Academic technical staff is committed to the mission of teaching their students as creatively thinking individuals able to take independent decisions. The classic group of creative pedagogical technologies conventionally include diverse pedagogical technologies belonging to other classification groups (problem-based learning, module, project, heuristic, case technologies, didactic games, dialogue technologies); their realization in the teaching process results not only in developing professional competencies, readiness for innovative professional activities, acquiring skills required for designing science-intense technical objects, but also in encouraging students' creative and technical potential. For better understanding socio-didactic possibilities and application areas of creative pedagogical technologies the authors introduce ten different types of renown (both in Russia and abroad) creative pedagogical technologies widely used by Russian higher school teachers. The article considers the systematic approach to developing innovative, creative pedagogical technologies as well as the methods of scientifically based selection of the specific optimal creative pedagogical technology.

Keywords: creative pedagogical technologies, students, higher technical schools, systematic approach

*Скопа В.А., доктор исторических наук, профессор,
Алтайский государственный педагогический университет*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ-МОЯ ИСТОРИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»

Аннотация: На основе выявленного и проанализированного материала в статье предлагаются методические приемы использования ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия-моя история» в преподавании дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Важной составляющей заявленного предмета является формирование у обучающихся мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России. Синтез предметной основы курса и ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» является уникальным прецедентом и имеет широкомасштабные возможности. Потенциал исторического парка позволяют использовать мультимедийный ресурс как дополнительный инструмент для школьного образования. Представленные залы четырьмя экспозициями: «Рюриковичи», «Романовы», «От великих потрясений к великой победе 1914-1945 гг.», «Россия-моя история 1945-2016» всецело раскрывают особенности и уникальность русской национальной культуры и истории.

Взаимодействие школы и исторического парка «Россия – моя история» в изучении ОДНКНР имеет большой потенциал. Разные формы сотрудничества возможны как во внеурочной деятельности, так и в проведении учителями уроков на площадках исторического парка. Его возможности могут быть рассмотрены как образовательный контент, являющийся новым современным высокотехнологичным педагогическим, методическим и информационным ресурсом в реализации учебного предмета ОДНКНР.

Ключевые слова: исторический парк, духовное воспитание, учащиеся, педагог, школа, образование, информационные технологии

Модернизация российского образования, его интеграция в мировое образовательное пространство, создает основу для совершенствования как формы образования, так и его содержания.

Дисциплина «Основы духовно-нравственного развития народов России» (ОДНКНР) по своей сути является уникальной, так как интегрирует в себе комплекс историко-обществоведческих знаний и нацелена на формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. В этой связи, практико-ориентированный аспект актуальности будет заключаться в возможности комплексного использования ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» в реализации заявленного предмета. К тому же, стратегия национальной безопасности РФ закрепляет традиционные духовно-нравственные ценности: милосердие, справедливость, коллективизм, крепкая семья, созидательный труд и другие [6]. Судьба страны во многом зависит от того, какие ценности мы будем формировать. Залог процветания России – в единстве и сплочённости народов, которые проживают на её территории.

Величие российской культуры определяется достижениями выдающихся учёных, художников, композиторов, богословов, поэтов и писателей – представителей всех национальностей России.

На современном этапе данная проблематика получила проработку в различных ракурсах и направлениях. Так, в работах Андрейчевой М.Ю., мультимедийные исторические парки «Россия – моя история» представлены в контексте цифровой эпохи; Болдыревой Л.И., подняты проблемы значения и значимости мультимедийных парков в историческом образовании; Вагиной Т.М., нравственно-патриотическое воспитание в ДОУ посредством исторического проекта «Моя история – моя Россия»; Давыдова М.Ю., Дьякова М.Г. рассматривают исторические парки «Россия – моя история» в образовательном процессе вуза; Каткова К.Ф. подчеркивает социокультурную значимость проекта «Россия – моя история» [1, 2, 4, 6, 10]. В целом, на современном этапе такие аспекты как мультимедийный исторический парк «Россия – моя история» и его место в системе образования проработаны достаточно содержательно как с теоретической точки зрения, так и методической. В тоже время, фактически остается вне научно-методического аспекта возможность использования ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия-моя история» в преподавании дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Исходя из этого, основной целью статьи является выявление ключевых залов и экспозиций мультимедийного исторического парка «Россия-моя история» и применение данных ресурсов в преподавании дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Важной составляющей заявленного предмета является формирование у обучающихся мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных тра-

диций многонационального народа России. Первостепенной задачей при этом выступает целостное восприятие детьми отечественной культуры и истории [5].

Исторический парк «Россия – моя история» – это современная масштабная мультимедийная площадка, где представлена история Российского государства с древности до наших дней [11]. В ходе изучения курса ОДНКНР учащиеся получают возможность систематизировать и углублять полученные в рамках общественно-научных дисциплин знания о структуре и закономерностях развития социума, о прошлом и настоящем родной страны.

Синтез предметной основы курса и ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» является уникальным прецедентом и имеет широкомасштабные возможности. Потенциал исторического парка позволяет использовать мультимедийный ресурс как дополнительный инструмент для школьного образования [14]. Это во многом происходит в силу того, что экспозиции исторического мультимедийного парка «Россия – Моя история» во многом соответствуют содержанию учебного предмета ОДНКНР и образно расширяют познание учащихся. Представленные залы четырех экспозиций «Рюриковичи», «Романовы», «От великих потрясений к великой победе 1914-1945», «Россия-моя история 1945-2016 гг.» всецело раскрывают особенности и уникальность русской национальной культуры и истории [7, 9, 13].

Экспозиции исторического парка содержат информацию о разных сферах российской истории: о внутренней и внешней политике, экономике, социальных и культурных процессах. Контент создан в соответствии с Федеральным законом об образовании, ФГОС, Концепцией духовно-нравственного развития личности гражданина России.

В залах экспозиций «Россия – моя история 1945-2016 гг.» представлены разделы, посвященные культуре, образованию, быту. Кроме того, различные элементы экспозиции повествуют о подвигах героев российской истории, представляют реконструкции крупных, решающих сражений разных исторических эпох [8]. В разделах «Интересные факты» представлены сведения об особенностях повседневности жителей Российского государства в разное время, объясняется происхождение и смысл старинных поговорок, обычаев.

Культура России всегда находила признание, высокую оценку во всём мире. Российские писатели, художники, композиторы, архитекторы создавали бессмертные произведения. Учёные совершали выдающиеся открытия в науке и технике. Режиссёры, артисты, постановщики ставили спектакли, и снимали фильмы, становившиеся известными и популярными не только в нашей стране, но и в других странах. Великая культура России – плод труда разных народов. Наравне с русскими в её создании участвовали татары и осетины, кабардинцы и мордва, якуты и чеченцы, евреи и калмыки и многие, многие другие народы [12]. Посредством ресурсов исторического парка можно фактически в каждом народе найти имена тех, кто оставил свой след в культуре России. Многонациональная культура укрепляла дружбу и добрососедство. Она учила понимать и уважать друг друга независимо от национальности и вероисповедания.

Взаимодействие школы и исторического парка «Россия – моя история» в изучении ОДНКНР имеет большой потенциал. Разные формы сотрудничества возможны как во внеурочной деятельности, так и в проведении учителями уроков на площадках исторического парка. В рамках изучения предмета большое значение имеет систематизация, обобщение материала, пройденного обучающимися на уроках, в интерактивной форме в мультимедийном пространстве исторического парка [6].

Так при рассмотрении темы «Наш дом – Россия», рационально привлекать такие материалы исторического парка как экспозиция «Рюриковичи», зал «От Рюрика до Владимира»; тачскрин-панели: культура и искусство древней Руси; мультимедийная карта, отражающая изменения границ Древнерусского государства в IX-X веках; баннеры с цитатами; интерактивный стол (быт, занятия восточных славян). Основные стенды рассказывают о жизни и свершениях правителей (князя Рюрика, князя Олега, князя Игоря, княгини Ольги, князя Святослава). В центральной части стенда размещен портрет князя и годы его правления (945-972 года). Изображение князя окружают четыре подзаголовка: «Разгром Хазарского каганата» (965 год), «Захват Болгарии» (969 год), «Война с Византией» (970-971 года), «Гибель» (972 год). На стенде расположена информация, как о личности правителя, так и его деяниях. Зал «От великих потрясений к Великой Победе», зал «1917 год». Использование тачскрин-панели; экрана, воспроизводящего тематический видеоролик; баннеров с цитатами; стенд «Хроника событий»; стенд «1917 год в столице: От февраля и октября». Экспозиция «Россия - Моя история XX век», залы «Распад СССР» и «Борис Николаевич Ельцин».

При использовании текста учебника и материалов выше обозначенных залов и экспозиций логично поставить вопросы для рассуждения: «Используя тачскрин-панели и баннеры по разным историческим периодам раскройте понятие «Россия – общий дом»». Какие заявленные экспозиции отражают проблему многонациональности России. Объясните почему? Основываясь на материалах экспозиции «Духовная культура народов России» объясните, почему культурные ценности способствуют объединению разных народов?».

При изложении темы о бытовых традициях своей семьи, народа, региона методически можно использовать разнообразный зрительный ряд: экспозиция «Рюриковичи», интерактивный стол, зал «Духовная культура народов России».

Используя данные материалы возможно существенно разнообразить задания по теме. В качестве примера можно привести следующие проблемные задания: «1. Основываясь на экспозиции «Рюриковичи», тачскрин-панели (культура и искусство древней Руси), баннерах найдите объяснение взаимосвязи между бытом и природными условиями проживания народа. 2. Используя экспозицию «Романовы» объясните, чем отличались бытовые традиции разных народов, населяющих Россию. Как вы думаете, почему важно сохранять традиции и обычаи разных народов? 3. Используя материалы залов экспозиции «Россия – Моя история XX век», объясните значение таких ценностей, как взаимопомощь, сострадание, милосердие, любовь, дружба, коллективизм, патриотизм, любовь к близким через бытовые традиции народов своего края».

Представленный курс преподаётся в соответствии с принципами культурологичности и культуросообразности, что подчеркивает близость тематического ряда исторического парка и разделов предмета ОДНКНР. Экспозиции исторического парка в разных залах «Восточные славяне и их соседи», «Первые Рюриковичи», «Крещение Руси», «Смутное время», «Эпоха дворцовых переворотов», «Александр II», «Первая Мировая война», «Гражданская война», «ВОВ», «Распад СССР», «XXI век», «Духовная культура народов России» обогащают данный предмет и позволяют посредством образов, цитат великих людей, видео сюжетов, интерактивных досок и тачскрин панелей рассматривать темы дисциплины и, при этом, существенно повышать мотивационную составляющую учащихся.

Тематико-экспозиционный план исторического парка, использованный при разделении выставок на тематические залы, позволяет комплексно применять материал по темам «Язык и история»; «Истоки родной культуры»; «Материальная культура»; «Духовная культура»; «Культура и образование»; «Многообразие культур России» на отдельных примерах и исторических событиях, которые связаны с жизнью государственных деятелей, находившихся в тот момент у власти. В качестве примера можно привести экспозицию «Романовы» с залами «От Алексей Михайловича до Петра I», «Эпоха дворцовых переворотов», «Екатерина II», «От Павла I до Николая I», «Александр II», «Александр III», «Николай II [3].

Экспозиции, посвященные культуре и традициям русского народа, позволяют образно и красочно подойти к рассмотрению таких проблем как «формирование русского этноса», «нравы русского народа», «культура и традиции народов России». Существенным дополнением является широкое использование стендов, тачскрин-панелей; мультимедийных карт, баннеров с цитатами, интерактивных столов. Информация на стендах и тачскринах в историческом парке разбита на отдельные статьи, содержание которых дает возможность изучать тот или иной исторический период и давать ему оценку в позиции развития духовно-нравственной культуры. В качестве примера можно отметить отдельные исторические сюжеты: «Борьба с монгольскими завоевателями», «Смутное время», «Польско-литовская интервенция», «Империя Петра Великого» «История Первой мировой войны».

В целом, материальная база мультимедийного исторического парка, включающая мультимедийную технику и разнообразные интерактивные решения, формирует масштабное образовательное пространство, которое содержит в себе огромный педагогический потенциал. Возможности мультимедийного исторического парка могут быть рассмотрены как образовательный контент, являющийся новым современным высокотехнологичным педагогическим, методическим и информационным ресурсом в реализации учебного предмета ОДНКНР.

Литература

1. Андрейчева М.Ю. На гребне Digital History: мультимедийные исторические парки «Россия – моя история» в контексте цифровой эпохи // Манускрипт. 2020. Т. 13. Вып. 6. С. 53 – 59.
2. Болдырева Л.И. Значение мультимедийных парков в историческом образовании // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XXI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2018. С. 47 – 49.
3. Более 300 тысяч человек посетили выставку «Православная Русь. Романовы» // Православие.ru. URL: <https://pravoslavie.ru/66078.html>. (дата обращения: 24.08.2022).
4. Вагина Т.М. Нравственно-патриотическое воспитание в ДОУ посредством исторического проекта «Моя история – моя Россия» // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2015. С. 62 – 66.
5. Вальдман И.А. Парк-музей «Россия – моя история» как опыт современной российской политики памяти // Дневник Алтайской школы политических исследований. 2019. № 35. С. 97 – 103.

6. Давыдова М.Ю., Дьякова М.Г. Исторические парки «Россия – моя история» в образовательном процессе вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 90 – 94.
7. Елисеев А.А. Прикосновение к эпохе. В Манеже открыта выставка «Россия – моя история. 1945-2016» // Церковный вестник. 2016. 9 ноября.
8. Ищенко Н.С. Социокультурное пространство как статическая характеристика социокультуры [Электронный ресурс] // Философско-культурологические исследования URL: <http://fki.lgaki.info/2017/11/20/> (дата обращения: 12.08.2022)
9. Казьмина В.П. Реконструкция исторического парка «Россия – моя история»: смена вектора символической политики? // Политическая наука. 2020. № 2. С. 143 – 162.
10. Каткова К.Ф. Социокультурная значимость проекта «Россия – моя история» // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 1 (38). С. 114 – 118.
11. Красильникова Е.И., Вальдман И.А. Практики политики памяти: парк-музей «Россия – моя история» в системе институциональных противоречий // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 444. С. 72 – 82.
12. Лебедев А. В. Виртуальные музеи и виртуализация музея // Мир музея. 2010. № 10. С. 5 – 9.
13. Россия – моя история. Официальный веб-сайт // О проекте. URL: <https://myhistorypark.ru/about/> (дата обращения: 14.08.2022)
14. Селин А.А. О выставках в историческом парке «Россия – моя история» в Санкт-Петербурге // Историческая экспертиза. 2018. № 1. С. 59 – 77.

References

1. Andrejcheva M.YU. Na grebne Digital History: mul'timedijnye istoricheskie parki «Rossiya – moya istoriya» v kontekste cifrovoj epohi. Manuskript. 2020. T. 13. Vyp. 6. S. 53 – 59.
2. Boldyreva L.I. Znachenie mul'timedijnyh parkov v istoricheskom obrazovanii. Sovremennye tekhnologii: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sb. st. XXI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza: Nauka i prosveshchenie, 2018. S. 47 – 49.
3. Bolee 300 tysyach chelovek posetili vystavku «Pravoslavnaya Rus'. Romanovy». Pravoslavie.ru. URL: <https://pravoslavie.ru/66078.html>. (data obrashcheniya: 24.08.2022).
4. Vagina T.M. Nравstvenno-patrioticheskoe vospitanie v DOU posredstvom istoricheskogo proekta «Moya istoriya – moya Rossiya». Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. Perm': Merkurij, 2015. S. 62 – 66.
5. Val'dman I.A. Park-muzej «Rossiya – moya istoriya» kak opyt sovremennoj rossijskoj politiki pamyati. Dnevnik Altajskoj shkoly politicheskikh issledovanij. 2019. № 35. S. 97 – 103.
6. Davydova M.YU., D'yakova M.G. Istoricheskie parki «Rossiya – moya istoriya» v obrazovatel'nom processe vuza. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 5 (138). S. 90 – 94.
7. Eliseev A.A. Prikosnovenie k epohe. V Manezhe otkryta vystavka «Rossiya – moya istoriya. 1945-2016». Cerkovnyj vestnik. 2016. 9 noyabrya.
8. Ishchenko N.S. Sociokul'turnoe prostranstvo kak staticheskaya harakteristika sociokul'tury [Elektronnyj resurs]. Filosofsko-kul'turologicheskie issledovaniya URL: <http://fki.lgaki.info/2017/11/20/> (data obrashcheniya: 12.08.2022)
9. Kaz'mina V.P. Rekonstrukciya istoricheskogo parka «Rossiya – moya istoriya»: smena vektora simvolicheskoy politiki? Politicheskaya nauka. 2020. № 2. S. 143 – 162.
10. Katkova K.F. Sociokul'turnaya znachimost' proekta «Rossiya – moya istoriya». Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2019. № 1 (38). S. 114 – 118.
11. Krasil'nikova E.I., Val'dman I.A. Praktiki politiki pamyati: park-muzej «Rossiya – moya istoriya» v sisteme institucional'nyh protivorechij. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 444. S. 72 – 82.
12. Lebedev A. V. Virtual'nye muzei i virtualizaciya muzeya. Mir muzeya. 2010. № 10. S. 5 – 9.
13. Rossiya – moya istoriya. Oficial'nyj veb-sajt. O proekte. URL: <https://myhistorypark.ru/about/> (data obrashcheniya: 14.08.2022)
14. Selin A.A. O vystavkah v istoricheskom parke «Rossiya – moya istoriya» v Sankt-Peterburge. Istoricheskaya ekspertiza. 2018. № 1. S. 59 – 77.

*Skopa V.A., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Altai State Pedagogical University*

**USING THE RESOURCES OF THE MULTIMEDIA HISTORICAL PARK
"RUSSIA-MY HISTORY" IN TEACHING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS
OF THE SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE PEOPLES OF RUSSIA"**

Abstract: based on the identified and analyzed material, the article proposes methodological methods for using the resources of the multimedia historical park "Russia-My History" in teaching the discipline "Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia". An important component of the declared subject is the formation of students' motivations for conscious moral behavior based on knowledge and respect for the cultural and religious traditions of the multinational people of Russia. The synthesis of the subject base of the course and the resources of the multimedia historical park "Russia – My History" is a unique precedent and has large-scale opportunities. The potential of the historical park allows using a multimedia resource as an additional tool for school education. The halls represented by four expositions: "Rurikovich", "Romanov", "From great upheavals to the great victory of 1914-1945", "Russia-my history 1945-2016" fully reveal the features and uniqueness of Russian national culture and history.

The interaction of the school and the historical park "Russia – my history" in the study of FSMCPR has great potential. Various forms of cooperation are possible both in extracurricular activities and in teaching lessons on the sites of the historical park. Its capabilities can be considered as educational content, which is a new modern high-tech pedagogical, methodological and information resource in the implementation of the educational subject of the FSMCPR.

Keywords: historical park, spiritual education, students, teacher, school, education, information technology

*Стадульская Н.А., доктор филологических наук, доцент,
Дзукаева Е.Н., аспирант, старший преподаватель,
Сароян Т.В., старший преподаватель,
Пятигорский медико-фармацевтический институт*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРЕВОДА В МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация: в условиях современного медицинского образования все чаще стали уделять внимание языковой подготовке будущих специалистов данной сферы деятельности. В ряде вузов введены такие дисциплины, как «практика перевода», «практика медицинского перевода» в основные образовательные программы и схожие программы дополнительного обучения или профессиональной переподготовки. В этой связи назрел вопрос методического характера: как в рамках небольшого объема времени эффективно обучить студентов переводу, преимущественно письменному. В данной статье предпринята попытка обобщить имеющийся методический опыт и представить инновационные методики и технологии преподавания специализированного перевода. Авторы обосновывают преимущество обучения письменному переводу перед устным, определяют основные тенденции в методике преподавания и представляют собственные технологии обучения медицинскому переводу.

Ключевые слова: специализированный перевод, методика перевода, медицинский перевод

В настоящее время в науке о переводе отмечается смена вектора от истории и теории к методике преподавания. Отметим, что уже сейчас отечественные и западные исследователи разделяют принципы подготовки устных и письменных переводчиков, что, несомненно, отражается в разработанных и внедряемых в процесс обучения методиках и технологиях. В рамках неязыковых вузов организовать практику устного перевода в ее классической форме не представляется возможным ввиду отсутствия фоновых знаний студентов, недостаточного количества часов, выделенных на перевод, а также недостаточную языковую подготовку студентов-медиков. Кроме того, будущие специалисты зачастую ведут письменную коммуникацию с использованием английского языка как медицинского *lingua franca*. Исходя из этого преподаватели перевода уделяют внимание практически только письменному специализированному переводу.

Вообще, под рабочим термином мы будем использовать определение О. Каде: «Под письменным переводом понимается преобразование зафиксированного и, следовательно, постоянно доступного или сколь угодно часто повторяемого текста на иностранном языке (ИЯ) в текст на язык перевода (ПЯ), который может быть проверен и повторно исправлен в любой момент. В то время как под устным переводом мы понимаем преобразование предложенного один раз (как правило, устно) текста на ИЯ в текст на ПЯ, который может быть проверен только при определенных условиях и не может быть исправлен из-за недостаточного количества времени» [2, р. 35]. Из представленной дефиниции становится ясно, что оба эти вида переводческой деятельности различаются, прежде всего, не критериями письменной и устной речи, а критериями повторяемости текста-оригинала и возможности в последующем корректировать текст перевода. Думается, что стоит упомянуть и линейный доступ к тексту при устном переводе и многократный доступ к исходному тексту при письменном переводе. Именно последнее качество влияет на выбор методик и технологий обучения письменному медицинскому переводу.

Очевидно, что в последнее время мы наблюдаем определенные качественные и количественные преобразования переводческой работы, отражаемые не только на самом процессе перевода, но и на требованиях подготовки квалифицированных письменных переводов. Сама же методика его обучения строится на раскрытии сущности переводческих трудностей с помощью определенных приемов. Обратимся к мэтру переводоведения В.Н. Комиссарову, который определяет главной задачей обучения переводу овладение принципами, методами, приемами перевода, умение обучающегося выбирать и применять ситуативно, прагматически обоснованно эти принципы и методы. Отметим, что Вилен Наумович уделяет большое внимание и самому преподавателю перевода, отмечая, что тот обязан научить студента мыслить, выбирать путь опытного профессионального переводчика в работе с исходным текстом, а для этого важно, чтобы студент считал принятые решения своими собственными, к которым он пришел самостоятельно (хоть и с помощью преподавателя). Эта же точка зрения отражена в исследованиях Ф.Л. Косицкой, которая полагает, что методика обучения письменному переводу – это противоположный устному переводу способ обучения, где от переводчика требуются дополнительные личные качества (тут и долговременная память, и редакторская правка, и мастерство письменного изложения и некоторые другие качества). Эта же исследовательница отмеча-

ет, что письменный перевод нацелен на передачу «функционально-стилистических особенностей оригинала в большей степени, чем устный» [5, с. 131].

Считаем нецелесообразным останавливаться на видах и жанрах текстов для письменного медицинского перевода: их мириады – от художественных произведений (о врачах, о медицинских событиях и пр., до этикеток на лекарственных препаратах). Думается, что методика обучения их переводу имеет свои определенные нюансы, но в целом она идентична. Не только разножанровые тексты могут вызывать определенные трудности у студентов при переводе, есть и ряд других нерелевантных проблем. Упомянем научное исследование С.В. Латышева и С.И. Романова, где авторы выделили комплекс проблем при обучении переводу. В целом их можно представить как (1) слаборазвитые или вообще не развитые стратегии перевода; (2) отсутствие навыков комплексного переводческого анализа текста; (3) неумение выбирать методы перевода в зависимости от типа и жанра текста. Интересно, что эти научно-обоснованные проблемы гармонично вписываются в те, о которых зачастую говорят работодатели в сфере перевода. Так, например, на некоторых профессиональных сайтах и форумах можно встретить сетования на то, что студенты недостаточно хорошо владеют родным языком, не умеют ориентироваться в предметной области источника, не используют и слабо владеют стилистическими особенностями, а у многих и вовсе отсутствует навык работы со средствами автоматизации процесса перевода [7, с. 116]. Мы полагаем, что именно эти проблемы должны лечь в канву развивающейся методики преподавания специализированного перевода. Из личного опыта добавим также определенные лингво-культурологические пробелы в знаниях студентов, что, непременно, отражается на качестве переведенных ими текстов, а также неумение вести редакторскую и корректорскую правку полученного итогового текста.

Итак, определив основные трудности перевода, представляется возможным перейти к описанию методик и технологий обучения письменному переводу. Прежде всего, проведем небольшой экскурс по наиболее значимым и уже существующим работам по данному вопросу. На наш взгляд стоит отметить ряд таких, и, прежде всего, – это «Письменный перевод. Немецкий язык» (Алексеева И.С.), представляющий собой доступный краткий справочник о видах и жанрах текстов, с которыми чаще всего работает переводчик, об их информативной наполненности и о способах и методах перевода. Для студентов будет бесценным узнать о том, что каждый текст содержит определенную информацию, а у Алексеевой И.С. это – когнитивная, оперативная, эмоциональная и эстетическая), а преподавателю важно научить студентов на конкретных примерах (или в целом по содержанию) выявлять нужный тип информации, работать с «тонкой материей» на уровне лексики и стилистики. Кроме того, ряд преподавателей Российского университета дружбы народов (см., например, Соколова Н.В., Молчанова И.и., Гатинская Н.В.) уделяют пристальное внимание проблеме обучения переводу, акцентируясь на интернациональных и псевдоинтернациональных терминах, что, непременно, важно в рамках *medical lingua franca* и обучения медицинскому переводу [8, т. 20]. Нельзя обойти стороной еще один весомый труд в сфере исследования медицинского перевода «Особенности перевода медицинских текстов и письменного выражения мыслей» под авторством Киселевой О.М., Гарески И.В. (г. Рязань).

В указанном научном исследовании ученые обосновывают причины обучения параллельному письменному выражению мыслей, что способствует развитию специфических механизмов переводческой деятельности. Предложенная авторами модель обучения усиливает и интенсифицирует процесс преподавания перевода в специальных целях [3, с. 185-190].

Следующее весомое исследование «Методика преподавания перевода в высшей школе» Шепеля Ю.А. помимо прочего освещает некоторые проблемы преподавания письменного перевода. Интересно, что автор уделяет внимание только переводу специализированных текстов и только проблеме перевода терминов. В данном пособии представлены такие упражнения, как:

- выучите наизусть следующие слова и словосочетания;
- выпишите из текста все тематические термины и переведите их;
- составьте дефиниции для следующих терминов на русском и иностранном языках;
- запомните следующие синонимические ряды;
- ответьте на вопросы к прочитанному тексту.

Любопытно, но на наш взгляд такие упражнения носят универсальный характер и представлены практически во всех пособиях по письменному переводу. Учитывая характер перечисленных выше трудностей необходимы дополнительные к данным задания, причем рациональным будет учитывать рецептивные и продуктивные навыки при разработке заданий и способов их выполнения.

На наш взгляд при реализации продуктивного подхода целесообразным будет разработать и провести деловые игры, кейсы, организовать самостоятельную работу со справочной литературой. Например, студентам можно предложить кейс «Редактор медицинской газеты – переводчик», в котором студенты прове-

дут анализ готового перевода и попытаются объяснить претензии редактора и обосновать выбор перевода (переводчик). В качестве обратной связи (feedback) возможен итоговый анализ преподавателем и/ или групповое обсуждение. Можно предложить деловую игру “Успешное трудоустройство”, где студенты для трудоустройства, например, медицинским представителем, представляют перевод одного и того же отрывка (например, из клинических исследований или аннотации к лекарственному препарату) и обосновывают стратегии перевода лексико-грамматических трудностей.

Мы считаем, что студентов-медиков также необходимо научить работать со справочной литературой, что является важной составляющей обучения профессионально-ориентированного перевода. Обучающиеся должны понимать с каким жанром текста они работают и обогатить знания по данной тематике. Для этого они должны уметь вычленять ключевую информацию в исходном тексте, составлять тематический словарь и углублять знания путем чтения текстов на языке перевода по ключевым словам, фразам, терминам. Этот навык формируется достаточно быстро: необходимо несколько раз выполнить алгоритм в групповой работе с последующей индивидуальной и самостоятельной работой. Задача преподавателя показать, как именно переводчик начинает, продолжает и заканчивает работать с дополнительной или справочной литературой.

На самом деле такая методика схожа с “Think-aloud protocols” или “протокол мыслей вслух”. Студентам предлагается отрывок медицинского текста, в котором цветом или другим шрифтом выделяются трудные места. Задача обучающегося проговорить вслух те мысли, которые у него возникают в процессе перевода. Необходимо вести аудиозапись или видеозапись процесса, причем при видеозаписи в дальнейшем можно также проанализировать и невербальное поведение переводчика. Данная методика хороша тем, что позволяет выявлять трудности понимания оригинального текста, устанавливать определенные переводческие трудности и классифицировать их. Эта же методика может помочь студентам увидеть общую стратегию перевода – последовательность работы с исходным и переводным текстом, обнаружить принципы, которыми руководствуется переводчик при выборе оптимального варианта.

Не менее важным является научить студентов реферативному переводу, который представляет собой интенсивный способ повышения информативности текста; он связан с процессом свертывания информации за счет сокращения объема самой информации. При обучении данному типу перевода преподаватель учит студентов определять коммуникативное намерение автора, идею и тему текста, жанр, логику и стиль изложения, провести стилистический анализ, выявить авторскую оценку, проникнуть в смысловое содержание текста. Как показывает практика студентам труднее всего вычленить и описать логические части реферруемого текста. Мы рекомендуем применять проверку текста коллегами (peer-assessment) в данном виде деятельности. Во-первых, это прекрасный способ проверить и оценить не только готовый перевод коллеги, но и провести рефлексию над собственным переводом. Во-вторых, такая оценка позволяет выявить степень полноты и правильности изложения смысла реферруемого текста. К слову сказать, для выявления правильности изложения логических частей текста студентам можно предложить мозговой штурм при выборе микро-заголовков к этим текстовым отрезкам.

Из опыта работы становится ясным, что одним из слабых мест при обучении письменному переводу является работа с лексикой. Обычно на занятиях по письменному переводу студентам предлагаются следующие упражнения:

1. провести этимологический анализ терминов, слов, вызывающих трудность при переводе;
2. дать определение лексической единицы на ИЯ и на ПЯ;
3. проработать трудную лексическую единицу дополнительно: обратиться к корпусному анализу, проверить как слово функционирует в различных ситуациях. Студентам обычно рекомендуется работать с сайтом <https://fraise.it/> при исследовании английской единицы и с национальным корпусом русского языка <https://ruscorpora.ru/>;
4. игра с синонимическим рядом “Знаток”, когда студенты соревнуются в знании синонимов, строят синонимические ряды;
5. исправлять заранее сделанные лексические ошибки при корректировке готового переведенного текста;
6. комментарии по регистрам речи; обоснование выбора той или иной лексемы.

Важно также научить студентов проводить лингво-культурологический анализ. Есть мнение, что тексты медицинского дискурса не изобилуют подобной информацией, однако в некоторых жанрах (газетно-информационный, например) встречаются определенные реалии при неверной трактовке которых может исказиться смысл переведенного текста. Для этого в алгоритм работы с письменным переводом необходимо включать предпереводческий анализ. В качестве продуктивного аспекта студентам предлагается готовить переводческие комментарии. По большому счету в методической копилке преподавателя перевода немного техник и способов обучения письменному переводу. Мы представили те, что используются на практике-

ских занятиях в Пятигорском медико-фармацевтическом институте. Представляется возможным упомянуть роль преподавателя в процессе обучения. От авторитарного характера и так называемого в западных методиках *teacher-centered lesson* важно переходить к *student-centered lesson*. Другими словами, преподаватель, его роль, его авторитет должны работать на *eliciting* – технология, объединяющая ряд техник, нацеленных на то, чтобы студенты сами пришли к верному умозаключению, вместо того, чтобы получить готовое решение от преподавателя. Техника выявления хорошо работает с лексическими и грамматическими трудностями и позволяет студенту лучше познать суть проблемы. На помощь преподавателю приходят так называемые *CCQ* – *concept checking questions*, – специально сконструированные вопросы, которые преподаватель задает студенту и направляет его к верному решению.

В данной статье мы не затронули методiku проектной деятельности и не осветили интеллект-карты. Это обширный материал, требующий отдельного научного изыскания, которое найдет свое отражение в нашем дальнейшем исследовании.

В представленной научной работе описаны методы и техники обучения специалистов. Для успешного развития личности студента-медика, работающего в сфере специализированного перевода, важна поэтапная система обучения, научно-обоснованные методики и подходы, умело-сконструированные упражнения, направленные на развитие необходимых навыков и формирование релевантных компетенций.

Литература

1. Алексеева И.С. Письменный перевод, немецкий язык, учебник. Изд-во «Союз», 2006. 368 с.
2. Kade, Otto, 1968. Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig.
3. Киселева О.М., Гарески И.В. Особенности перевода медицинских текстов и письменного выражения мыслей // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1А. С. 185 – 190. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.043
4. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М.: РЕМА, 1997. 206 с.
5. Косицкая Ф.Л. Обучение письменному переводу с опорой на речевой жанр // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9 (137). С. 131 – 136.
6. Латышева С.В., Романов С.И. Теория перевода и проблемы обучения переводу // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2009. № 1. С. 142 – 148.
7. Маленова Е.Д. Обучение техническому переводу студентов-лингвистов: проблемы и решения // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 6 (142). С. 113 – 121.
8. Соколова Н.В., Молчанова И.И., Гатинская Н.В. обучение переводу медицинских интернациональных и псевдоинтернациональных слов с английского и французского языков на русский язык // Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 12. С. 51 – 55.
9. Шепель Ю.А. Методика преподавания перевода в высшей школе. <https://ru.calameo.com/books/0050568129d2bd7a0238d>

References

1. Alekseeva I.S. Pis'mennyj perevod, nemeckij yazyk, uchebnik. Izd-vo «Soyuz», 2006. 368 s.
2. Kade, Otto, 1968. Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig.
3. Kiseleva O.M., Gareski I.V. Osobennosti perevoda medicinskih tekstov i pis'mennogo vyrazheniya myslej. Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. № 1A. S. 185 – 190. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.043
4. Komissarov V.N. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya perevodu. M.: REMA, 1997. 206 s.
5. Kosickaya F.L. Obuchenie pis'mennomu perevodu s oporoj na rechevoj zhanr. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 9 (137). S. 131 – 136.
6. Latysheva S.V., Romanov S.I. Teoriya perevoda i problemy obucheniya perevodu. Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2009. № 1. S. 142 – 148.
7. Malenova E.D. Obuchenie tekhnicheskomu perevodu studentov-lingvistov: problemy i resheniya. Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 6 (142). S. 113 – 121.
8. Sokolova N.V., Molchanova I.I., Gatinskaya N.V. obuchenie perevodu medicinskih internacional'nyh i psevdointernational'nyh slov s anglijskogo i francuzskogo yazykov na russkij yazyk. Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. 2018. T. 20. № 12. S. 51 – 55.
9. SHepel' YU.A. Metodika prepodavaniya perevoda v vysshej shkole. <https://ru.calameo.com/books/0050568129d2bd7a0238d>

*Stadulskaya N.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Dzukaeva E.N., Postgraduate, Senior Lecturer,
Saroyan T.V., Senior Lecturer,
Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute*

FORMATION OF MEDICAL TRANSLATION SKILLS IN MEDICAL AND PHARMACEUTICAL UNIVERSITIES

Abstract: in modern medical education some attention has increasingly been paid to the language training of future specialists in the field of medicine and pharmacy. Some universities have included such disciplines as "translation practice", "practice of medical translation" into the main educational programs and similar programs of additional training or professional retraining. In this regard, there is a crucial methodological question: what are effective ways to teach students translation, when a syllabus comprises a small amount of time. The authors of the article strive to summarize the existing methodological experience and present innovative methods and technologies for teaching translation for special (medical) purposes. The authors substantiate the advantage of written translation over oral teaching, identify the main trends in teaching methods and present their own technologies for teaching medical translation.

Keywords: specialized translation, translation methodology, medical translation

*Чжан Бинь, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

ОШИБКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ РУССКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются некоторые ошибки, которые допускают китайские студенты при употреблении русских прилагательных. Цель данного исследования – выяснить, какие ошибки допускают китайские студенты при изучении русских прилагательных с помощью тестов на грамматику, лексику, чтение и устную речь, и дать предложения по решению этих проблем. В ходе исследования, проанализировав результаты тестирования, мы заметили, что основные ошибки, которые допускают китайские студенты в процессе изучения русских прилагательных, следующие: во-первых, недостаток теоретических знаний, во-вторых, проблемы со словарным запасом: китайские студенты имеют недостаточный словарный запас русских прилагательных; третья проблема — грамматика. Во время тестирования мы заметили, что у китайских студентов есть две основные проблемы: проблема выбора места ударения в краткой форме прилагательных и проблема образования степеней сравнения русских прилагательных. Объединяя вышперечисленные ошибки, допущенные китайскими студентами, мы даем некоторые рекомендации по обучению: например, предоставить китайским студентам двуязычные теоретические знания (русский и китайский), мы просим китайских студентов составить собственный словарный запас и др. На наш взгляд, исследование ошибок китайских студентов может помочь в разработке методики обучения китайскими студентами русских прилагательных, а также помочь учителям лучше работать в китайскоязычной аудитории.

Ключевые слова: ошибка, имя прилагательное, китайский студент, русский язык, китайскоязычная аудитория, РКИ

В связи с тем, что все больше и больше китайских студентов поступают в российские университеты, предоставление китайским студентам методики изучения русского языка также стало первоочередной задачей для исследователей [1, 5, 6, 7]. Из исследования видно, что преподавание русской грамматики стало ключевым вопросом, это связано с тем, что русская грамматика относительно сложна, и иностранные студенты могут столкнуться со многими трудностями при изучении грамматики русского языка.

Прилагательные играют важную роль в нашей жизни, обогащая не только наш язык, но и нашу коммуникацию. Например: *золотая монета, золотые слова, золотой век и др.*, поэтому правильное и стандартизированное употребление русских прилагательных имеет большое значение для иностранных студентов. Русские прилагательные могут не только улучшить навыки чтения и письма учащихся, но и улучшить их способность к устной речи. Как известно, русское прилагательное как «часть речи, которая выражает значение признака предмета; выполняет синтаксическую функцию определения или сказуемого; имеет морфологические категории рода, числа, падежа и степени сравнения, а также оппозицию полных и кратких форм [9, с. 144]. Однако, сравнивая китайский и русский языки, не трудно обнаружить, что между русским и китайским языками существуют большие различия, которые проявляются не только в грамматике двух языков, но и в лексике, в функции.

Для того чтобы определить, какие ошибки могут совершать студенты из Китая из-за различий между двумя языками, мы решили провести эксперимент среди студентов по обмену из Китая, чтобы выяснить самые распространенные ошибки в устной и письменной речи китайских студентов. Для этого мы предлагаем учащимся следующие виды заданий: тесты по лексике и грамматике, чтение литературы и составление диалога. Анализируя результаты письменных и устных тестов учащихся, можно заметить, что китайские студенты допускают следующие ошибки при использовании русских прилагательных:

1. Отсутствие теоретических знаний

Теоретические знания являются основой обучения, они могут помочь учащимся лучше понять русские прилагательные и правильно их употребить. Однако в ходе нашего эксперимента мы обнаружили, что проблемы с теоретическими знаниями у китайских студентов все же существуют. В нашем эксперименте один вопрос заключается в том, *что такое качественное прилагательное и относительное прилагательное? В чем разница между ними?* Из ответов студентов видно, что не все из них ответили правильно, а многие из них не смогли полностью определить качественное прилагательное и относительное прилагательное в русском языке. Причина этой проблемы в том, что китайские студенты не уделяют внимания изучению теоретических знаний, во-вторых, китайские студенты привыкли изучать теоретические знания через родной язык. Например, в учебниках по грамматике, которые китайские студенты часто используют [11, 13, 14]. Мы заметили, что при объяснении грамматических терминов все книги использовали китайский язык, из-за

чего учащимся было трудно объяснить термины на русском языке. Отвечая на вопрос о разнице между ними, некоторые студенты также не могут ответить полностью: относительные прилагательные не образуют степень сравнения и краткую форму, не имеют антонимы и не используются в сочетании с наречиями, например, *очень, слишком и др.* Мы считаем, что если учащиеся не будут четко знать теорию, то будет допущено много ошибок при использовании русских прилагательных в письменной и устной речи.

Чтобы решить эту проблему, когда мы учим китайских студентов русским прилагательным, мы даем студентам теоретические знания о русских прилагательных как на китайском, так и на русском языках, чтобы помочь студентам улучшить память, в то же время используются такие вспомогательные средства обучения, как таблицы, они помогают китайским учащимся выучить русские прилагательные. Например: при обучении китайских студентов классификациям русских прилагательных, мы даем учащимся двуязычные таблицы, которые позволяют учащимся четко понять классификации русских прилагательных и их грамматические характеристики.

2. Лексические проблемы

В процессе обучения китайских студентов русским прилагательным мы заметили, что самой большой проблемой для китайских студентов является отсутствие накопления русских прилагательных, а недостаток словарного запаса приводит к тому, что некоторые студенты допускают ошибки в антонимах и синонимах. Недостаток словарного запаса проявляется и при чтении литературы из-за низкого уровня словарного запаса некоторые учащиеся испытывают трудности с пониманием текста. На наш взгляд, это также влияет на развитие речевых способностей учащихся.

В то же время недостаток словарного запаса проявляется не только в общеупотребительных словах, но и в терминологии. Прилагательные являются наиболее широко используемыми словами, а также широко используются в терминологии. Например: *родительный падеж, дательный падеж, возвратный глагол, согласный, единственное число, и др.* Из-за отсутствия необходимой терминологии, которая содержит русские прилагательные, студенты не могут правильно ответить на вопросы. Например, в нашем эксперименте китайским учащимся предлагается написать сравнительную степень следующих прилагательных: *хороший, плохой, красивый, трудный*. Но некоторые студенты написали превосходную степень. Например: *хороший – лучший, плохой – худший, красивый – красивейший, трудный – труднейший*. Как видно из ответа ученика, они не различают термины «сравнительная степень» и «превосходная степень».

Распространенная проблема среди китайских студентов — отсутствие притяжательных прилагательных. Когда китайские студенты сталкиваются с притяжательными прилагательными, большинство из них не может классифицировать их как прилагательные и считают такие прилагательные существительными. Например: *сестрин, материн, стариков и др.* Из-за ошибок в категоризации будут возникать грамматические и употребительные ошибки, что повлияет на правильность речи китайских студентов и ухудшит их навыки чтения и письма. Основная причина этой проблемы в том, что в китайском языке есть только два типа прилагательных, качественные прилагательные и относительные прилагательные [2, 3, 10, 12]. Китайские студенты не знакомы с притяжательными прилагательными, поэтому существует трудности в устной и письменной речи.

Хотя частотность употребления притяжательных прилагательных в современном русском языке не очень высока, изучение притяжательных прилагательных для иностранных студентов, особенно китайских, имеет большое значение. Поскольку окончания притяжательных прилагательных относительно особенные, некоторые окончания похожи на существительные, а изменения рода, числа и падежа более сложные. Изучение притяжательных прилагательных может помочь учащимся избежать ошибок. В то же время следует также отметить, что притяжательные прилагательные часто появляются в идиомах, например: *прокрустово ложе, геркулесовы столпы, танталовы муки* и др. На наш взгляд, если китайские студенты смогут правильно использовать эти идиомы, их разговорный язык станет более живой и интересной. В процессе изучения этих идиом учащиеся могут выучить не только притяжательные прилагательные, но и другие слова, тем самым значительно обогатив свой словарный запас. Каждая идиома содержит историю, и в процессе обучения учащиеся также могут изучать и осознавать богатую историю России, чтобы стимулировать интерес учащихся к изучению русского языка.

3. Грамматические проблемы

Нарушение правил русской грамматики является наиболее распространенной проблемой для китайских студентов. Основная причина заключается в том, что китайский и русский языки не находятся в одной системе, и китайский язык не имеет морфологических изменений. В процессе обучения русским прилагательным мы заметили, что китайские студенты допускают больше всего ошибок в ударении кратких форм прилагательных и образовании их степеней сравнения прилагательных.

При обучении китайских студентов краткой форме прилагательных мы обнаружили, что выбор места ударения может вызвать затруднения. Например: хороший – хорОш, хорошА, хорошО, хорошИ; синий – синь, синЯ, сИне, сИни; горячий – горЯч, горячА, горячО, горячИ. Студенты часто неправильно произносят прилагательные при разговорах или докладах. Мы считаем, что это влияет на правильность речи китайских студентов и ограничивает развитие речевых способностей учащихся. Мы также заметили, что некоторые краткие формы прилагательных имеют в словаре несколько ударений, например: широкий – ширОк, широкА, ширОко/широкО, ширОки/широкИ; теплый – тёпел, теплА, тёпло/теплО, тёплы/теплЫ. Часто в словаре нет объяснения, какой из вариантов следует употребить в речи, что создает путаницу у учащихся в процессе обучения. Как писала в своей работе М.Р. Ильина: «Место ударения в формах краткого прилагательного в современной речи во многом отличается от тех рекомендаций, которые приводятся в словарях» [4, с. 61].

Во-вторых, с точки зрения грамматики наиболее распространенные ошибки, которые допускают китайские студенты, также проявляются в степенях сравнения. Часть проблемы заключается в том, что при образовании сравнительной степени в некоторых прилагательных происходит чередование согласных: например, *твердый – тверже, ловкий – ловче, гладкий – глаже и др.* В нашем эксперименте, особенно при устном ответе на вопросы, китайские студенты с трудом давали правильные ответы. Другая часть проблемы возникает в супплетивной форме, В.Н. Немченко считает, что супплетивные формы — это образование форм одного и того же слова от разных корней [8, с. 163]. Например, *плохой – хуже – худший, маленький – меньше – меньший и др.* Из-за этой особенности, китайские студенты особенно склонны к ошибкам. Например: один из вопросов в нашем тесте был: «*Напишите превосходную степень: широкий, легкий, редкий, сладкий*». Некоторые учащиеся написали, например: широче, дешевле, речче, сладче. Из ответов учащихся мы выяснили, что некоторые учащиеся не заметили, что такие слова являются особыми формами.

Для того, чтобы китайские студенты не допускали ошибок в задаче на ударение при изучении кратких форм русских прилагательных, мы обобщаем краткие формы общеупотребительных прилагательных в повседневной жизни для учащихся с ударением. А в степени сравнения мы сделали для учащихся таблицу чередований согласных, с примерами. Также обобщены распространенные в русском языке для учащихся супплетивные формы прилагательных, разделенные на сравнительную и превосходную степени. И решено усилить практику чтения студентов.

Эксперимент показывает, что именно из-за больших различий между двумя языками китайские студенты будут сталкиваться с определенными трудностями и ошибками в процессе употребления русских прилагательных. На наш взгляд, изучение этих ошибок имеет большое значение не только для помощи исследователям в совершенствовании и развитии методов обучения русским прилагательным для китайских студентов. Кроме того, решения, упомянутые в этой статье, также могут помочь учителям русского языка как иностранного лучше преподавать в китайской аудитории.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: РУДН, 2010. С. 3 – 12.
2. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. М., 1989. 280 с.
3. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. М., 1989. 318 с.
4. Ильина М.Р. Место ударения в кратких прилагательных: новые тенденции // Русская речь. 2009. № 1. С. 58 – 62.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.
6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 268 с.
7. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
8. Немченко В.Н. Супплетивизм как грамматическое явление (понятие и термины) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. 2000. № 1. С. 163 – 173.
9. Панова Г.И. Современный русский язык. Морфология: Словарь – справочник. Ч. 1. 2-е изд., исп. и доп. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2003. С. 144.
10. Чжан Ю. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. М.: Издательская группа «Прогресс», 2003. 460 с.
11. 周春祥 «俄语实用语法». [М], 上海译文出版, 2007. 448 с.

12. 张会森. 俄汉语对比研究 (下卷). 上海: 外语教育出版社, 2004. 496 с.
13. 张会森. 当代俄语语法学 [M], 北京: 商务印书馆, 2010. 620 с.
14. 黄颖. 新编俄语语法—北京: 外语教学与研究出版社, 2008. 484 с.

References

1. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. M.: RUDN, 2010. S. 3 – 12.
2. Gorelov V.I. Grammatika kitajskogo yazyka. M., 1989. 280 s.
3. Gorelov V.I. Teoreticheskaya grammatika kitajskogo yazyka. M., 1989. 318 s.
4. Il'ina M.R. Mesto udareniya v kratkih prilagatel'nyh: novye tendencii. Russkaya rech'. 2009. № 1. S. 58 – 62.
5. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (vklyuchennoe obuchenie). pod red. A.N. SHCHukina. M.: Russkij yazyk, 1990. 231 s.
6. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G., Vyatyutnev M.N. i dr. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Rus. yaz., 1990. 268 s.
7. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta družby narodov, 2007. 185 s.
8. Nemchenko V.N. Suppletivizm kak grammaticheskoe yavlenie (ponyatie i terminy). Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Filologiya. 2000. № 1. S. 163 – 173.
9. Panova G.I. Sovremennij russkij yazyk. Morfologiya: Slovar't – spravochnik. CH. 1. 2-e izd., isp. i dop. Abakan: Izd-vo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2003. S. 144.
10. CHzhan YU. Sopostavitel'naya grammatika russkogo i kitajskogo yazykov. M.: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 2003. 460 s.
11. 周春祥 «俄语实用语法». [M], 上海译文出版, 2007. 448 s.
12. 张会森. 俄汉语对比研究 (下卷). 上海: 外语教育出版社, 2004. 496 s.
13. 张会森. 当代俄语语法学 [M], 北京: 商务印书馆, 2010. 620 s.
14. 黄颖. 新编俄语语法 – 北京: 外语教学与研究出版社, 2008. 484 s.

*Zhang Bin, Postgraduate,
Kazan Federal University*

MISTAKES OF CHINESE STUDENTS WHEN USING RUSSIAN ADJECTIVES

Abstract: this article discusses some of the mistakes that Chinese students make when using Russian adjectives. The purpose of this study is to find out what mistakes Chinese students make when learning Russian adjectives using grammar, vocabulary, reading and speaking tests, and to provide suggestions for solving these problems. During the study, after analyzing the test results, we noticed that the main mistakes that Chinese students make in the process of learning Russian adjectives are as follows: firstly, a lack of theoretical knowledge, and secondly, problems with vocabulary: Chinese students have insufficient vocabulary Russian adjectives; the third problem is grammar. During testing, we noticed that Chinese students have two main problems: the problem of choosing the place of stress in the short form of adjectives and the problem of forming the degrees of comparison of Russian adjectives. Combining the above mistakes made by Chinese students, we give some teaching recommendations: for example, to provide Chinese students with bilingual theoretical knowledge (Russian and Chinese), we ask Chinese students to build their own vocabulary, etc. In our opinion, studying the mistakes of Chinese students can help in developing a methodology for teaching Russian adjectives by Chinese students, as well as helping teachers work better in a Chinese-speaking audience.

Keywords: mistake, adjective, Chinese student, Russian language, Chinese-speaking audience, Russian as a foreign language